

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

TESE DE DOUTORADO

**ESTUDAR E TRABALHAR DURANTE A GRADUAÇÃO EM MÚSICA:
Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**

CÍNTIA THAIS MORATO

PORTO ALEGRE

2009

CÍNTIA THAIS MORATO

**ESTUDAR E TRABALHAR DURANTE A GRADUAÇÃO EM MÚSICA:
Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**

Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Música. Área
de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza

Porto Alegre

2009

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

Ao meu filho *Túlio*, por ter me acompanhado nessa trajetória formativa, embora não fosse da sua vontade;

Aos meus pais, *Alcir e Catarina*, por me apoiarem ao guardar e cuidar do meu querido filho quando precisei distanciar-me dele, e por receber-nos novamente em seu lar quando foi necessário;

À minha orientadora, professora *Dr.^a Jusamara Souza*, por me ensinar a olhar o mundo com lentes mais compreensivas e relativizadoras, lentes, enfim, mais humanas, e por despender-me sempre a sua atenção e o seu tempo à consecução dessa tese, mesmo quando em momentos tristes de sua vida;

Aos alunos que participaram das entrevistas dessa pesquisa, por cederem-me o seu tempo e confiarem-me os seus “sentidos” sobre o quê e como vivem no curso superior de música da UFU e nos seus campos de atuação profissional em música;

Às professoras *Dr.^a Cássia Virgínia Coelho de Souza* e *Dr.^a Luciana Del Ben*, por terem me mostrado caminhos de continuidade da pesquisa a partir do Exame de Qualificação, em abril de 2007;

Aos professores *Dr.^a Ana Lúcia Louro*, *Dr. Antônio Dias* e *Dr.^a Luciana Del Ben*, por acolherem essa pesquisa, agora em forma de tese, dispondo-se a lerem-na e avaliá-la, contribuindo para ampliação das ideias nela expostas;

A *Alexandre Vieira*, pela leitura prévia da tese e por seus comentários pertinentes e instigantes;

Aos amigos *Antônio Dias*, *Delmary Vasconcelos*, *Leila Dias* e *Lilia Neves Gonçalves*, por tantos encontros de alegria nos momentos de lazer, de carinho e amparo nos momentos difíceis, bem como, de compartilha nos momentos de estudo e reflexões filosóficas e epistemológicas;

A *Celson Gomes, Adriana Bozzetto, Fernanda Assis e Sílvia Ramos*, bem como a todos do *Grupo Cotidiano e Educação Musical* da UFRGS, pelo companheirismo e pelas ricas discussões e aprendizagens;

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo enriquecimento proporcionado à minha trajetória formativa;

Ao Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU, especialmente às professoras da Equipe de Educação Musical, *Dr.^a Lilia Neves Gonçalves, Dr.^a Margarete Arroyo, Ms. Maria Cristina Souza Costa e Dr.^a Sônia Tereza Ribeiro*, pela confiança e incentivo, e por arcarem com a minha carga horária de trabalho para que eu conseguisse finalizar essa etapa formativa; assim como, às funcionárias técnico-administrativas *Regina Moraes e Vera Ramos Palmezone (in memoriam)*, pelo constante apoio administrativo e emocional;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo suporte financeiro para realização dessa trajetória formativa e consequente pesquisa;

Às minhas irmãs *Kátia Maysa e Simone Ellis*, bem como cunhados e sobrinhos, pela constante presença e estímulo;

Por fim, à *Vida*, esse Sopro Divino que anima a natureza da qual fazemos parte e que nos capacita de autonomia para ir e vir, pensar, emocionar, instituir sentidos, enfim, existir por nós mesmos.

RESUMO

A temática desta pesquisa diz respeito a uma dimensão da educação superior em música: a formação profissional dos alunos. O que interessa nessa dimensão é a realidade de alunos que já atuam profissionalmente com música enquanto cursam a graduação na área. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como os alunos, vivendo no curso e no trabalho, vão estabelecendo relações e produzindo sentidos que instituem a sua formação profissional em música. E, como objetivos específicos: investigar como os alunos vão aprendendo a ser professores de música e/ou músicos à medida que estudam e trabalham e o que consideram importante em suas oportunidades concomitantes de atuação profissional e de estudo na graduação; identificar os sentidos atribuídos pelos alunos à importância de trabalhar e estudar simultaneamente; e examinar as opções feitas, decisões tomadas e ações empreendidas para gerenciar as exigências demandadas pelo seu trabalho e pelo curso. Adoto como conceito de formação as perspectivas teóricas de Jorge Larossa (2002, 2004a, 2004b, 2005), que também se subscreve Larossa Bondiá (2002), e Marie-Christine Josso (2004a). Por essas perspectivas teóricas, a formação se constitui ao longo das experiências vividas pelas pessoas (o âmbito instituinte da formação) quando em relação com as instâncias formadoras (o âmbito instituído da formação). A metodologia adotada é o estudo de caso por se tratar de um fenômeno contemporâneo (YIN, 2005) que interrompe as normas socialmente instituídas (PASSERON; REVEL, 2005), de acordo com as quais tanto o aluno deve primeiro realizar sua formação para depois trabalhar, como a profissionalização em música não se legitima pela formação superior e respectiva titulação. A pesquisa contribui para que os profissionais envolvidos com o ensino superior em música possam problematizar os conceitos sobre formação com os quais preparam os alunos para a vida profissional, bem como questionar os julgamentos que constroem sobre quem são os seus alunos. Os resultados contribuem para a teoria da educação musical ao contemplar mais uma faceta da multiplicidade da vida musical dos alunos de cursos superiores que já trabalham, uma vida musical que se transforma em vida profissional que, por sua vez, retroalimenta a vida musical, num movimento infinito.

Palavras-chave:

Música; formação profissional; experiência; estudar e trabalhar; ensino superior de música.

ABSTRACT

This paper's theme has to do with one dimension of higher degree education in music: the professional training of the students. What is of interest in this dimension is the fact of those students who already exercise music professionally while undergoing education in this area. The general aim of this study is to understand how students, sharing their lives between school and work, keep on establishing relationships and developing senses which establish their professional education in music. The specific aim is threefold: investigate how students keep on learning how to be music teachers and/or musicians while at school and at work, and what they, while at school and at work, consider important in their concomitant opportunities of professional experience and of school education; identify the senses given by students to the importance of working and studying simultaneously; and examine the options taken, decisions made and actions carried out to meet the requirements imposed by their professional work and their course in education. The education concept I adopted is that of both Jorge Larossa's (2002, 2004a, 2004b, 2005), who also subscribes Larossa Bondiá (2002), and Marie-Christine Josso's (2004a) theoretical perspectives. According to these theoretical perspectives, education is reached throughout the experiences undergone by people (education's establishing surroundings) when in relation with the educating instances (education's established surroundings). The methodology adopted is that of the case study as it deals with a contemporary phenomenon (YIN, 2005) that breaks the norms socially established (PASSERON; REVEL, 2005) according to which not only should the student first complete his/her education and afterwards pursue professional work, but also professionalization in music is not legitimized by higher education and respective degrees. This study contributes to those involved in higher music education being capable of problematizing the concepts on education with which they prepare their students for a professional life, and also contributes to their questioning the judgements they make on who their students are. The results contribute to the theory of musical education as it contemplates one more facet of the multiplicity of the musical life of those higher education students who are already working professionally, a musical life that turns into a professional life which, in turn, provides feedback to a musical life, thus establishing a perpetual motion pattern.

Keywords: Music; professional education; experience; studying and working; higher education in music.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
COMUS	Coordenação do Curso de Música da UFU
D.A.	Diretório Acadêmico
DEMAC	Departamento de Música e Artes Cênicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEMUS	Núcleo de Educação Musical
OMB	Ordem dos Músicos do Brasil
ONG	Organização não governamental
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Âmbitos instituinte e instituído da formação.....	30
Figura 2: Localização do Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais.....	72
Figura 3: Cidades do Triângulo Mineiro que possuem escolas públicas de música	74
Figura 4: Triângulo Mineiro e suas divisas com os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás.....	253
Quadro 1: Dados das entrevistas realizadas na primeira inserção no campo empírico (2006)	77
Quadro 2: Dados das entrevistas realizadas na segunda inserção no campo empírico (2007-2008).....	79
Quadro 3: Caracterização dos alunos entrevistados	93
Quadro 3a: Caracterização dos alunos entrevistados.....	94
Quadro 3b: Caracterização dos alunos entrevistados.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Delimitação do tema.....	11
1.2 Revisão de literatura.....	14
1.2.1 A simultaneidade entre atuação profissional em música e formação superior	15
1.2.2 A relação entre curso superior e mercado de trabalho em música	19
1.3 Partes do trabalho	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO: A RELAÇÃO ENTRE OS ÂMBITOS INSTITUINTE E INSTITUÍDO DA FORMAÇÃO.....	26
2.1 A formação como experiência: o âmbito instituinte	29
2.1.1 Dimensões da formação como experiência.....	29
2.1.2 A formação vista sob a perspectiva do sujeito aprendente	31
2.1.3 A formação como construção de sentidos	33
2.1.4 Tempo da formação	36
2.1.5 A formação sob a perspectiva do aprendente e a educação musical	38
2.2 Os mundos do trabalho e do curso superior em música: o âmbito instituído	41
2.2.1 A profissão em música e sua construção social	43
2.2.2 A profissão em música e outras profissões	53
2.2.3 A profissão e o curso superior de música	56
3 METODOLOGIA: O CAMINHO INVESTIGATIVO	60
3.1 Estudo de caso: investigação de um fenômeno contemporâneo	61
3.1.1 O caso desta pesquisa: trabalhar e estudar durante a graduação em música	61
3.1.2 O caso como um obstáculo	62
3.1.3 Características do caso ou o caso como singularidade	65
3.1.4 A força do caso.....	68
3.1.5 O caso é mais que um exemplo, e sua interpretação, uma hipótese constante	69
3.2 O campo empírico: o curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	70
3.2.1 Inserção no campo empírico	76
3.2.2 Entrevistas.....	80
3.2.2.1 O roteiro de entrevista.....	81
3.2.2.1.1 A formulação do roteiro	81
3.2.2.1.2 O que perguntar?.....	82
3.2.2.2 Condução das entrevistas	84
3.2.2.2.1 Quem entrevistar?	86
3.2.2.2.2 Operacionalização das entrevistas.....	96
3.2.2.3 O entrevistado.....	99
3.2.2.3.1 Sabe da posição que ocupa na entrevista.....	99
3.2.2.3.2 É provocado a refletir a partir da entrevista.....	101
3.2.2.3.3 Leva a entrevista consigo para além do tempo-espço desta	103
3.2.2.4 A entrevistadora: aprendizagens no percurso da pesquisa	104
3.2.2.4.1 E se eu não fosse professora da UFU?	105
3.2.2.4.2 Saber ouvir	108
3.2.2.5 Os limites da entrevista	111
3.3 Análise e interpretação dos dados	114
3.3.1 Transcrição das entrevistas	114
3.3.2 Análise e categorização dos dados	115
3.3.3 Interpretação dos dados	117

4 APRENDENDO A SER MÚSICOS E PROFESSORES DE MÚSICA	118
4.1 Aprendendo a ser professores de música.....	118
4.1.1 Aprendendo a ser professores dos conservatórios mineiros	120
4.1.2 Aprendendo a ser professores em escola livre de música.....	126
4.1.3 Aprendendo a ser professores particulares de instrumento.....	132
4.1.4 Aprendendo a ser professor da banda de música	139
4.1.5 Aprendendo a ser professor da escola de educação básica.....	143
4.2 Aprendendo a ser músicos intérpretes.....	150
4.2.1 Aprendendo a ser músicos de estúdios de gravação.....	152
4.2.2 Aprendendo a ser músicos <i>freelancer</i> e em bandas de baile.....	157
5 REVELANDO A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR E TRABALHAR.....	167
5.1 Sobre a importância do trabalho	167
5.2 A experiência	170
5.3 Aprender mais	175
5.4 A profissionalização	181
5.5 O diploma	185
5.6 A demanda pelo trabalho com música	190
5.7 O viver de música.....	195
5.8 O reconhecimento	201
5.9 O salário.....	204
5.10 A responsabilidade	208
6 ADMINISTRANDO AS EXIGÊNCIAS ACADÊMICAS E DO TRABALHO.....	212
6.1 Fácil ou difícil?	212
6.2 Enfrentando desafios	216
6.2.1 Conciliar estudo, trabalho e família.....	216
6.2.2 Cansaço do trabalho.....	219
6.2.3 Mudança de carreira	222
6.2.4 Dilemas	226
6.2.4.1 O impasse: decidir pelo curso ou pelo trabalho?.....	226
6.2.4.2 Dividido entre o curso e o trabalho.....	228
6.2.4.3 A formatura	229
6.3 Gerenciando o tempo.....	232
6.3.1 Conciliando todos os compromissos	232
6.3.2 Organizando os horários do trabalho.....	237
6.3.3 Organizando os horários do curso	240
6.3.4 Organizando os horários de estudo.....	242
6.4 Estabelecendo prioridades	244
6.4.1 Em perspectiva o curso	245
6.4.2 Em perspectiva o trabalho.....	248
6.4.3 A ambiguidade das escolhas	251
6.5 Viajando para estudar e trabalhar.....	253
6.5.1 A viagem e o trabalho.....	254
6.5.2 A viagem e o curso	254
6.5.3 Outros sentidos sobre a viagem.....	256
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS.....	272
APÊNDICES	284
ANEXOS	292

INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema

Esta pesquisa diz respeito à formação de alunos do curso superior de música que atuam profissionalmente na área enquanto cursam sua graduação. O interesse dessa investigação está em conhecer as ações pelas quais se formam, ou seja, compreender os processos de aprendizagem profissional desses alunos que, imersos nas instâncias sociais onde vivem e transitam – curso superior e trabalho –, apropriam-se ativamente produzindo sentidos sobre o que é transmitido por essas instâncias.

Essa realidade é bastante comum no curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada em Uberlândia (MG), no qual atuo como docente. Para dar um exemplo, na última turma em que estive à frente da disciplina Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado¹, no segundo semestre de 2004, nove dentre dez alunos atuavam como professores em escolas especializadas – conservatórios estaduais mineiros e escolas livres – e em escolas regulares como professores de educação artística.

Essa tendência já havia sido apontada em 2002 por Ferreira (2002, p. 8, 31 – 32) em seu trabalho de conclusão de curso de graduação², quando confirmou quantitativamente que 75,31% dos estudantes dos cursos de música da UFU atuavam como professores de música e 48,15% atuavam profissionalmente também em outras áreas musicais como: cantar e tocar na noite e em eventos; agenciamento e promoção de eventos musicais; arranjador; assistente e pianista correpetidor de corais; músico da banda municipal; estúdios e gravações; musicoterapia; entre outros.

Embora o curso de música da UFU esteja instituído oficialmente como integral, essa tendência mostra-se tão intensa que, para se adaptar, o oferecimento das disciplinas é

¹ Disciplina pertencente ao currículo do então Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da UFU. No referido currículo, a disciplina Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado possuía carga horária de 300 horas distribuídas em quatro períodos, ou semestres, do curso: Prática de Ensino 1 (no sexto período – 75 horas), Prática de Ensino 2 (no sétimo período – 75 horas), Prática de Ensino 3 (no oitavo período – 75 horas) e Prática de Ensino 4 (no nono e último período – 75 horas). A partir da mudança curricular ocorrida em 2006, a disciplina dantes referida transformou-se no Estágio Licenciatura, perfazendo 405 horas distribuídas em cinco períodos: Estágio Licenciatura 1 (no quinto período do curso – 75 horas), Estágio Licenciatura 2 (no sexto período – 75 horas), Estágio Licenciatura 3 (no sétimo período – 75 horas), Estágio Licenciatura 4 (no oitavo período – 90 horas), Estágio Licenciatura 5 (no nono período – 90 horas) (UFU; COMUS, 2006).

² Em sua pesquisa curricular intitulada “Os currículos dos cursos de música da UFU sob a óptica dos alunos”, Ferreira (2002) contou com informantes matriculados a partir do terceiro período do curso no segundo semestre de 2002. Estes somavam ao todo 116 alunos, dos quais 81 (69,83%) responderam ao questionário aplicado pela autora.

concentrado em determinados dias da semana ou períodos do dia, visando atender às necessidades dos alunos residentes em Uberlândia e região. O corpo docente, porém, debate-se com a preocupação de ter sua autoridade acadêmica questionada quando, por exemplo, quer (re)marcar horários de aula, atendimentos, ensaios, e os alunos não estão disponíveis.

Em 2005, deparei-me também com esse fenômeno manifestado em conversas informais que presenciei entre professores de diversas universidades durante o XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizado em Belo Horizonte (MG). Essas conversas concentraram-se em torno de uma reclamação geral sobre a “convivência com o problema dos alunos – músicos da noite – que chegam atrasados ou saem mais cedo das aulas e estão sempre cansados”. O debate trouxe à tona a possibilidade de ampliar o oferecimento dos cursos superiores de música, geralmente diurnos ou integrais, para o turno da noite. Assim, os alunos poderiam assistir às aulas mais descansados, pois teriam o período do dia para repousar; e o curso não atrapalharia seus horários de trabalho, pois, findas as aulas, sairiam para seus compromissos que começam tarde da noite (MORATO, 2006, p. 2).

Essa é uma temática que sempre me preocupou enquanto docente, mas ainda não tinha atentado para a possibilidade de problematizá-la sob a forma de pesquisa. Na circunstância de ter alunos que já atuavam profissionalmente, preocupava-me, por um lado: como valorizar o que o aluno já traz da sua experiência? Por outro, vivia um dilema como professora: sentia que precisava valorizar as experiências que traziam, mas os alunos tinham que aprender algo a mais na universidade. Preocupava-me então com qual o tipo de postura a adotar e com que tipo de ação ou exigência proceder em relação a esses alunos? Desenvolvi uma reflexão sobre esse conflito num texto, do qual cito:

Uma vez formados na concepção de que o curso de graduação é o momento supremo da formação profissional, nós, professores de curso superior, nos acostumamos a esperar dedicação exclusiva dos alunos ao curso; no entanto, ao nos depararmos com essa “nova realidade”, vemos que nossas concepções do que é ser aluno (deve dedicar tempo integral à sua aprendizagem, por isso precisa concentrar-se com exclusividade ao estudo, à leitura, prática instrumental, visitas à biblioteca, etc.), do que é ser professor (por dominar o conhecimento ainda não aprendido pelo aluno, é responsável pela transmissão didaticamente adequada do mesmo, bem como, pelo nível mínimo de aprendizagem – que pode ser avaliado por meios quantitativos), e de como deve ser a relação (hierárquica) entre professor e aluno não combinam mais com os alunos – e seus jeitos de cursar a graduação – que temos em nossos cursos superiores (MORATO, 2006, p. 1 – 2).

Como os alunos transitam entre os mundos do trabalho em música e do curso superior de música? Que decisões são tomadas nesse trânsito? Que relações estabelecem entre esses dois mundos? O que aprendem num e noutro mundo? O que levam de um para outro? E como

levam? Como esses mundos se entrelaçam em suas vidas durante o período da formação inicial? Enfim, como se formam nessa intersecção entre curso superior e trabalho? Esses são exemplos dos questionamentos que me acompanham desde que comecei a pensar nesse tema para o doutorado.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender como os alunos, vivendo no curso e no trabalho, vão estabelecendo relações e produzindo sentidos que instituem a sua formação profissional em música. E, como objetivos específicos: investigar como os alunos vão aprendendo a ser professores de música e/ou músicos à medida que estudam e trabalham e o que consideram importante em suas oportunidades concomitantes de atuação profissional e de estudo na graduação; identificar os sentidos atribuídos pelos alunos à importância de trabalhar e estudar simultaneamente; e examinar as opções feitas, decisões tomadas e ações empreendidas para gerenciar as exigências demandadas pelo seu trabalho e pelo curso.

Se antes pensava que a escolha do tema de pesquisa era uma questão externa, depois das leituras empreendidas em disciplinas como sociologia da educação musical, filosofia da educação e sociologia do trabalho, tenho melhor clareza de que a nossa existência no mundo não é neutra, pois não vivemos no vácuo. Quando nascemos, somos compulsoriamente inseridos num mundo histórico/geográfico/social/cultural/político/econômico, no qual passamos a interagir – a nos formar e a interferir. Bastian (2000, p. 79 – 80) diz que as pessoas “não são organismos anônimos”, mas se relacionam no e com o mundo, envoltos por diferentes contextos históricos, geográficos, sociais e culturais. Sendo assim, a escolha de um tema de pesquisa também não é neutra. É, ao contrário, intencional, pois sempre queremos entender o que acontece a nossa volta, o que nos incomoda na nossa vida, na nossa história.

Conhecer melhor os alunos e suas capacidades de agir ativamente sobre a dupla realidade em que vivem como estudantes e profissionais da música, enfim, compreender como eles delineiam sua formação profissional em música nessa realidade contribui para ampliar as referências sobre as relações pedagógicas no ensino superior. Trata-se também de um interesse da educação musical, pois essa tendência dos cursos universitários de música, qual seja, alunos que necessitam trabalhar para se sustentar no curso, ajudará a entender como essa necessidade se transforma em oportunidades de formação profissional em música para esses alunos.

Importante esclarecer que não se trata de uma pesquisa sobre formação continuada, porque, apesar de já atuarem profissionalmente, ainda não se formaram no curso; nem sobre formação ao longo da vida, embora tenha algo desta, pois não propõe o estudo de trajetórias de vida; não se trata também da formação profissional, porque essa área se dedica aos estudos

sobre a formação técnica de nível médio. Contextualiza-se, sim, na formação inicial de nível superior.

A metodologia adotada para pesquisar o fenômeno “estudar e trabalhar durante a graduação em música” é o estudo de caso, pois se trata de um fenômeno contemporâneo (YIN, 2005) que interrompe normas socialmente instituídas (PASSERON; REVEL, 2005). De acordo com essas normas, é esperado que o aluno de curso superior complete primeiramente a sua formação para somente depois trabalhar, o que alimenta a crença de que o trabalho consome o tempo a ser destinado aos estudos. Nesse sentido, a precocidade da atuação profissional em música (COULANGEON, 2004; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007) problematiza a necessidade do curso universitário, cuja função é formar “para” uma profissão (RIBEIRO, 2009). Outrossim, pelo fato da profissionalização em música se legitimar pelo saber fazer (ELIAS, 2005; PICHONERI, 2006; SALGADO E SILVA, 2005; SEGNINI, 2007), frequentar o curso superior de música problematiza o estatuto da profissão cujo reconhecimento social não se regula pela formação superior e respectiva titulação. O campo empírico que singulariza o caso aqui estudado consiste no Curso Superior de Música da Universidade Federal de Uberlândia³ – MG. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas abertas na primeira inserção no campo empírico (janeiro de 2006), e semiestruturadas na segunda inserção (junho de 2007 a janeiro de 2008).

1.2 Revisão de literatura

O caso “trabalhar e estudar durante a graduação em música”, ou seja, a presença de alunos que já atuam profissionalmente enquanto matriculados nos cursos superiores de música, pode ser verificado particularmente na literatura da educação musical e nos estudos que discutem a relação entre formação universitária e “mercado de trabalho”⁴ no Brasil.

³ Em janeiro de 2006, quando iniciei a coleta de dados, vigoravam na UFU os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música e Bacharelado em Música – Habilitação em Canto ou Instrumento (flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino). Ambos os cursos passaram por reforma curricular, atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, e desde março de 2006 a UFU oferece um Curso de Graduação em Música, atendendo às modalidades licenciatura e bacharelado com habilitações em canto ou instrumento (flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino).

⁴ O conceito “mercado de trabalho” é utilizado entre aspas na tese com a intenção de chamar a atenção para a complexidade do termo e evitar o seu uso naturalizado. Embora não seja feita uma reflexão aprofundada sobre o mesmo, é sabido tratar-se de um conceito dinâmico, dependendo das perspectivas teóricas que se adota para interpretá-lo. É comum pensar o “mercado de trabalho” pela perspectiva econômica. Como tal pode-se definir “mercado de trabalho” como um movimento livre entre a oferta e a procura pela “força de trabalho”. Essa é uma interpretação que vem sendo questionada, pois, segundo Oliveira (2006), “reduz toda a complexidade dos movimentos observados no âmbito do mercado de trabalho a um mero exercício de compra e venda de serviços,

Quanto à literatura internacional consultada, não localizei trabalhos que discutissem o tema “estudar e trabalhar durante a graduação” na área de música e educação musical.

1.2.1 A simultaneidade entre atuação profissional em música e formação superior

Grossi (2003), ao refletir sobre a importância de se considerar a atuação profissional e o “mercado de trabalho” para a formação do professor de música, comenta que “no contexto do curso de educação artística – habilitação em música da UnB [onde leciona], praticamente todos os alunos do último ano (2002) ingressaram no curso já estando no mercado de trabalho (em educação e em música)” (GROSSI, 2003, p. 88).

Hentschke (2003), alertando sobre a importância de se ouvir os alunos nos processos de reformulação curricular dos cursos de graduação em música, comenta:

Com as mudanças cada vez mais aceleradas da nossa sociedade, não podemos ignorar o que está acontecendo do lado de fora da universidade, as novas exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional. Nesse caso, é importante dar voz aos nossos alunos, pois muitos exercem atividades profissionais concomitantes ao curso de graduação (HENTSCHKE, 2003, p. 55).

A preocupação dessa autora diz respeito à adequação da formação desses alunos ao “mercado de trabalho” em que já atuam, embora também aponte para a concomitância de atividades profissionais.

Loureiro (2006, p. 48) afirma ser “comum haver alunos que já ministrem aulas de música antes de se formarem”. Focando a construção da competência profissional do educador musical nos cursos de formação inicial (licenciatura), a autora estuda a metodologia de grupos multisseriais de estágio praticada no curso de música da Universidade Estadual de Londrina. Uma vez que nessa metodologia os alunos das quatro séries de estágio são agrupados em uma mesma frente de estágio (como música na educação infantil, por exemplo), constitui sua preocupação “propor atividades diferenciadas a cada um deles, de acordo com os objetivos de cada série” (LOUREIRO, 2006, p. 27). Almeja, com isso, oportunizar aos alunos um crescimento contínuo das competências profissionais durante os quatro anos de estágio, bem como uma aproximação gradativa ao campo de atuação profissional.

afastando a idéia de conflito que é subjacente à organização social” (p.99). Do mesmo modo, Lima e Conserva (2006) argumentam que “os mercados não podem ser compreendidos apenas a partir de uma lógica econômica, mas de uma pluralidade de lógicas” (p. 73). Nessa pluralidade de lógicas incidem tanto as práticas sociais – como as redes e as identidades socialmente construídas entre os trabalhadores, e as formas aceitas de interação social – quanto “as arenas políticas onde o poder é mantido e distribuído” (BARBOSA, 1998, s/p.). Interpretar o “mercado de trabalho” como resultante de lógicas múltiplas “oferece elementos importantes para compreender adequadamente os mecanismos de funcionamento do [mesmo], levando em conta a variabilidade dos fatores que podem, de alguma forma, interferir nas oportunidades individuais” (BARBOSA, 1998, s/p.).

Por considerar a formação apenas pelo âmbito da instituição formadora – a universidade, ao se referir aos alunos que já atuam como docentes –, a autora manifesta-se incomodada com:

[...] aqueles que já se sentem seguros e satisfeitos com sua experiência docente [e que] geralmente acabam por repetir aquilo que já vêm praticando, sem demonstrar um crescimento correspondente a contribuições advindas do curso. Dessa forma, esses alunos parecem não reconhecer uma real relevância da atividade de estágio curricular para sua formação (LOUREIRO, 2006, p. 48).

Por isso, há também a preocupação de que o estágio possa “contribuir para a formação dos alunos que já atuam profissionalmente como professores de música” (LOUREIRO, 2006, p. 46). Apesar da incongruência entre os depoimentos sobre a experiência profissional dos alunos enquanto docentes e a sua preocupação com uma entrada gradativa no campo profissional que espera os alunos após a graduação, Loureiro (2006) interpreta que:

[...] mesmo entre aqueles que exerciam previamente a prática pedagógica, houve indicações de que a vivência do trabalho nos grupos trouxe a oportunidade de estabelecer conexões entre as atividades acadêmicas e o trabalho em sala de aula [...] à maneira de formação continuada (LOUREIRO, 2006, p. 179).

Em seu trabalho, Loureiro (2006) trata a formação apenas a partir do âmbito da instituição formadora – a universidade. Enquanto tal, parece justa a sua preocupação de que o estágio supervisionado tenha que garantir o ensino de algo para todos os alunos, mesmo aqueles que já trabalham. Entretanto, um processo formativo não precisa necessariamente ser visto apenas pelo lado da instância formadora, pois os formandos também instituem a sua formação diante do que vivenciam nas instituições educativas que frequentam. Os estudantes são ativos nas suas seleções e apropriações dos conteúdos estudados, e isso ocorre porque não frequentam apenas a instituição formadora. Estão presentes também em outras instâncias, como a família, o trabalho, as instituições religiosas, o lazer, etc., onde também vivem experiências instituidoras de sua formação. Experiências que os constituem como profissionais, mas, antes de tudo, como pessoas. Vista dessa forma, a pesquisa aqui apresentada difere da de Loureiro (2006), pois considera o âmbito instituinte da formação pelos próprios estudantes, especialmente aqueles que vivenciam experiências formadoras no curso superior e no trabalho onde atuam com música.

Experiências formadoras instituintes são, por sua vez, estudadas por Louro (2004) que as investiga ao longo da vida de professores universitários de instrumento para entender como se constitui a profissão “docente universitário – professor de instrumento”. Trabalhando com os conceitos de profissionalidade, de competências e de identidades profissionais coletivas, a

autora analisa, entre outras categorias, a formação e a atuação profissional de professores de instrumentos musicais nos cursos de bacharelado em música, em três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul: UFPel, UFRGS, UFSM. Nas narrativas de suas trajetórias de vida, os professores informantes deixam visível a coexistência de atuação profissional e formação inicial em música (graduação), além da precocidade de sua profissionalização, aspecto comentado pela autora:

Para muitos professores a experiência profissional começa “cedo”, concomitante ao processo formal de formação para a profissão ou mesmo antes deste. Nas entrevistas dos professores, localizam-se relatos sobre o início precoce na profissão de músico e professor de música (LOURO, 2004, p. 75).

A autora traz depoimentos a respeito, por exemplo, do início prematuro na profissão do professor de música, como o de Cecília “que começou a dar aulas com 13 anos para crianças e idosos em aulas particulares de música ‘com grande dificuldade porque era nova demais’” (LOURO, 2004, p. 75); e de Laura: “Eu sempre gostei da música e de dar aula de instrumento. Alfabetizei uma prima por conta minha; eu era guria ainda, e já ensinando a menina a tocar o instrumento. Eu acho que era uma vocação [...]” (LOURO, 2004, p. 76).

No que tange à precocidade da profissionalização em música, é interessante a lembrança de uma das entrevistadas de Louro (2004) que compara a permissividade da atuação profissional no campo da música antes da formação inicial como sendo diferente de outras profissões, citando a medicina: “Nós começamos muito cedo na profissão, acho que não é como um médico que vai abrir barriga mesmo só no quarto ano da faculdade” (LOURO, 2004, p. 75).

Começar a trabalhar cedo e sem se formar – podendo, portanto, trabalhar enquanto se gradua em música – é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade. Assim, quando o aluno inicia seu curso superior de música, não se pode desconsiderar a constituição formativa que o mesmo já delineou.

Travassos (1999, 2002) faz referência ao fenômeno aqui abordado em duas publicações em que relata os resultados de sua investigação sobre os perfis culturais dos estudantes dos cursos superiores de música do Instituto Villa-Lobos, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Seu foco incide na descrição da variedade de universos culturais que convergem para a universidade em questão e, partindo disso, na reflexão sobre as fronteiras do gosto musical – entendido como um território de diferenças e conflitos (TRAVASSOS, 2002, p. 2).

Na publicação de 2002, a autora constrói sete perfis – no sentido dos “tipos ideais” de Max Weber (apud TRAVASSOS, 2002, p. 8) – entre os estudantes de música da UNIRIO, “traçados basicamente a partir de repertórios musicais (folclore, música sacra, MPB/samba/choro/bossa-nova), de atitudes (concentração ou dispersão, pragmatismo ou gratuidade para com a música) e do modo como se combinam preocupações estético-musicais” (TRAVASSOS, 2002, p. 17). A presença dos alunos que atuam profissionalmente é mais marcante nos perfis: “versátil”, o que “não recusa trabalho – toca vários instrumentos, canta, faz arranjos, dirige espetáculos, dá aulas, monta e compõe trilhas sonoras e jingles” (p. 10) e cuja “versatilidade é uma estratégia consciente de inserção no mercado” (p. 11); e “*entrepreneur*”, que se caracteriza “pelo pragmatismo e preocupação com as formas de inserir-se de maneira rentável no mercado [e cujas] aspirações de estabilidade financeira são assumidas como uma ambição legítima” (p. 12). No que diz respeito ao fenômeno aqui estudado, em contraste com os perfis “versátil” e “*entrepreneur*” encontra-se o perfil “eleito”, que “escolhe as carreiras mais valorizadas no campo da música – compositor ou regente – e não se sente pressionado a ingressar no “mercado de trabalho”, pois sua família dispõe de recursos econômicos” (p. 13) para financiar o seu curso.

Na publicação de 1999, Travassos relata que a maior parte dos alunos da UNIRIO “já deu passos importantes nos processos de constituição da identidade de músico profissional, tocando ou cantando em bares, teatros e estúdios, gravando *jingles*, compondo e executando trilhas sonoras” (TRAVASSOS, 1999, p. 123). A autora discute também a categoria “músico profissional” entendendo-o como “não só aquele que exerce atividades remuneradas, mas também aquele cuja prática, independentemente da geração de renda, se desenrola num determinado enquadramento de relações sociais que a distingue da prática de estudo (na qual o músico é aluno), de ensaio (que é preparatória da *performance* propriamente dita), ou de passatempo (que dispensa público e uma situação de *performance* formalizada)” (TRAVASSOS, 1999, p. 124).

Travassos (1999) apresenta um quadro sinóptico dos resultados gerados após a aplicação de um questionário preparado para recolher informações sobre o vínculo entre os tipos de repertório citados pelos estudantes e as suas atividades profissionais. Para tanto, o quadro apresenta dados sobre esses tipos de repertório, o número de ocorrências desses tipos, os cursos frequentados pelos estudantes (com o número de estudantes por curso) e suas atuações profissionais. O que chama a atenção nesse quadro é a variedade dos tipos de atuações profissionais cujos dados, se cruzados com o número total de estudantes por cursos

em alguns casos, resultam numa razão que deixa transparecer uma grande diversidade de atividades profissionais exercidas por um mesmo estudante.

Para além da precocidade da profissionalização, detectada na investigação de Louro (2004), os textos de Travassos (1999, 2002) ajudaram a delimitar o foco de estudo da pesquisa ora apresentada, pois informam sobre outro aspecto envolvido no fenómeno da simultaneidade entre atuação profissional e formação superior em música, qual seja, a multiplicidade de atividades profissionais. Nessa multiatividade profissional, inclui-se também a atuação como professor. Todo esse contexto constitui a “paisagem formativa”⁵ (NAJMANOVICH, 2001) na qual os alunos universitários que já trabalham vão delineando a sua formação profissional em música.

1.2.2 A relação entre curso superior e mercado de trabalho em música

No que tange ao tema da pesquisa aqui relatada, encontrei também na literatura discussões sobre a relação entre cursos de formação inicial e “mercado de trabalho” em música.

Salgado e Silva (2005), ao estudar as formas com que os músicos-estudantes dos cursos superiores de música da UNIRIO organizam sua carreira profissional em relação ao curso que frequentam, alerta:

[...] é equivocado pensar que os universitários de música são sempre estudantes recém-saídos do ensino médio; [...] há muitos deles que vêm cursar a faculdade depois de já terem iniciado uma carreira musical, ou já terem passado por outras faculdades e experiências profissionais (SALGADO E SILVA, 2005, p. 94).

Analisando e interpretando aspectos que dizem respeito ao discurso valorativo, à organização do conhecimento e da prática, e às expectativas e decisões demandadas por uma carreira musical, o autor investiga o percurso de profissionalização de estudantes universitários de música, face às exigências de flexibilidade e multiplicidade de atuações

⁵ Emprego durante todo o texto dessa tese a expressão “paisagem formativa”, ou simplesmente “paisagem” para designar o meio onde se inserem os sujeitos, ou seja, o âmbito instituído da formação. Reelaborei conceitualmente essa expressão a partir da expressão original “paisagem educativa” eleita por Denise Najmanovich (2001) para argumentar que “não necessariamente deve existir um ‘sistema’ educativo separado para que possamos aprender e ensinar”, e que esses “sistemas” estão circunscritos a “modelos comunicativos disponíveis em uma sociedade [que] geram um campo de possibilidades limitadas para a estruturação das relações interpessoais” (p. 122). Assim, como não existe formação no vácuo, somos frutos das “molduras” históricas, geográficas, socioculturais, políticas, econômicas em que vivemos. Todavia, com a porosidade das fronteiras vivida no mundo globalizado atual, onde as instâncias instituidoras da formação se interpenetram diariamente, talvez não seja mais pertinente o uso da expressão “moldura”. Por isso, adotei a expressão “paisagem” para denotar o aspecto localizante da formação, uma localização porosa, dissipada, em constante transformação.

requeridas pelo “mercado de trabalho” em música, e examina como esses estudantes relacionam o curso universitário com a construção de suas carreiras musicais. Ao focar na “relação entre a faculdade e o ‘mundo lá fora’”, detecta um problema comum entre os estudantes: “O gerenciamento do tempo face às demandas entre atividades do curso e atividades independentes dele (‘quando eu acabar a faculdade, vou poder estudar’)” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 7 – 8).

Buscando entender “o que está em jogo no estudo de música em uma universidade? Como é que esse estudo se relaciona com o trabalho de músico no Rio de Janeiro contemporâneo?”, seu interesse reside na instituição formadora, apesar de dar voz aos estudantes (SALGADO E SILVA, 2005, p. 5). Esse aspecto diferencia o estudo desse autor da pesquisa a que me propus realizar. Não constituiu minha preocupação entender a relação entre curso e “mercado de trabalho” sob os aspectos das concepções e representações dos alunos, mas como esses alunos se constituem sujeitos, como eles se formam ao viverem essa situação de ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Referindo-se à discrepância entre o conhecimento profissional preconizado pelos cursos superiores de música e as atuais exigências dos mercados de trabalho na área, Oliveira e Costa Filho (1999, 2000) acusam a distância entre a formação disponível nos diversos contextos regionais, as expectativas de atuação profissional e a realidade do mundo do trabalho em música (OLIVEIRA; COSTA FILHO, 1999, p. 126). Preocupados com isso, os autores afirmam ser necessário uma guinada teórica para melhor conscientização do papel transformador dos cursos de formação inicial em música, através do conhecimento e respeito a outros tipos de música, outros fazeres musicais, outras sociedades musicais, assim como, ao mundo do trabalho.

Enfatizando o mundo do trabalho e motivados pelas ações da Comissão de Especialistas solicitada pelo MEC para estudar e propor diretrizes para as reformas curriculares do ensino superior em música, requeridas pela LDBEN n. 9.394/1996, Oliveira e Costa Filho (2000, p. 235) ressaltam a importância de investigações sobre as “articulações entre o contexto, a música e a realidade do trabalho para a tomada de decisões futuras em relação aos currículos e à formação dos profissionais para ações prospectivas”. Com esse intento, realizaram uma pesquisa que mapeou a relação entre os perfis de formação musical, modos e condições de produção musical, e gestão da profissão por parte de nove músicos de diversos contextos da cidade de Salvador (BA). Dentre as conclusões, destaca-se:

A variável educação formal não tem sido fundamental na área de música para a produtividade e renda na área de música;

Profissionais oriundos de processos informais de educação musical parecem estar trabalhando mais como produtores e com apoio da mídia, tornando as suas carreiras financeiramente mais rentáveis. Já os músicos com formação técnica e superior em música parecem ter como principal fonte de renda as Universidades e as escolas, ou empregos passageiros decorrentes dos tipos de sua formação específica;

Atualmente, parecem já despontar alguns casos de profissionais com formação superior em música que trabalham como integrantes de bandas de músicos populares bem-sucedidos;

Pode-se talvez sugerir uma tendência, mais para o futuro, de uma integração mais íntima na formação musical, tanto nos processos formais como informais (OLIVEIRA; COSTA FILHO, 1999, p. 147).

Cabe comentar que, além da prática musical (saber fazer), cujo trajeto sócio-histórico deu estatuto à precocidade da profissionalização em música, os ganhos de produtividade também podem interferir na decisão de se fazer ou não um curso de formação superior em música. Nessas citações aparece a complexidade da relação entre formação, “mercado de trabalho” e carreiras musicais. Diante das conclusões a que chegaram, os autores ressaltam a necessidade de se promover uma formação do músico para atuar em vários contextos (OLIVEIRA; COSTA FILHO, 2000, p. 234).

Ao lado dessas pesquisas, são também importantes as discussões empreendidas por professores e pesquisadores associados à ABEM. Em 2002, durante o XI Encontro Nacional da Associação em Natal (RN), uma mesa-redonda foi destinada a reflexões sobre a formação, atuação profissional e mercados de trabalho⁶. Abordando demandas exigidas pelas organizações não governamentais (ONGs), Oliveira (2003, p. 96) discute os aspectos e competências que devem orientar a formação do profissional que atua ou irá atuar no terceiro setor.

Quando aproximo a inserção de Oliveira (2003) à conclusão de sua pesquisa empreendida com Costa Filho (1999, 2000), embora ressaltem a importância da articulação entre formação profissional e demandas da sociedade no sentido de transcender a cultura historicamente constituída da música de tradição europeia, percebo que se faz presente uma preocupação que conta apenas com o âmbito da instituição de formação – sem considerar o âmbito dos próprios profissionais que, ao longo de suas trajetórias de vida, vão fazendo escolhas e empreendendo ações que também instituem a sua formação.

Assim, numa discussão como essa, que explora a relação entre formação e trabalho, deve-se tomar cuidado para que o formando não credite sentido apenas em aprender para

⁶ O XI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) realizado em 2002, em Natal – RN, teve como tema “Pesquisa e formação em educação musical”. Para discuti-lo, organizaram-se quatro fóruns de debate norteados por uma questão orientadora: fórum 1 – formação: qual formação?; fórum 2 – diretrizes: qual currículo?; fórum 3 – ensino profissionalizante: qual preparação?; fórum 4 – atuação profissional: quais mercados de trabalho?

aplicar. Nesse sentido, é ponto pacífico que o ensino superior não pode perder de vista a realidade; entretanto, 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.

Em relação a isso, Souza (2000a) detectou que:

É comum sentir certa angústia, principalmente licenciandos em fase de conclusão de seus cursos [...]. Muitas vezes ocorre o choque dos estudantes com a realidade ao constatar que pouco do que se viu na universidade serve. Mas, por outro lado, a universidade não pode formar nenhum estudante para atuar nos vários espaços de aprendizagem. O máximo que a universidade pode fazer é tentar abrir-lhes os olhos e dizer: “O que se trabalha aqui é um recorte. Algumas coisas se aprendem, mas muito provavelmente serão necessárias outras”. A ideia é criar nos estudantes essa disposição para serem permanentemente formados (SOUZA, 2000a, p. 143).

Participando também da referida mesa do XI Encontro Nacional da ABEM, Grossi (2003, p. 88) salienta:

No contexto educacional atual, poderíamos pensar a “atuação profissional” em dois sentidos: *para* os mercados de trabalho (processo de formação na academia) e *nos* mercados de trabalho (o profissional atuante). Do mesmo modo, os “mercados de trabalho” podem ter perspectivas diferenciadas quando tratados *para* o profissional ou *do* profissional (GROSSI, 2003, p. 88).

Para além da preocupação que conta apenas com o âmbito da instituição de formação, a autora deixa entrever que também valoriza a experiência adquirida pelo “profissional atuante”, no que diz respeito à relação entre formação e “mercado de trabalho”.

Afirmando que pesquisas sobre a temática da “distância entre o tipo de formação oferecida pelos cursos que visam à formação (superior ou técnica) do músico ou músico-educador e às demandas contemporâneas do mundo do trabalho em música [começam] a ser desenvolvidas” (GROSSI, 2004, p. 1), a autora comunica no XIII Encontro Nacional da ABEM, ocorrido no Rio de Janeiro (RJ), sua pesquisa que, na época em andamento, objetivava “conhecer e refletir sobre o profissional em música no Distrito Federal (DF), investigando o mundo do trabalho para esse profissional e suas interfaces com a formação recebida” (p. 1). Nesse relato, apresenta resultados parciais da “investigação empírica realizada junto aos docentes do Departamento de Música da UnB, em termos de campos de atuação profissional que dirigem os estudantes, competências, habilidades e/ou conhecimentos necessários e as tendências do mercado para o profissional que formam” (p. 1). No mesmo evento, um orientando seu de iniciação científica comunica os resultados de um “outro lado da mesma pesquisa” que teve como objetivo pesquisar a perspectiva dos estudantes de música do DF sobre o tema da formação e atuação profissional em música.

Foram investigados alunos de três instituições formadoras do DF – Universidade de Brasília (bacharelado em instrumento, em composição e educação artística – habilitação em música), Escola Brasileira de Música de Brasília (ensino técnico profissionalizante) e Escola Brasileira de Choro Rafael Rabelo (formação de instrumentistas).

A coleta de dados [...] buscou conhecer dos alunos suas vivências musicais, aspectos que consideram importantes para a formação do músico, suas expectativas profissionais e mercado de trabalho. Entre os resultados obtidos, destaca-se a relevância do ensino superior para melhor qualificação profissional e a necessidade de reformulação curricular das instituições, especialmente em relação à preparação do músico para o mundo do trabalho (GROSSI; COSTA, 2004, p. 1).

Na direção de uma relação mais dialética entre formação e “mercado de trabalho”, podemos observar na literatura as inserções de Coelho de Souza (2003), Louro (2003) e Souza (2003) que preconizam a pesquisa como forma de conduzir uma atuação reflexiva e autônoma para que o profissional possa atuar “como mediador do conhecimento, fortalecido e capaz de enfrentar os desafios das diferentes opções de mercado, algumas vezes, desconhecidas” (COELHO DE SOUZA, 2003, p. 109). Ainda, com sentido de se projetar no futuro modificando o sentido da evolução do contexto laboral em música, Louro (2003, p. 105) atesta ser função dos cursos de educação superior estimular e instigar outras oportunidades de trabalho nos contextos em que se insere, “com a consciência de que o mercado de trabalho não é necessariamente determinante de nossos currículos universitários”.

1.3 Partes do trabalho

A tese foi estruturada em sete capítulos. Após essa introdução (capítulo um), segue, no capítulo dois: *Referencial teórico*, os pressupostos teóricos sobre o processo de *formação enquanto relação entre os âmbitos instituinte – a formação como experiência – e instituído* – os mundos do trabalho e do curso superior de música. Como âmbito instituinte, a formação é vista a partir das perspectivas de Jorge Larossa (2002, 2004a, 2004b, 2005), que também escreve assinando Larossa Bondiá (2002), e Marie-Christine Josso (2004a). Pela perspectiva desses autores, a formação é constituída ao longo das experiências vividas pelas pessoas em relação com as instâncias formadoras; nessa pesquisa, o curso superior de música e o trabalho. As experiências são vivências que nos fazem sentido, sendo assim, a “experiência” com a profissionalização em música é vista a partir dos sentidos que os alunos produzem nas relações que estabelecem entre os mundos do curso superior e do trabalho.

Como âmbito instituído, discute-se como as particularidades dos mundos da profissão musical e do curso superior de música conformam a formação profissional na área. No mundo do trabalho, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação que multiplicaram e incrementaram a variedade da demanda da aprendizagem musical (celulares, *home studios*, *karaokês*, teclados eletrônicos, *iPods*, etc.) (COULANGEON, 2004; HENNION, 1999); a interpretação da Justiça brasileira (nos processos impetrados contra a Ordem dos Músicos do Brasil – OMB) considerando que o exercício profissional em música não causa lesões à sociedade; a demanda da Legislação Brasileira que exige dos professores de música a diplomação (LDBEN n. 9.394/1996); e também no mundo da formação musical, a histórica valorização do saber fazer e da precocidade da formação (COULANGEON, 2004; ELIAS, 1995; VASCONCELOS, 2002); e a música erudita de tradição europeia que inscreve sua particularidade na formação transmitida pela universidade brasileira (SALGADO E SILVA, 2005) e pelos conservatórios e escolas específicas de música (KINGSBURY, 1988; VASCONCELOS, 2002) constituem a estrutura contextual que permeia as relações estabelecidas pelos alunos entre os mundos do curso superior e do trabalho em música.

No terceiro capítulo, *Metodologia*, descrevo o *caminho investigativo* percorrido durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Interpretando o fenômeno “estudar e trabalhar” como um “caso” que interrompe o curso normal dos acontecimentos quando em relação a um corpo de regras ou normas instituídas (PASSERON; REVEL, 2005), reflito sobre as questões que me preocuparam ao longo da pesquisa de campo e as aprendizagens que construí no empreendimento da mesma. Discorro sobre o campo empírico adotado para a investigação, o Curso Superior de Música da Universidade Federal de Uberlândia, os motivos que me levaram a adotá-lo e as implicações metodológicas subjacentes a essa adoção. Relato, também, como se procederam as minhas inserções no campo empírico para a realização das entrevistas com alunos do referido curso. Exponho, ainda, os critérios que orientaram os processos de transcrição, análise e interpretação das entrevistas realizadas, bem como a construção do conhecimento materializado no texto dessa tese.

No capítulo quatro: *Aprendendo a ser músicos e professores de música*, analiso o fenômeno em estudo a partir dos sentidos produzidos pelos alunos, os quais os marcam instituindo-lhes profissionalmente como professores e/ou músicos nos diferentes espaços de atuação: os conservatórios estaduais mineiros, as escolas livres de música, as aulas particulares, a banda de música, a escola de educação básica, bem como, o estúdio de gravação, os bares e os bailes noturnos em Uberlândia (MG).

No capítulo cinco: *Definindo a importância de estudar e trabalhar*, registro os sentidos da importância do estudo e do trabalho para os alunos. São sentidos sobre a experiência, a profissionalização, o diploma, o “mercado de trabalho”, o viver de música, o reconhecimento, o salário e a responsabilidade, modos de justificar para si a necessidade de um e de outro perante a sua existência social.

No sexto capítulo, *Administrando as exigências acadêmicas e do trabalho*, relato o *modus vivendi* dos alunos, estudando e trabalhando. Ao viverem as exigências de ambos os mundos, constroem sentidos que lhes dão uma forma. Que sentidos são esses? E que formação estão construindo ao lidar com essas exigências? Descrevo, assim, como administram o seu tempo, os seus compromissos, enfim, a sua rotina para conseguir atender às exigências dos mundos do curso e do trabalho.

No sétimo e último capítulo, *Considerações finais*, recupero o caminho investigativo percorrido avaliando as dificuldades da pesquisa e localizando as particularidades teórico-metodológicas que configuraram o conhecimento aqui relatado; sistematizo e reflito sobre os resultados alcançados no processo de investigação, interpretando-os à luz do referencial teórico adotado; por fim, discuto sobre a relevância dessa pesquisa para a área de educação musical, bem como para os profissionais envolvidos com cursos superiores de música.

Foram estabelecidos alguns critérios gráficos para a formatação do texto. As aspas são usadas nas citações indiretas dos entrevistados e também dos autores lidos. Quando em parágrafos destacados, as citações dos entrevistados são escritas em itálico; as citações dos autores, no mesmo estilo do texto, porém com o tamanho da fonte reduzido. Palavras e expressões que demandam algum tipo de saliência (por indicar ambiguidade, perplexidade, importância ou por serem inventadas) são destacadas com aspas; palavras em língua estrangeira, escritas em itálico.

Além disso, conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), somente os grifos feitos por mim são indicados. Todas as traduções do espanhol, francês e inglês foram feitas por mim, com as citações originais apresentadas em notas de rodapé. As citações redigidas na língua portuguesa de Portugal são mantidas na sua grafia original.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: A RELAÇÃO ENTRE OS ÂMBITOS INSTITUINTE E INSTITUÍDO DA FORMAÇÃO⁷

O conceito de formação adotado nesta pesquisa consiste na relação entre as instâncias formadoras (âmbito instituído da formação) – nessa pesquisa: o curso superior de música e os tempos/espços da atuação profissional – e o poder agente da pessoa produzir sentidos através das experiências que vive nessas instâncias (âmbito instituinte da formação).

Esse capítulo aborda inicialmente a relação desses âmbitos e, posteriormente, cada um em separado: como âmbito instituinte, a formação é vista a partir das experiências vividas pelas pessoas em relação com as instâncias formadoras; como âmbito instituído, discute-se como as particularidades dos mundos da profissão musical e do curso superior de música conformam a formação profissional na área.

Não vivemos num vácuo, mas sim imersos em “paisagens” históricas, geográficas, sociais, culturais, políticas, econômicas que “forma[m] e conforma[m] nosso pensamento, nossas formas de expressão e relação, nossas atitudes e valores” (NAJMANOVICH, 2001, p. 122). A nossa vida é emoldurada por instâncias que nos formam, nos “con-formam”, nos “forma-tam”, nos “de-formam”. Por essas acepções, moldamo-nos (conformamos e formatamos) e alteramo-nos (deformamos) conforme as referências orientadas pelas instâncias formadoras nas quais vivemos. Até o que pensamos sobre nós mesmos, portanto nosso autoconhecimento, é uma interpretação emoldurada pelos mapas históricos, sociais e culturais que orientam a nossa existência (LAROSSA, 2004b).

Santos (2002b) distingue seis espaços estruturais nas sociedades que integram o sistema mundial contemporâneo, cujas instituições podem ser consideradas instâncias formadoras. São elas: “família e parentesco – espaço doméstico”; “fábrica e empresa – espaço da produção”; “mercado – espaço do mercado”; “vizinhança, organizações populares de base, igrejas, (sistemas educativos) – espaço da comunidade”; “Estado – espaço da cidadania”; “organismos, associações e tratados internacionais – espaço mundial” (p. 272 – 273).

Se somos, por um lado, o que fazem de nós (o âmbito instituído da formação), por outro, nossa formação depende também dos sentidos que criamos e de como agimos no meio em que vivemos. Portanto, a formação tem um lado agente que, em constante diálogo com as

⁷ Os âmbitos instituinte e instituído da formação são tomados aqui como categorias separadas com efeitos analíticos e didáticos a fim de orientar a compreensão do processo da formação. Porém, na fluidez da vida, esses âmbitos exercem influência mútua entre si: o instituinte, ao instituir, erige o instituído; esse, por sua vez, conforma o instituinte.

instâncias formadoras, a delinea através das relações que estabelecemos, das opções que fazemos, das decisões que tomamos, dos sentidos que produzimos. Assim, conforme explica Lourau, citado por Soligo (2007, p. 31), “se o homem sofre as instituições, também as cria e as mantém por meio de um consenso que não é somente passividade diante do instituído, mas igualmente atividade instituinte”. Logo, “somos [também] o que fazemos com o que fazem de nós” (SILVA, 2005). Esse nosso lado agente é aqui chamado de âmbito instituinte da formação – que se relaciona à aceção pela qual nos “trans-formamos”, no sentido de nos transpassar, nos atravessar.

Najmanovich (2001) argumenta que a interação do sujeito com o mundo, interação pela qual ele produz sentidos sobre si e sobre o mundo (âmbito instituinte da formação), se dá em várias dimensões do humano, dentre as quais cita três principais: a cognição, a emoção e a ação⁸. Ao sujeito que resulta da interação com o mundo segundo essas três dimensões, a autora define como “sujeito encarnado⁹”, um sujeito que “não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações” (p. 93).

Ao processo social de interação entre sujeito e meio, Dubet (1996) define como “experiência social”, uma interação que se dá pela articulação das ações do ator (sujeito) que obedecem a princípios, ou lógicas distintas, qualificadas como heterogêneas e autônomas¹⁰: as lógicas da integração, da estratégia e da subjetivação:

Cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da acção: a *integração*, a *estratégia* e a *subjetivação*. Cada actor, individual ou coletivo, adopta necessariamente estes três registos de acção que definem simultaneamente uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conceber as relações com os outros. Assim, na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então ‘como’ um mercado¹¹. No registo da subjectividade social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e dominação (DUBET, 1996, p. 113).

⁸ Demailly (2001, p. 524) menciona as “maneiras de ser, pensar e fazer” [*manières d’être, de penser et de faire*] que o sujeito constrói no curso do seu trabalho, definindo-as como experiência profissional – tema com o qual a autora trabalha.

⁹ Josso (2004a) o denomina como “ser bio-psico-socio-antropológico” (p. 200).

¹⁰ Dubet (1996) qualifica as lógicas da ação – integração, estratégia e subjetivação – como heterogêneas (p. 140) e autônomas (p. 114), pois não “postula[m] necessariamente a unidade da acção [...] [e] não implica[m] tão-pouco a ideia de uma hierarquia funcional das diversas lógicas [...]”, como já requereu a sociologia clássica (p. 140).

¹¹ A noção de mercado, segundo o autor, refere-se a “um sistema de competição, um mercado ou vários mercados – a noção de mercado extravasa, neste caso, para lá do mero domínio econômico” (DUBET, 1996, p. 113).

Dubet (1996) explica que a diversidade de lógicas da ação é resultante dos diferentes modos de interação que se processam conforme o mundo social é concebido: como comunidade, economia, ou cultura. Estes são os “três grandes tipos de sistema” (aqui entendidos como âmbito instituído da formação), cada um sustentado por uma lógica própria, que compõem por justaposição o mundo social (DUBET, 1996, p. 113). O autor os denomina, respectivamente, como “sistema de integração e a socialização”, que configura um universo de determinação das ações, ou seja, quando nascemos herdamos um mundo já existente – “[somos] portadores de uma cultura e de uma história que [...] não [escolhemos]” (p. 143); “sistema de interdependência e as coações do jogo”, que configura um universo não determinado das ações (embora, por se tratar de estratégias – e “as estratégias são racionais” (p. 151) –, essa racionalidade também seja limitada pelas regras do jogo¹²), ou seja, constituem as brechas pelas quais planejamos nossas metas e fazemos escolhas conforme nossos interesses – “o indivíduo, autônomo e racional, faz escolhas em função das oportunidades que se oferecem” (p. 145); e “sistema de ação histórica”, que configura um universo de tensão da ação entre a cultura e as relações sociais, ou seja, elaboramos uma reflexividade crítica sobre a socialização e nossas escolhas no jogo – “o passado, a dominação e a própria ordem obstam a realização do sujeito que tem a possibilidade de se colocar fora do mundo para fazer a crítica dele. Esse movimento de saída não é, no entanto, a expressão de uma liberdade não social” (p. 152).

Resulta, então, dos modos de interação do ator, confrontado com a diversidade de lógicas demandadas pelos diferentes sistemas sociais, que a “imagem de uma identidade social [é] dissociada no seu cerne [e] construída como um *trabalho*, como uma relação de princípios heterogêneos: como uma *atividade*” (DUBET, 1996, p. 183). Ou seja, a interação entre sujeito e meio consiste num “trabalho” de articulação de lógicas distintas, articulação essa que se configurará na busca pela unidade, pela coerência capaz de construir um sentido entre essas lógicas, e é por isso que, nas palavras de Najmanovich (2001), o sujeito encarnado “não é [...] senão uma organização complexa capaz também de objetivar, [...] de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade” (p. 94).

¹² “No que diz respeito à acção estratégica, a relação do actor com o sistema é definida em termos de jogo [...]. Isso não impede que o espaço de um jogo seja suficiente para que os indivíduos possam desenvolver condutas inventivas, a partir do momento em que a situação é interpretada em termos de concorrência e jogo. Não só as regras do jogo e as suas coações são já dadas, mas também uma grande parte das relações sociais tem em vista a manutenção ou transformação das regras desse jogo” (DUBET, 1996, p. 150).

Assim é que a experiência social, o “trabalho” de interação do sujeito com o meio social, consiste no modo em como construímos a realidade e, sobretudo, como a verificamos e a experimentamos: “a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da ‘vida’” (DUBET, 1996, p. 95). Ou seja, a experiência social consiste também, simultaneamente, no modo como construímos a nós próprios, como nos formamos.

2.1 A formação como experiência: o âmbito instituinte

2.1.1 Dimensões da formação como experiência

Com toda a convicção e experiência de 30 anos de trabalho no campo da educação penso que a formação, do ponto de vista do aluno, só pode ser experiencial. Se ela não é experiencial, não há formação. Haverá tudo o que quiserem, excepto formação. [...] Só haverá formação quando houver experiência, e experiência quer dizer uma dimensão afectiva, uma reflexão sobre o que foi vivido (JOSSE, 2004b, s/p.).

O conceito de formação como experiência é visto pela perspectiva teórica de Josso (2004a), para quem a experiência é a vivência carregada de significado, é a vivência da qual nos tornamos conscientes – e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos; e de Larossa (2002), para quem a experiência é aquilo que nos acontece. O que nos acontece nos dá forma e, se nos dá forma, constitui a nossa formação.

Assumindo que toda experiência é um “encontro entre uma subjetividade concreta com uma alteridade que a desafia, a desestabiliza e a forma” (LAROSSA, 2002, p. 143), a formação pode ser vista como os sentidos que elaboramos sobre o que vivemos, a partir dos quais passamos a dar significado para alguma coisa. Alguma coisa que era “natural” (NAJMANOVICH, 2001), e por isso passava despercebido, deixa-o de ser: eu tomo consciência e passo a elaborar uma interpretação sobre aquilo. Os sentidos que elaboramos nos marcam, marcas nos dão forma.

Essa perspectiva teórica gera duas implicações: 1) não é só na instituição formadora, em especial na universidade, que vivemos experiências. Vivemos experiências em todos os momentos da nossa vida. Portanto, não é só nos tempos e espaços universitários que nos formamos; formamo-nos em todos os ambientes que frequentamos (família, lazer, trabalho, universidade, religião, esporte, etc.) e por toda a vida; 2) não nos formamos só porque

frequentamos esses espaços instituidores da formação, mas também porque elaboramos um sentido sobre o que vivemos nesses espaços (a nossa experiência).

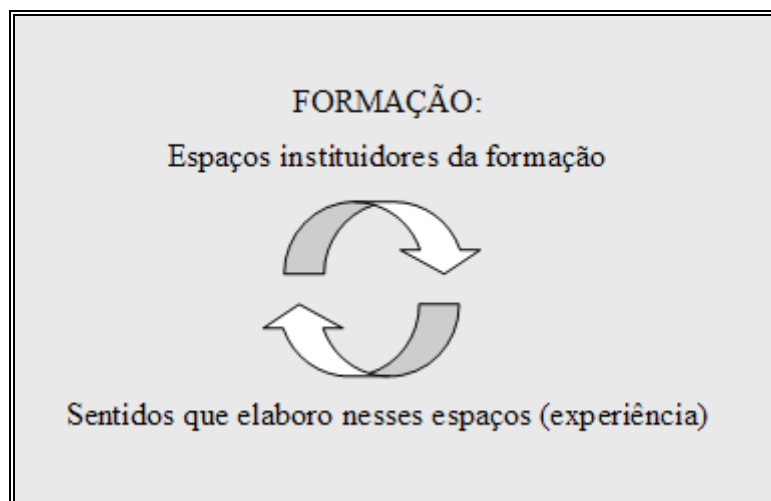


Figura 1: Âmbitos instituinte e instituído da formação

Assim, a formação se constitui como as duas faces de uma mesma moeda: nos formamos conforme as referências orientadas pelos espaços formadores nos quais vivemos, mas também conforme os sentidos que criamos e de como agimos no mundo em que vivemos. Logo, a formação tem um lado agente que, em constante diálogo com os espaços formadores, a delinea através das relações que estabelecemos e dos sentidos que produzimos.

Segundo Najmanovich (2001), a experiência que constitui a formação comporta uma multidimensionalidade que diz respeito à corporalidade do sujeito – “a conscientização de que nossa peculiar fisiologia, nossa experiência biológica, nossa sensibilidade diferencial são fundamentais” para a compreensão de quem somos e do que está a nossa volta (p. 23). São dimensões da experiência:

- a) “Torcimento do espaço cognitivo”: o sujeito não é um ser impermeável que representa internamente o mundo externo sem ser influenciado por ele e sem influenciá-lo; pelo contrário, na experiência do que nos acontece, “o sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio” (p. 23).
- b) Somos localizados: “O sujeito encarnado não pode estar em todos os lados ao mesmo tempo e, portanto, só pode conhecer em um contexto especificado, e seu conhecimento se estrutura em uma linguagem determinada¹³” (p. 23).

¹³ Toda linguagem comporta uma experiência corporal (NAJMANOVICH, 2001, p. 9).

c) Conhecemos através da relação: “[...] não podemos conhecer os objetos independentes – sem relação alguma – de nós” (p. 23).

d) Somos incompletos:

[...] teremos sempre um “buraco cognitivo”, uma zona cega que não podemos ver. Mais ainda, habitualmente *somos cegos a esta cegueira*. [...] esta diversidade de enfoques é sempre limitada por nossa corporalidade, ou seja, podemos compor – e é isso que fazemos – um “imaginário” mais complexo, que inclua diferentes fontes de informação, mas nunca infinitas fontes. Só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer (NAJMANOVICH, 2001, p. 23).

2.1.2 A formação vista sob a perspectiva do sujeito aprendente

Se somos seres socioculturais, vivendo localizados por “paisagens” que orientam os sentidos que (re)significamos em nossas interações com o meio, subjacente à perspectiva do aprendente encontra-se a perspectiva do formador (ou das instâncias formadoras). É assim que Josso (2004a) estuda a formação sob a “perspectiva do aprendente”, focando-a na trajetória histórica dos sujeitos como modo de conscientizá-los das “determinações” vivenciadas nas múltiplas instâncias formadoras, determinações essas que configuram a nossa formação – é o que a autora chama de pesquisa-formação:

[...] as “histórias de vida” tornaram-se um instrumento extremamente rico para poder trabalhar com as pessoas, de maneira a ajudá-las a tomar consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo. Descobrendo essas determinações, podem abrir-se outras potencialidades às pessoas (JOSSO, 2004b, s/p.).

Para além da perspectiva histórica da formação, que não é objeto de discussão nessa pesquisa, ao investigar a formação pelo prisma do sujeito aprendiz, Josso (2004a) não se fixa na instituição formadora, nem nos dispositivos de formação, mas na relação que os sujeitos estabelecem com os tempos e os espaços em que vivem, através de sua capacidade de agir e de atribuir-lhes sentidos.

Em se tratando dos mundos do curso superior e do trabalho em música, a formação é vista aqui como a relação que os alunos estabelecem com os tempos/espaços de estudar e trabalhar que vivenciam, e nos quais constroem as suas apropriações profissionais em música.

Para Larossa (2004b), na formação enquanto relação,

[...] a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não sabemos algo e, no final, já o sabemos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final,

converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito (LAROSSA, 2004b, p. 52).

Se a formação fosse atributo somente das instituições e dispositivos formadores, talvez estivesse garantida. Entretanto, por que uns aprendem e outros não, se o professor as ensina ao mesmo tempo e do mesmo modo que a outros?¹⁴ Localizando a formação apenas na instituição formadora, o ensino se garante, mas a aprendizagem não necessariamente. Vem daí a ideia da autculpabilidade discutida por Kober (2004), que estuda o tema da qualificação profissional. Para a autora, existe um “consenso ideológico” de que a educação é a solução para a empregabilidade. Assim, se o sistema de educação profissional é hoje tão disseminado, possibilitando oportunidades de aquisição e atualização das competências exigidas pelo “mercado de trabalho” em constante mutação, quando o desemprego se abate, a culpa recai sobre o próprio trabalhador que é levado a achar que não soube aproveitar, ou não escolheu corretamente as oportunidades de formação profissional colocadas à sua disposição.

Franzoi (2006), que estudou a interação de uma política de qualificação profissional no Rio Grande do Sul com os seus usuários, provenientes de populações com inserção precária no mundo do trabalho, chegou a resultados semelhantes. Segundo a autora, “um mercado tão adverso e ao seu lado uma política que, embora acene com uma promessa de profissionalização, deixa, na prática, a cargo de seus usuários, com seus escassos recursos pessoais, a responsabilidade individual sobre o êxito nesse caminho” (FRANZOI, 2006, p. 156).

Porque a formação não é garantida pelo âmbito instituído, Soligo (2007) interpreta que

[...] ninguém forma ninguém: o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem, aquelas que se convertem em experiências de aprendizagem de fato, a partir de sua história anterior, do que valoriza e deseja, das relações que estabelece com o outro (SOLIGO, 2007, p. 14).

Relacionamo-nos com as pessoas através das nossas maneiras de agir e dos pensamentos que expressamos para nos fazer entender. Isso é comunicado na relação e, por serem ativas, elas podem ou não lhes atribuir sentidos, fazendo ou não essas ações e pensamentos ressoarem em suas contingências históricas, socioculturais, emocionais e psíquicas.

¹⁴ O mesmo questionamento é elaborado de outro modo por Najmanovich (2001, p. 89): “[...] se tudo está rigidamente determinado [pelo âmbito instituído da formação], mesmo nossos mais profundos desejos, que espaço sobra para a liberdade, para a ética e para a criatividade?”.

Se não há como garantir que o que ensinamos será aprendido, pois não podemos ter certeza de como nossa comunicação¹⁵ será acomodada pelos alunos, então a formação pode ser vista como mais individual e singular¹⁶. Dependerá das relações que os alunos vivem com o que ensinamos, do que cada um decide fazer com o que aprende. Só eles podem dizer quais os sentidos que constroem, sentidos esses orientados pelas “paisagens” históricas, geográficas, socioculturais, políticas e econômicas com as quais se relacionam.

Forquin (1992), ao fazer uma reflexão sociológica sobre programas escolares e de como esses programas configuram uma “seleção efetuada no interior do repertório cultural de uma sociedade num momento dado” (p. 32), comenta:

[...] aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou creem ensinar e essa inadequação pode se tornar, por sua vez, o objeto de uma investigação sociológica, na medida em que as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural (FORQUIN, 1992, p. 32).

Ao pensar em formação dessa maneira, a universidade torna-se um espaço a mais, como também o é a família, a religião, o lazer, o esporte, e tantos outros – além do trabalho, que está em discussão nessa pesquisa. Em todos eles vivemos e aprendemos através das relações que estabelecemos, dos sentidos que produzimos.

2.1.3 A formação como construção de sentidos

Para Larossa (2002, 2005), a formação se processa através das experiências que vivemos. A experiência é conceituada pelo autor como “aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa” (LAROSSA, 2002, p. 136); ou, com outra expressão: “É o que nos acontece” (LAROSSA BONDÍÁ, 2002, p. 21).

“O que nos acontece” nos coloca em xeque, põe-nos em questão naquilo que somos (LAROSSA BONDÍÁ, 2002, p. 133). Interrompe o curso do que estamos vivendo obrigando-nos a prestar atenção sobre o que acaba de nos acontecer. Ao prestar atenção, produzimos um sentido sobre o que vivemos, e sobre nós mesmos. As coisas, pessoas, acontecimentos só existem para nós porque lhes instituímos um sentido; enquanto não lhes instituímos um sentido, nos são despercebidos ou inconscientes. O sentido que produzimos é a consciência que tomamos sobre o que vivenciamos, é a marca que se imprime em nós. Com essa marca, já

¹⁵ “A possibilidade de comunicação de fato reside na máxima aproximação possível entre o que se pretend[e] dizer, o que efetivamente se di[z] e o que pode ser compreendido” (SOLIGO, 2007, p. 33).

¹⁶ O contrário de como aprendemos a enxergar nossos alunos: como o “protótipo” (JOSSO, 2004a) de um grupo de sujeitos universais e abstratos.

não somos mais como éramos. Se já não somos como antes é porque afastamo-nos dos conceitos que tínhamos, distanciamos-nos das teorias que construímos. Por isso, nossa formação é uma transformação.

Produzir sentido é construir relações. Nossa vida é um mundo de fragmentos (a exemplo da diversidade de lógicas, segundo Dubet, 1996), para os quais necessitamos construir relações:

Cada um [...] configura o que ele próprio é, sua própria história, a partir dos fragmentos desconidos das histórias que recebeu. Incorporando-as e, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis, que ainda conservem uma certa capacidade de pô-los de pé e abrigar, seja por um momento, sua indigência (LAROSSA, 2004b, p. 22).

Por isso, produzir sentidos é construir história, é construir a realidade, pois somos seres históricos, somos seres do sentido. Os sentidos são as nossas marcas, são o “eu” que se faz existir, portanto, os sentidos que construímos nos formam, nos materializam para o mundo, para o outro e para nós mesmos.

Porque somos os sentidos que construímos sobre o que vivemos, não somos essência, uma substância “pura e simples [...] subsistente e fechada em si mesma, dotada do caráter do que está meramente ali, adiante da mão, passível de receber uma definição universal e definitiva” (DUARTE, 2005, p. 54). A esse respeito, explica-nos Larossa (2004b):

Não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (LAROSSA, 2004b, p. 9).

Para que algo nos aconteça, é preciso estarmos alertas ao presente. Se mantivermo-nos ligados às nostalgias do passado ou às ansiedades do futuro, o presente nos passa despercebido e nada nos acontece. Pois, o que acontece, acontece agora. Para nos transformar, devemos, então, nos expor à vida, assumir uma atitude de receptividade ou, conforme Larossa (2002, p. 137), “escutar (ou ler) o que as coisas ao nosso redor têm a nos dizer”.

Acontece que, ao nos dispormos a escutar, podemos ouvir o que queremos e o que já sabemos, mas também o que não queremos e o que ainda não sabemos. Por isso, dispor-se ou expor-se pode gerar medo. O medo pode desencorajar-nos a nos expor e aí podemos nos engessar nas nossas verdades, parando de nos transformar. Josso (2004a) reconhece a presença e a natureza do medo como uma resistência do ser à sua “impermanência”: “As resistências não são, afinal, um reflexo salutar de sobrevivência e/ou medo que emerge da

insegurança que provoca no aprendente o trilhar caminhos pela primeira vez? Quem sabe se, nessa escuridão, a estrada não termina na borda de uma falésia ou não é uma armadilha em que, por mais benigna que seja, o *eu* se aniquilaria?” (p. 202 – 203).

Formarmo-nos no sentido da transformação é, portanto, desgarrarmo-nos do nosso saber, do nosso poder e da nossa vontade, eximirmo-nos de conformar o mundo à nossa imagem e semelhança, colocando-nos disponíveis às experiências, mesmo com todo o risco que elas possam demandar.

A respeito do risco e do medo, Larossa Bondiá (2002) analisa de forma poética a etimologia da palavra “experiência” – que se traduz em formação enquanto transformação:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, secundariamente à ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. [...] A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LAROSSA BONDIA, 2002, p. 25).

Os sentidos que produzimos em nossas experiências caracterizam um tipo de conhecimento denominado “saber da experiência” – “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é” (LAROSSA, 2002, p. 141). Segundo o autor, o “saber da experiência” funda-se numa ordem epistemológica que o difere do conhecimento científico e do saber da informação, pois consiste num “saber que não trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LAROSSA BONDIA, 2002, p. 27). Por isso se caracteriza como um conhecimento finito, particular, concreto e humano.

É um conhecimento finito, pois, por não se desgarrar do sujeito, finda com a sua morte. Além disso, é também um conhecimento particular: ninguém pode viver a experiência do outro. Assim, “ninguém pode aprender da experiência do outro, a não ser que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LAROSSA, 2002, p. 141; LAROSSA BONDIA, 2002, p. 27), ou seja, “reconstruída” (DEMAILLY, 2001, p. 525). Por isso, na relação social o outro é alguém do qual não posso me apoderar, nem no qual posso me transformar, isto é, “o outro permanece como outro e não como outro eu, ou como outro a

partir de mim mesmo” (LAROSSA, 2002, p. 137). Residem nesse princípio os conceitos de “revivência interior” de Weber (2001) e “compreensão” de Bourdieu (2003).

Como não experimentamos na própria pele as experiências das pessoas com as quais convivemos, não conseguimos, geralmente, nos afastar de nós mesmos, de nossas próprias verdades e, com isso, não conseguimos admitir que as pessoas têm também as suas verdades. Quando, entretanto, já vivemos experiências parecidas, ao menos, com as que estão vivendo as pessoas com que nos relacionamos, fica mais fácil compreender o que se passa em seu interior. Compreender consiste, portanto, em poder entender as pessoas, independentemente de termos vivido experiências iguais às delas; para isso, é preciso exercitar o afastamento de nossos próprios conceitos e colocarmo-nos em seu lugar para, em pensamento (pois, fisicamente, não podemos adentrar em seu corpo), revivermos internamente as suas experiências e podermos conhecer as suas verdades.

É um conhecimento concreto, pois, pelo mesmo motivo que é particular, não pode se desgarrar do corpo que o encarna. E é humano no sentido de que produz efeitos em “todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético, etc.” (LAROSSA, 2002, p. 142).

Enquanto seres viventes, estamos fadados a viver experiências. É por isso que a formação nunca está pronta, vamos delineando-a ao longo da vida, através das experiências que vivemos.

2.1.4 Tempo da formação

Há tempos diferentes no processo de formação, de conhecimento e aprendizagem. Estes diferentes tempos são muito importantes quando temos de trabalhar na perspectiva de transformação, pois eles permitem-nos respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, o que pouco fazemos porque os programas são concebidos para durar um certo tempo, para dar um certo dinheiro, para responder a uma certa necessidade (JOSSO, 2004b, s/p.).

A formação se constitui ao longo das experiências vividas quando em relação com as instâncias formadoras. Trata-se de um processo suspenso e incompleto que emerge da interação entre os âmbitos instituído e instituinte. Essa relação se manifesta nas ações, nos sentidos – e nos “sem sentidos” (LAROSSA BONDÍÁ, 2002, p. 27) –, nas tomadas de decisões, nas ousadias, enfim, nas experiências que construímos no dia-a-dia da nossa vida.

Relações, opções, decisões, sentidos, estamos sempre os fazendo perante as circunstâncias e acontecimentos que vivemos. Assim, formamo-nos durante toda a vida, e não só como preparação para a vida adulta, conforme denuncia Pineau (2003, p. 187): “O adulto

já não pode ser visto somente como um ser que acabou de crescer fisiologicamente. Seu devir não cessa com o fim de seu crescimento, carimbado por um diploma final, que sela na vida a sua posição profissional”. Parafraçando Najmanovich (2001), enquanto sujeitos encarnados que somos, nossa formação não independe de nossa experiência. “Experiência que [...] não é fixa, nem imutável. Ao contrário, sentimos de uma maneira ‘clara e distinta’ que estamos em permanente transformação: trata-se de estar vivo” (p. 24).

Por isso, hoje se fala na “educação ao longo da vida” e na “formação continuada”. Se o mundo não para¹⁷, oferecendo-nos acontecimentos e mudanças com os quais estabelecemos relações nos dias e no entorno em que vivemos, então, torna-se necessário também pensar na continuidade da formação profissional. É nesse sentido que Smilde (2005) alerta, no âmbito instituído da formação, sobre a necessidade dos graduados em música se formarem continuamente, mesmo atuando profissionalmente. Isso traz implicações para os cursos superiores que precisam ver a formação profissional não mais como finita, inscrita no tempo e no espaço da universidade, mas contínua, ao longo da vida profissional dos sujeitos. Isso porque a própria profissão em música, para a qual nos formamos e nos preparamos, também se modifica: “O domínio da música está em constante modificação, seja pela incorporação de novas tecnologias, seja devido a demandas culturais ou pela multiplicidade de atividades que a música tem abarcado”¹⁸ (SMILDE, 2005, p. 6).

Mesmo atentos às mudanças do mundo, cujo desenvolvimento técnico científico temos que aprender para com eles poder conviver – e sobreviver –, a formação permanente, tal como colocada no parágrafo anterior, ainda se regula pelo mundo instituído. Pineau (2003), porém, vê a formação permanente como uma “cronoformação”, ou seja, pela perspectiva instituinte, a formação não é só “uma atividade temporária de aprendizado, mas mais ontologicamente [...] uma função permanente da evolução humana, uma função neguentrópica pondo em conjunto [...] diferentes fontes de movimento” (p. 220). Enquanto “função permanente da evolução humana”, a formação (“cronoformação”) problematiza o tempo social, esse tempo tido como universal, medido e controlado pelo relógio¹⁹, desafiando-nos a considerar os tempos pessoais (existem tantos tempos quantos seres), os tempos do cotidiano (não só as atividades do dia nos formam, mas também a atividade onírica durante a noite), e as narrativas sobre a vida (o tempo não é contínuo, cada ser o sente como um movimento que fundamenta o presente

¹⁷ Uma das balizadas mais salientes das mudanças que vivenciamos atualmente diz respeito ao ritmo acelerado do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação.

¹⁸ [...] *the domain of music is in constant modification, either for the incorporation of new technologies, either had cultural demands or of multiplicity of activities that music has accumulated* (SMILDE, 2005, p. 6).

¹⁹ Considerado por Pineau (2003), uma coleira a nos guiar.

conforme um futuro e uma lembrança própria, mas ao mesmo tempo localizada) (p. 218 – 219). Pelo prisma dessas temporalidades, a formação “não pode ser nem uniforme nem telecomandada” (p. 224), depende de cada pessoa e de sua relação consigo mesma, com o outro e com o meio em que vive, sendo, pois, pessoal e intransferível.

De acordo com Larossa (2004b), a completude da nossa formação só chega com a morte. Somos incompletos, estamos sempre nos formando em todos os dias da nossa vida, o auge da nossa formação só alcançamos com a morte – entendida como o “limite da experiência e a experiência do limite” (LAROSSA, 2002, p. 141).

Por essa perspectiva, a formação é simultaneamente finita e infinita. Infinita e incompleta, pois enquanto vivemos nos formamos nos tempos e espaços em que vivemos. Finita, por outro lado, porque somos seres históricos e contingentes, vivemos localizados geográfica, temporal, social, cultural, política e economicamente. Assim, nossa formação é uma conformação do mundo em que vivemos. Isso é finito, pois não vemos o mundo com os olhos de toda a humanidade. Contudo, podemos interferir nessa finitude, pois o nosso modo de olhar e de nos relacionar com o mundo amplia os horizontes:

Nosso “corpo vivencial” é antes de tudo um limite fundamental e trama constitutiva de um território autônomo e, por sua vez, ligado não extrinsecamente ao entorno, com o qual vive em permanente intercâmbio. Dessa perspectiva, o sujeito encarnado é uma linguagem específica de transformações (NAJMANOVICH, 2001, p. 24).

2.1.5 A formação sob a perspectiva do aprendente e a educação musical

Para entender do que trata a educação musical, parto da definição de Kraemer (2000, p. 51) – “A pedagogia da música²⁰ ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) [encarnadas] e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” – sobre a qual reflito a seguir.

A educação é um atributo do ser humano, portanto, não se educa a música, que é um objeto ou produto, mas a pessoa que a faz. Pensamentos, sentidos, emoções e sentimentos, objetivos, intenções e interesses com a música são intrínsecos ao ser humano – concebido, conforme já visto, como “sujeito encarnado” (NAJMANOVICH, 2001; LAROSSA 2002), logo, ele leva isso junto à sua interação com a música.

²⁰ Segundo Souza (2000b, p. 49), “na literatura alemã é corrente o uso do termo *Musikpädagogik* (pedagogia musical) para designar a área como ciência. Já o termo *Musikerziehung* (educação musical) é utilizado para referir à prática da educação musical”. No Brasil, o termo educação musical é usado para designar tanto a área como ciência quanto a prática pedagógica da música.

Entretanto, quando se fala em processos pedagógicos de educação musical, o que se lembra é, metaforicamente, da imagem compartimentada de um filme em que se projeta o foco (a música), enquanto todo o resto do enquadramento da imagem, isto é, tudo que se relaciona à vida humana no que tange à música, fica ao fundo, esfumado.

Antes de tudo, esquecemos que a música não existiria se não existisse quem a concebesse. Música é feita por pessoas. Também não existiria quem a concebesse se não existissem modos de transmiti-la e de apropriar-se dela.

Concebendo a vida como um estado complexo em que uma ampla palheta de sentidos pode ser produzida nas relações que o sujeito encarnado estabelece com a música, o pressuposto adotado nesse estudo é o de não limpar os processos de transmissão e apropriação musicais desses sentidos e relações, o que resultaria numa assepsia transformando as pessoas em seres abstratos e caracterizando ambos os processos como algo neutro, isolado das “paisagens” que complexificam a vida. Procuo, então, ajustar o foco sobre uma imagem trazendo junto, sem compartimentar, tudo o que se encontra ligado a ela na vida. Procuo, enfim, humanizar o conhecimento, pois como diz Elias (1995, p. 54), “uma pessoa não se divide em artista em um compartimento e ser humano no outro”.

Se não se educa a música, mas as pessoas, então, trata-se de resgatar todas as relações estabelecidas – e os sentidos nelas produzidos – pelos sujeitos encarnados nos processos de transmissão e apropriação da música. Inserem-se aí tanto as relações sociais (entre pessoas), como as relações estabelecidas com a música.

Transmissão e apropriação musicais, por sua vez, não são vistas como processos isolados, mas como duas faces de uma mesma moeda. Lembrando que os sujeitos são herdeiros de “paisagens” históricas, geográficas, socioculturais e político-econômicas, apropriam-se da música de forma localizada, ou seja, conforme o que se valoriza e se significa nas “paisagens” onde estão inseridos. Essas “paisagens” são, pois, a face transmissora da música. A face apropriadora são os jeitos localizados de se relacionar e de produzir sentidos nas relações com ela. Os modos localizados de apropriação musical vão alargando os horizontes dos valores e significações transmitidos. Estes, uma vez alargados, continuam localizando as apropriações das pessoas, que se mantêm empurrando os horizontes das molduras localizantes num movimento infinito.

Assim, não há como focar a transmissão sem enxergar os modos como os mentores desse processo apropriam-se (ou apropriaram-se) da música. Da mesma forma, não há como focalizar o processo de apropriação musical sem entrever as “paisagens” que o localizam.

É por isso que, para Bastian (2000), pesquisar em educação musical “significa [...] colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido (da ação humana/musical), [em vez] de concentrar tudo na análise, na descrição e na explicação [do objeto musical]” (p. 80). “Colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido” significa:

Voltar-se para o cotidiano e o mundo da vida [*Lebenswelten*]²¹ [e isso] significa pesquisar significados; dar e mesmo relacionar sentidos na vida e na aprendizagem de seus jovens, colocam questões quase filosóficas da vida como o sentido do fazer musical na vida humana (BASTIAN, 2000, p. 88).

Lembrando que as aprendizagens musicais não ocorrem somente em situações conduzidas por professores, mas também sem eles, como no seio sociocultural com os próprios pares e/ou familiares (ARROYO, 2002; GONÇALVES, 2007b; GOMES, 1998; 2009; PRASS, 2004), ou por meio da mídia televisiva, computacional ou radiofônica (respectivamente: RAMOS, 2002; SCHMELING, 2005; SCHMITT, 2004), a educação musical foca então a experiência da pessoa com a música numa situação específica – a situação em que se aprende música, e se se aprende música, é porque ela é transmitida de um modo histórico, geográfico, social e culturalmente localizado. Quando falo em experiência, falo nos sentidos que produzimos nas relações que estabelecemos com a música ao longo de nossa vida.

Aqui se localiza o âmbito instituinte da formação, o “poder agente” que possui cada pessoa de produzir sentidos nas relações que estabelece com a música de que se apropria. E é por isso que alerta Bastian (2000):

Na medida em que burocratização e especialização provocam a desumanização da sociedade, é novamente feita a queixa, do lado da pesquisa crítica, à supressão do anonimato da vida social, à nova compreensão da subjetividade, ao reconhecimento do sujeito como agente e não apenas passivo (BASTIAN, 2000, p. 87).

Através da abordagem sociológica da educação musical, podemos estudar os sentidos que a música tem tanto para quem a aprende, quanto para quem a transmite. Mesmo que esses sentidos possam parecer não diretamente relacionados com objeto musical, são eles que orientam as ações das pessoas no processo pedagógico.

²¹ Tradução, no Brasil, de *Lebenswelten*, presente na obra de Habermas. A expressão inserida entre chaves na citação aparece tal qual na tradução do texto publicado no Brasil.

2.2 Os mundos do trabalho e do curso superior em música: o âmbito instituído

Nossa realidade socioeconômica, concebida e organizada conforme balizas produtivas, tem exigido o estudo e o título para conseguir inserir-se e manter-se no mundo do trabalho (FRANZOI, 2006; KOBER, 2004; TURNER, 2000; VARGAS, 2008).

Especialmente a partir da invenção dos *microships* – que flexibilizaram o espaço e o tempo da produção, expandiram o mercado e intensificaram a divisão internacional do trabalho (DE MASI, 2000) –, o desenvolvimento tecnológico que compõe o sistema produtivo e substitui postos de trabalho passou a demandar que a educação acompanhe a vida produtiva como forma de preparação permanente às transformações tecnológicas e da organização do trabalho, bem como, de inserção e manutenção das ocupações num mercado cuja competitividade é a norma (DE MASI, 2000; FRANZOI, 2006).

Nessa conjuntura, Turner (2000) reflete que a demanda do mundo do trabalho por títulos e diplomas acabou gerando uma inflação educacional, pois “quanto mais pessoas os conseguem, menor seu valor para garantir empregos desejáveis” (TURNER, 2000, p. 154). Com o mesmo veio analítico, Vargas (2008) denuncia, citando Bourdieu, que “pode-se, sem paradoxo, afirmar que as principais vítimas da desvalorização dos títulos escolares são aquelas que entram no mercado de trabalho desprovidas de diploma” (BOURDIEU apud VARGAS, 2008, p. 68).

Todavia, as transformações contemporâneas do mundo do trabalho que têm valorizado a preparação teórica e técnica, têm, por outro lado, exigido a habilidade para lidar com situações mutáveis e indefinidas, valorizando também a iniciativa, flexibilidade e criatividade como competências necessárias ao pleito de um cargo (CORREIA, 1997; SEVILHANO, 2005). Nesse sentido, a titulação, embora importante para a inserção profissional, torna-se apenas um pré-requisito, uma condição prévia para competir no “mercado de trabalho”, cujo diferencial da carreira profissional deixou de ser a especialização e passou a ser a versatilidade (SEVILHANO, 2005).

Apesar das transformações na organização dos mundos da economia, do trabalho e da educação (que já lida com a formação continuada enquanto modo de materializar a formação permanente), Pineau (2003), que estuda as temporalidades da formação, denuncia que, “depois de quase um século da relatividade e do desenvolvimento de diferentes cronologias, quer seja a da física micro e macro, a da biologia, da psicologia ou da antropologia” (p. 218), o tempo instituído socialmente, medido pelo relógio e pelo calendário, ainda permanece

universalizador e, como tal, ainda organiza a vida de modo habitualmente uniforme e irreversível: estudo/trabalho/aposentadoria (p. 187).

O tempo continua sendo, então, um importante critério de organização das gerações nas sociedades produtivas industrializadas: o tempo de estudar das gerações mais novas que devem se preparar antecipadamente para o tempo de trabalhar e produzir das gerações adultas. Esse modo de organização é usado para regular a entrada em massa no “mercado de trabalho”, controlando os índices de desemprego (SPÓSITO, 1989; FRANZOI, 2006). No caso das profissões “nobres”, de “maior prestígio social” – como a Medicina, Engenharia e Direito (VARGAS, 2008) –, esse modo de organizar as gerações regula e controla a reprodução dos quadros de profissionais e, conseqüentemente, o mercado de prestação de serviços, cujo mecanismo básico de exclusão e fechamento se baseia no credenciamento por meio do diploma de nível superior (FRANZOI, 2006).

Ao estudar as trajetórias profissionais e formativas de trabalhadores com inserção precária no “mercado de trabalho”, Franzoi (2006), entretanto, observou que a inserção profissional não é garantida somente pela formação profissional. Depende também de políticas públicas que invistam na “transformação da formação em trabalho” (p. 15) e da construção de uma rede social que oportunize contatos e conhecimentos entre Estado, empregadores e trabalhadores.

Se a meritocracia ofuscou e ainda ofusca o papel da sociabilidade na inserção profissional, orienta-se hoje que ela seja alimentada – junto à iniciativa, à flexibilidade, à criatividade e à experiência prática – por quem está terminando um curso universitário e quer uma colocação no “mercado de trabalho” (SALTO, 2006).

Apesar do modo social de reconhecimento da profissão musical, baseado na precocidade da formação e da profissionalização, bem como na multiplicidade de atuações profissionais, não exigir a diplomação em curso superior para a atuação em determinados nichos do “mercado de trabalho” na área²² (COLI, 2003; COULANGEON, 2004; REQUIÃO; 2002b; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007; TRAVASSOS, 1999), as circunstâncias expostas acima não são totalmente estranhas aos alunos²³ do curso superior de música

²² No Brasil, exceto a docência na educação básica e superior, reguladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, para atuar profissionalmente em música – especialmente como intérprete – não é preciso titulação conferida pelo curso superior de música. As carreiras musicais são socialmente reconhecidas por se constituírem pelo saber fazer musical, cuja qualificação geralmente é regulada pela rede de contatos que agrega prestígio a esse saber fazer ou por concursos que o avaliam (COLI, 2003; PICHONERI, 2006; REQUIÃO, 2002b; SEGNINI, 2007).

²³ Roberto, por exemplo, entrevistado em 16/1/2008, apesar de trabalhar muito como guitarrista *freelancer* e do curso superior o estar atrapalhando no tempo de seus compromissos profissionais, manifesta-se preocupado em formar-se porque se sente cobrado pela “imagem social de ser um músico formado”.

analisado na presente pesquisa, os quais já se encontram inseridos no “mercado de trabalho”. Diante disso, pode-se perguntar: que sentidos os estudantes dos cursos superiores de música que já trabalham na área instituem ao viver essas condições?

2.2.1 A profissão em música e sua construção social

Para compreender o modo com que a profissão em música é reconhecida socialmente na contemporaneidade, é preciso conhecer os aspectos que lhe são peculiares: a precocidade da profissionalização – que se torna possível mediante a precocidade da formação musical – e a multiplicidade de atuação dos profissionais, particularidades da profissão sob as quais se inscrevem a valorização da rede social e a estruturação intermitente.

a) Sobre a precocidade da profissionalização e da formação musical

A precocidade na profissionalização em música pode ser entendida de duas maneiras: trabalhar desde tenra idade e trabalhar antes de se diplomar academicamente.

O trabalho precoce em música está vinculado ao modo com que a profissão musical é reconhecida socialmente, ou seja, pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber fazer (COLI, 2003, p.11) –, e tem um trajeto histórico que remonta à construção social das profissões, as quais se originam dos ofícios artesanais (FRANZOI, 2006). Segundo Elias (1995, p. 26), na “antiga tradição dos ofícios artesanais, era comum o pai assumir o papel de mestre e ensinar ao filho as artes do ofício, talvez até mesmo desejando que algum dia o filho excedesse sua própria perícia”. Para esse autor, o caráter de ofício da profissão de músico é marcado por uma “agudíssima desigualdade social entre produtor da arte e patrono” na sociedade aristocrática europeia dos séculos XVII e XVIII, onde os músicos tinham o mesmo *status* dos pasteleiros, cozinheiros e criados na hierarquia da corte (ELIAS, 1995, p. 26). Reservada a distância histórica, social e cultural, o *status* depreciado da profissão de músico ainda se vê atualmente (COLI, 2003; VIEIRA, 2009) e está presente nos relatos de alguns dos entrevistados.

A partir da modernidade, as sociedades complexas reservaram um tempo e um espaço especialmente dedicados à preparação e aprendizagem de uma profissão – os tempos da infância e juventude e os espaços escolares e acadêmicos. Chamado de educação, o sistema que integra esses tempos e espaços acabou sendo naturalizado como único apropriado para esse aspecto da formação humana.

Ponderando-se, no entanto, o contexto da economia produtiva em que se pautou o desenvolvimento das sociedades ocidentais industrializadas, profissões consideradas não lesivas aos seres humanos, pouco produtivas e, portanto, com baixa participação na economia – como no caso das profissões artísticas (COLI, 2003), aqui em discussão a música – seguiram uma trajetória em que puderam ser praticadas e reconhecidas sem que seus profissionais frequentassem obrigatoriamente um espaço formal de educação ou se titulassem. Atualmente, afirma Pichoneri (2006):

Ao contrário da maioria das profissões, onde a educação formal é o principal caminho a ser percorrido, para o profissional da música erudita esta é apenas uma das opções de formação possíveis, ou apenas uma das etapas que compõem essa formação (PICHONERI, 2006, p. 3).

Pichoneri (2006) estudou a relação entre formação e profissionalização de músicos e musicistas da Orquestra do Theatro Municipal de São Paulo; no entanto, as pesquisas de Coulangeon (2004), Ravet (2006), Recôva (2006) e Requião (2002b) permitem afirmar que o mesmo ocorre com a formação e profissionalização de músicos intérpretes populares que, quando cursam a universidade, significam-na como uma complementação dos seus estudos, “uma vez que [a universidade] não garante um saber fazer relacionado ao seu cotidiano profissional ou ao perfil almejado” (REQUIÃO, 2002b, p. 110).

Coulangeon (2004), Pichoneri (2006) e Segnini (2007), dentre outros, atestam que os músicos²⁴ profissionalizam-se cedo, pois iniciam a sua formação antes de ingressar na universidade – instituição socialmente reconhecida e legitimada como preparadora da profissionalização²⁵ (RIBEIRO, 2009) –, aprendendo música com familiares e/ou amigos (GOMES, 2009), participando de conjuntos instrumentais como bandas de baile, bandas de *rock* (RECÔVA, 2006), bandas municipais ou marciais (GONÇALVES, 2007) e fanfarras (BOZON, 2000; RAVET, 2006), ou ainda, em escolas especializadas²⁶ e/ou com professores particulares – (GONÇALVES, 2007; PICHONERI, 2006).

Segundo Ravet (2006), à profissionalização precoce subjazem heranças musicais recebidas, inclusive do *métier* profissional: “Os músicos cujos pais, ou um deles, também são profissionais da música têm a facilidade de quem foi criado nesse meio e conhece

²⁴ As pesquisas dos autores citados focalizam a atuação profissional do músico intérprete, podendo ser instrumentistas ou cantores, eruditos ou populares.

²⁵ “A universidade é um meio excelente para certos fins que a sociedade consensuou democraticamente: formação de profissionais (na graduação) e [...] formação de pesquisadores e avanço na pesquisa [na pós-graduação]” (RIBEIRO, 2009, p. 7).

²⁶ A formação institucionalizada é mais comum dentre os músicos eruditos (COULANGEON, 2004; RAVET, 2006).

implicitamente suas regras”²⁷ (RAVET, 2006, p.5). Implicado nessas “regras” está o saber fazer, modo com que a profissão musical é, e se faz, reconhecida socialmente. Como afirma Salgado e Silva (2005):

[...] a primazia da *técnica* na realização musical coloca o músico na ordem mais ampla dos possuidores de um saber técnico; como esse saber não depende da certificação acadêmica, o músico tem mais de um caminho possível de formação, inclusive o de “autodidata” (embora o prefixo “auto” possa enganar), e o da “aprendizagem informal”. Ora, o saber do autodidata, e de fato o de qualquer técnico que presta um serviço, pode ser colocado à prova a qualquer momento, pois é na eficiência de realizar um trabalho que reside seu valor (SALGADO E SILVA, 2005, p. 225).

Numa profissão valorizada e legitimada pelo saber fazer, o professor é reconhecido pelas habilidades que domina, as quais crê-se poder ser ensinadas. Segundo Requião (2002b), que estudou a atividade docente do músico professor, a docência facultada reconhecimento social à profissionalização em música, pois confere legitimidade ao conjunto de saberes adquiridos durante a trajetória formativa musical, bem como à atividade artística, mesmo que essa última seja irregular e não remunerada no início. Por isso, ensinar é uma “atividade percebida como intrínseca à atividade profissional do músico”, o qual pode conseguir na docência uma atuação profissional mais regular e, portanto, remuneração mais segura (REQUIÃO, 2002b, p. 46). Ensinando o que sabem, posterga-se a vitrine social da profissão através de quem sabe fazer e, por consequência, da construção do ensino profissionalizante em música (VASCONCELOS, 2002; PENNA, 2004a).

A literatura da sociologia da música e do trabalho artístico ajuda-nos a entender esse contexto onde nuances sociais possibilitam o exercício profissional precoce, sem a exigência da titulação.

O aspecto da prestação de serviço pode ser entendido através de Hennion (1999), para quem a revolução tecnológica provocou uma “discomorfose” da memória musical que alterou a relação das pessoas com a música em vários sentidos, incluindo o modo de aprendizagem musical. Assim, as gravações se tornaram meios de aprendizagem musical, para além da partitura e do contato com as pessoas.

Hoje, além da indústria fonográfica, a tecnologia dos celulares, *karaokês*, *iPods* e *home studios* permite um tipo de interação com a música que Hennion (1999) conceitua como “amadora”. Para o autor, o “amador” é o consumidor de música, “ele é o filho do recente

²⁷ [...] *les musiciens dont les parents, ou l'un des deux, sont eux-mêmes des professionnels de la musique, ont l'aisance de ceux qui ont baigné dans ce milieu et en connaissent implicitement les règles* (RAVET, 2006, p. 5).

casamento da música com o mercado, cuja união somente poderia ser consumada uma vez que as técnicas possibilitaram que a música se tornasse bem e serviço”²⁸ (HENNION, 1999, p. 5).

Nesse contexto, “nem o ambiente profissional, nem as técnicas, nem as forças do mercado têm sentido sem ele”²⁹ [o consumidor]” (HENNION, 1999, p. 4). O profissional da música se encontra, então, a serviço de um mercado composto por uma ampla clientela que consome música de uma maneira não passiva e que, para “viver seu prazer pela música”, procura se orientar no saber fazer musical gerando uma demanda pelo ensino da música³⁰ (HENNION, 1999, p. 11).

Como a profissão em música é social e culturalmente reconhecida pelo saber fazer (COLI, 2003; PICHONERI, 2006; REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005; SEGNINI, 2007), esse mercado gera também uma demanda pelo ensino da música que não exige profissionais oficialmente formados. Sobre isso, Coulangeon (2004), que estudou a economia da profissão musical na França de 1980 a 2000, analisa:

À margem dos estabelecimentos aprovados e além do domínio da música erudita, o florescimento de iniciativas pedagógicas nos domínios do *jazz*, do *rock* ou de músicas atuais, onde a aprendizagem repousa tradicionalmente sobre os mecanismos informais de transmissão de competências, transformou profundamente as condições de socialização profissional dos músicos e influenciou verdadeiramente no rebaixamento das barreiras de entrada na profissão³¹ (COULANGEON, 2004, p. 28).

²⁸ *He is the child of the recent marriage of music to the market, whose union could only be consummated once techniques made it possible to turn music into goods and services* (HENNION, 1999, p. 5).

²⁹ [...] *neither the professional environment, nor techniques, nor market forces have any sense without him* (HENNION, 1999, p. 4).

³⁰ Na França, Coulangeon (2004, p. 25-29) registrou uma progressão do número de estabelecimentos de ensino de música, fruto de uma “concepção francesa de política cultural”, que, em 1970, variavam entre 45 e 50 escolas; em 1975 eram 60, em 1980, 69, e, nos cinco anos seguintes, mais 40 novos estabelecimentos foram abertos. Além desses números, o autor registra ainda o acréscimo do número de alunos matriculados nas *écoles nationales de musique (ENM)* e *conservatoires nationaux de région (CNR)* que entre 1980 e 1999 passou da média de 78.000 para mais de 126.000 alunos; e de professores que aumentou de 3.208 em 1980 para 6.991 em 1997.

No Brasil, mais especificamente em Minas Gerais, estado que sedia o curso superior de música adotado como campo empírico desta pesquisa, a expressividade desses números também é observada. De acordo com Santos (2002c, p. 9), os Conservatórios Estaduais Mineiros – única rede pública estadual de escolas de música do Brasil – “atendem diretamente a mais de 28.000 (vinte e oito mil) alunos [...] com quase 850 (oitocentos e cinquenta) professores”.

³¹ *En marge des établissements agréés et au-delà du seul domaine de la musique savante, la floraison d’initiatives pédagogiques dans les domaines du jazz, du rock ou des mécanismes informels de transmission des compétences, a profondément transformé les conditions de socialisation professionnelle des musiciens et a vraisemblablement joué dans le sens d’un abaissement des barrières à l’entrée dans profession* (COULANGEON, 2004, p. 28).

O “rebaixamento das barreiras de entrada na profissão” pode ser interpretado tanto como a desobrigação de uma formação acadêmica quanto a precocidade no exercício da profissão, facultada, como já mencionado, pela formação também precoce.

No universo dos músicos franceses investigados por Coulangeon (2004), a formação dos músicos eruditos inicia-se em média três anos mais cedo do que a dos músicos populares: 9 anos para os primeiros, 12 anos para os segundos. “Nas gerações mais jovens (aquela de músicos de 18 a 25 anos e de 26 a 35 anos em 2001, no momento da enquete), a precocidade da aprendizagem tende a se reforçar qualquer que seja a natureza da especialização musical, mais notadamente, entretanto, nos intérpretes da música erudita”³² (COULANGEON, 2004, p. 118). O autor observa também que a escolaridade da formação caminha junto com a valorização da precocidade, enquanto, “ao contrário, a aprendizagem mais informal dos músicos de variedades, *jazz*, *rock* e músicas atuais, valoriza a aquisição de experiência e oferece a possibilidade de carreiras relativamente mais tardias”³³ (COULANGEON, 2004, p. 119).

Outro fator que caminha junto com a valorização da iniciação precoce no mundo da música e que diferencia a formação musical dos intérpretes da música erudita dos da música popular é a exclusividade. Entre os intérpretes da música erudita pesquisados por Coulangeon (2004, p. 120), a exclusividade “se manifesta pelo abandono – também precoce – dos estudos gerais”³⁴. Hoje, porém, observa o autor, os músicos jovens (com menos de 25 anos) “estão efetivamente menos dispostos a investir exclusivamente na formação musical”³⁵ (COULANGEON, 2004, p. 122).

A exclusividade e a precocidade da formação no contexto da música erudita têm um trajeto vinculado à história dos conservatórios, os quais, por demandarem um teor de sacrifício e perseverança (também observado entre os músicos eruditos entrevistados por Coulangeon, 2004), são comparados por Kingsbury (1988) à formação religiosa em um seminário:

³² *Dans les jeunes générations (celle des musiciens âgés de 18 à 25 ans et de 26 à 35 ans en 2001, au moment de l'enquête), la précocité de l'apprentissage tend du reste à se renforcer, quelle que soit la nature de la spécialisation musicale, mais plus nettement, cependant, chez les interprètes de musique savante* (COULANGEON, 2004, p. 118).

³³ *Au contraire, l'apprentissage beaucoup plus informel des musiciens de variétés, jazz, rock et musiques actuelles valorise les acquis de l'expérience et offre la possibilité de carrières relativement tardives* (COULANGEON, 2004, p. 119).

³⁴ [...] *le caractère assez exclusive de la formation musicale, qui se manifeste par l'abandon – tout aussi précoce – des études générales [...]* (COULANGEON, 2004, p. 120).

³⁵ [...] *les jeunes interprètes de musique savante sont aujourd'hui effectivement moins disposés à s'investir exclusivement dans la formation musicale* (COULANGEON, 2004, p. 122).

O conservatório é provavelmente e mais apropriadamente comparado com um seminário do que com uma escola profissional, no sentido de que o foco centrado no treinamento parece mais uma encucação de devoção do que a preparação para uma carreira³⁶ (KINGSBURY, 1988, p. 25).

Vasconcelos (2002) registra que os *Ospedali* italianos marcaram a origem e desenvolvimento dos conservatórios como hoje os conhecemos. Consistiam em espaços destinados ao acolhimento de crianças órfãs que eram “‘treinadas’ para a profissão de músico em geral e não apenas para a música religiosa” (VASCONCELOS, 2002, p. 36) no século XVII, e desempenharam relevante função como organizações educativas que contribuía na vida cultural italiana, principalmente em Veneza e Nápoles.

Citando Weiss e Taruskin (1984), Arnold (1995) e Strunk (1965), Vasconcelos (2002) deixa entrever que são recorrentes, desde essa época, aspectos culturais até hoje valorizados na música de tradição ocidental:

1) A precocidade da formação para se descobrir e disciplinar desde cedo o talento:

As crianças eram admitidas desde os oito ou dez anos de idade até aos vinte. Quando as crianças eram mais novas estudavam oito anos, quando eram mais avançadas, a sua admissão era difícil, a não ser se tivessem feito um progresso considerável no estudo e na prática musical. Se os alunos [estivessem] no conservatório por alguns anos e não lhes [fosse] descoberto nenhum gênio, eles [eram] dispensados para dar lugar a outros (WEISS; TARUSKIN apud VASCONCELOS, 2002, p. 37).

2) A devoção ao estudo que, por exigir excelência técnica, demanda treino intensivo, persistente e prolongado no tempo:

O único período de descanso nessas escolas, durante todo o ano, é no outono, e apenas por alguns dias: durante o inverno, os alunos levantam-se duas horas antes do amanhecer, a partir das quais continuam com os seus exercícios, com a exceção de uma hora e meia durante o jantar, até às oito horas da noite; essa perseverança constante, durante um número de anos, com gênio e bom ensino, deve produzir grandes músicos (STRUNK apud VASCONCELOS, 2002, p. 37).

3) E os modos de formação que preconizam o conhecimento técnico (“prática musical”) e o renome do professor:

O incremento da exigência conduziu [...] a que os conservatórios tivessem que se organizar mais formalmente. “O *maestro di cappella* era contratado pelo seu renome como compositor e administrador mais do que como professor, embora ele pudesse ensinar assuntos de natureza teórica. Era auxiliado por um núcleo pessoal que incluía professores de cordas, sopros, metais e canto, alguns deles músicos distintos. Ensinavam alunos avançados, membros do coro ou orquestra, que por sua vez

³⁶ *A conservatory is probably more appropriately compared with a seminary than with a professional school, in that the concentrated focus of conservatory training seems more an inculcation of devotion than preparation for a career* (KINGSBURY, 1988, p. 25).

ensinavam os mais jovens, a troca de vários privilégios” (ARNOLD apud VASCONCELOS, 2002, p. 38).

Segundo Vasconcelos (2002), a formação musical pautada no conhecimento técnico, tanto de intérpretes quanto de compositores, facultava uma profissionalização compulsória através do acesso direto à carreira docente, o que hoje não é diferente: vários dos alunos entrevistados na primeira inserção no campo empírico, professores dos conservatórios estaduais mineiros, começaram a dar aulas no mesmo local onde ainda estudavam. Os professores eram, então, contratados mais pelo reconhecimento do seu domínio musical, do que pela sua preparação pedagógica.

Caracterizando-se, nessa época, como uma profissão voltada para o entretenimento dos mecenas e da burguesia, o autor relata ainda que os meios tradicionais para entrada dos músicos na profissão, durante os séculos XVII e XVIII, “realizavam-se de uma maneira formal, através da aprendizagem, ou informalmente, através do meio familiar. O mais comum era uma mistura de ambas. As cidades, as casas senhoriais e as catedrais eram os locais que ofereciam melhores condições de emprego para os músicos profissionais” (VASCONCELOS, 2002, p. 40).

Importante recuperar ainda o fato de que o aparecimento da classe média, ocupando gradualmente uma posição de influência, fez com que o século XVIII desse os primeiros passos no processo de difusão e “popularização” da arte e da aprendizagem da música: “Um novo mercado estava a aparecer. Os concertos públicos, para audiências mistas, tornaram-se rivais dos antigos concertos e das academias. A música impressa aumenta substancialmente, particularmente para o setor dos amadores, e o jornalismo musical dá os primeiros passos” (VASCONCELOS, 2002, p. 40).

Vê-se, portanto, que a possibilidade de se trabalhar enquanto se estuda nos cursos superiores de música é facultada por aspectos históricos, sociais e culturais como a precocidade da profissionalização que se relaciona à precocidade da formação musical que, por sua vez, preconiza o saber fazer. Além destes, aspectos econômicos que particularizam a profissão no sentido da multiplicidade de atuações musicais também têm raízes históricas:

No domínio socioprofissional, os conservatórios vieram dar resposta à necessidade de formação de músicos para os mercados da cultura, do lazer e da educação, emergentes no século XVII e com grandes desenvolvimentos no século XIX. Contudo, as profissões de músico e de professor de música apresentam algumas particularidades de enquadramento no quadro geral das profissões sendo exercidas num âmbito de multiactividade (VASCONCELOS, 2002, p. 56).

b) Sobre a multiplicidade de atuações profissionais em música

O fenômeno atual da multiplicidade de atuações profissionais em música também pode ser explicado através da literatura de sociologia da música, que nos ajuda a entender porque é possível trabalhar com música antes de se formar num curso universitário.

Além de intervir no arquivamento da memória musical, a repercussão que a revolução tecnológica provocou no quadro geral da produção e da conseqüente organização do trabalho³⁷, gerando de certa forma um desaquecimento na oferta de empregos, afetou também a profissão em música no que diz respeito às múltiplas atuações profissionais exercidas por uma mesma pessoa. Na ausência de empregos, as pessoas que possuem algum domínio musical buscam trabalhar com música, ensinando ou interpretando.

Nesse sentido, Coulangeon (2004, p. 23) corrobora Hennion (1999) quando diz que, na França, a expansão do emprego musical é “largamente imputável a um efeito de entretenimento, resultante, de uma parte, do desenvolvimento do ensino musical que encoraja as vocações no seio das jovens gerações oferecendo-lhes oportunidades de emprego e sustento aos músicos intérpretes e, de outra parte, do crescimento dos créditos públicos ao domínio musical”³⁸ – crescimento que tem sido facultado pela subvenção pública das políticas culturais francesas.

Esse contexto que “encoraja as vocações musicais nas jovens gerações” tem provocado uma expansão no mercado musical, expansão que se deve principalmente à progressão do número de músicos intérpretes da música popular, e dos empregos intermitentes (contratos temporários) em música³⁹. Acompanha essa expansão, entretanto, uma jornada de trabalho que permanece modesta, pois, o acúmulo dos efetivos de professores e de intérpretes gera uma corrida por postos de trabalhos precarizando os contratos e exigindo das pessoas uma flexibilidade para atuar em várias atividades musicais (COULANGEON, 2004, p. 21).

³⁷ O paradigma atual do modo de produção e da conseqüente organização do trabalho busca maior engajamento e autonomia dos trabalhadores no processo produtivo, valorizando a capacidade de tomar decisões e de se adaptar a mudanças (flexibilidade).

³⁸ *Elle est beaucoup plus largement imputable à un effet d'entraînement, résultant d'une part du développement de l'enseignement musical qui encourage les vocations au sein des jeunes générations tout en offrant des opportunités d'emplois de soutien aux musiciens interprètes, d'autre part de l'accroissement des crédits publics affectés au domaine musical* (COULANGEON, 2004, p. 23).

³⁹ Segundo Coulangeon (2004, p. 20), de meados da década de 1980 para cá, o efetivo dos intérpretes da música erudita, em especial dos músicos permanentes de orquestra, permaneceu estável na França. O mesmo não se pode afirmar do Brasil, cujos cargos efetivos das orquestras têm sido substituídos cada vez mais por contratos terceirizados e temporários (COLI, 2003; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007).

Para Salgado e Silva (2005), que estudou como os músicos estudantes do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO gerenciam a construção da profissão musical em relação com a atividade universitária, a multiplicidade de atuações profissionais é caracterizada por contextos de trabalho “transitórios”, “instáveis” e “informais”, “com temporadas de duração mais ou menos curta, e compromissos muitas vezes não formalizados por contrato, mas, em vez disso, tenuemente formados por acordos verbais, promessas ou apostas na possibilidade de sucessos” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 148).

A flexibilidade exigida pelo “mercado de trabalho” musical atual se caracteriza, entretanto, pela complexidade, e não pode ser vista apenas pelas questões de empregabilidade. Assim, a diversidade de experiências e a necessidade de adaptação geradas por esses contextos “transitórios e instáveis” colocam os músicos-estudantes “em contato com valores e estéticas que tendem a alargar o horizonte” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 239), proporcionando-lhes mais autonomia musical. Essa, porém, só poderá ser gozada dependendo do maior ou menor grau de institucionalização do vínculo de trabalho.

De acordo com Coulangeon (2006), a multiatividade musical é capaz de instaurar um processo de “precarização identitária” que pode ameaçar as profissões artísticas, pois, devido à instabilidade em que vivem, os profissionais podem não conseguir se realizar musicalmente e, por isso, não se sentirem satisfeitos com sua profissão. Por outro lado, a segurança dos cargos estáveis em orquestras, por exemplo, pode gerar um efeito contrário, pois o modo de organização mais rigidamente estruturado dessas instituições faculta a rotinização do trabalho musical inviabilizando a autonomia artística dos profissionais. É o que discute Ravet (2006):

[...] a profissão de músico de orquestra parece estar em busca de uma identidade de “artista” sempre em jogo, presa nas contradições aparentes de uma atividade que oscila entre rotina e o extraordinário, entre cotidiano e exceção. Por um lado, o trabalho é marcado pelo caráter rotineiro da atividade (repetições no sentido próprio do termo, “serviços” que o músico deve prestar), pelo “labor” instrumental às vezes chamado ironicamente de trabalho “em série” (particularmente para os *tuttistas*), pela dependência em relação ao maestro e à administração da orquestras [...]. Por outro lado, muitos músicos de orquestra relatam o momento intenso do concerto, o prazer de tocar e de atuar juntos, o reconhecimento por alguns do “privilégio” de poder “viver sua paixão” e de “viver de sua paixão”. Portanto, os músicos estão presos em uma ambivalência, enquanto sua identidade profissional parece estabelecida *a priori*, como *artistas* intérpretes de música, nomeados como tal pelas convenções coletivas. Mas o estatuto permanente da atividade, sob a autoridade de um maestro e dentro de uma organização estabelecida, parece entrar em contradição com as representações associadas ao mito da vida de artista para uma parte desses músicos⁴⁰ (RAVET, 2006, p. 11).

⁴⁰ [...] la profession de musicien d'orchestre semble en recherche d'une identité d'"artiste" toujours en jeu, prise dans les contradictions apparentes d'une activité qui oscille entre routine et extra-ordinaire, entre quotidien et exception. D'une part, le travail est caractérisé par le caractère routinier de l'activité (des

Nesse contexto, a própria multiplicidade de atuações músico-profissionais surge como “compensação” dessas tensões, como exemplificam Ravet (2006) e Pichoneri (2006), ambos tratando do mercado profissional da música erudita:

[...] instrumentistas de cordas se investem na música de câmara e em particular no quarteto (muitas vezes sem remuneração correspondente ao trabalho efetuado), paralelamente à sua atividade orquestral, como compensação para se sentirem músicos de verdade e não apenas “executantes”⁴¹ (RAVET, 2006, p. 7).

[...] dar aulas particulares pode significar não apenas uma renda extra, mas sim o prestígio de ser reconhecido como um profissional de destaque, principalmente se essas aulas são ministradas para outros profissionais, o que é bastante comum, até mesmo dentro da orquestra. Ainda nesse sentido, ser convidado a fazer cachês em outras orquestras caracteriza também essa dimensão do prestígio e do reconhecimento de suas qualificações técnicas e artísticas, e não apenas mais um trabalho (PICHONERI, 2006, p. 73).

Tendo visto tratar-se a profissão em música de uma profissão não regulada pela titulação, mas por “rebaixadas barreiras de entrada” na mesma (COULANGEON, 2004), e cujo “mercado de trabalho”, restrito, estrutura-se por meio de cargos basicamente “transitórios, instáveis e informais” (SALGADO E SILVA, 2005), a multiatividade musical configura-se também como oportunidade de construção da rede de contatos (SEGNINI, 2007), que se torna importante baliza para a inserção profissional. De acordo com Pichoneri (2006), a rede de contatos constitui-se desde a formação dos músicos, notadamente aquelas que se estabelecem entre professor e aluno – ou entre os sujeitos que ocupam esses papéis sociais –, com o primeiro repassando alunos ao segundo ou colocando-o para substituir-lhe em suas aulas, se for o caso da docência, ou convidando-o para tocar junto consigo, introduzindo-o no mundo das bandas já profissionalizadas (REQUIÃO, 2002b); e estende-se durante toda a vida profissional, na qual músicos e professores sem contratos empregatícios estáveis devem permanentemente se fazer conhecidos para conseguirem se manter em atividade. “Este ainda é o método mais utilizado por estes profissionais para entrar [e se

répétitions au sens propre du terme, des «services» que doit le musicien), le «labeur» instrumental parfois ironiquement dénommé travail «à la chaîne» (notamment pour les tuitistes), la dépendance à l'égard du chef et des administratifs de l'orchestre. [...] D'autre part, beaucoup de musiciens d'orchestre racontent le moment intense du concert, le plaisir de jouer et d'être ensemble l'oeuvre, la reconnaissance par certains du «privilege» de pouvoir vivre sa «passion» et de vivre de sa «passion». Les musiciens sont donc pris dans une ambivalence alors que leur identité professionnelle semble a priori établie, en tant qu'artistes interprètes de musique nommés comme tels par les conventions collectives. Mais le statut permanent de l'activité, sous l'autorité d'un chef et au sein d'une organisation établie, semble entrer en contradiction avec les représentations associées au mythe de la vie d'artiste, pour une partie des musiciens (RAVET, 2006, p. 11).

⁴¹ [...] *des instrumentistes à cordes s'investissent dans la musique de chambre et notamment le quatuor (souvent sans rémunération conséquente à la clé), en sus de leur activité orchestrale, comme une compensation pour se sentir vraiment musiciens et pas seulement «exécutants» (RAVET, 2006, p. 7).*

manter] no circuito do “mercado de trabalho”, já que este continua sendo restrito e, ao mesmo tempo, competitivo” (COLI, 2003, p. 230).

2.2.2 A profissão em música e outras profissões

No que diz respeito à precocidade da atuação profissional antes de se diplomar, a principal diferença entre a profissão musical e outras profissões está no modo social com que a função reguladora da atuação profissional nessas últimas é construída. Kingsbury (1988) diferencia a profissão em música de:

[...] profissões tais como o direito, a medicina e a enfermagem [que] são reguladas por agências governamentais de licenciamento, e os estudantes de direito, por exemplo, são impossibilitados de praticar a profissão antes de terminar a graduação e obter a licença apropriada. Por contraste, muitos estudantes que chegam ao conservatório⁴² já são performers, frequentemente engajados ao menos em meio expediente, ganham salário, e têm certa imagem de si como músicos “profissionais”⁴³ (KINGSBURY, 1988, p. 19).

Pela necessidade de regular a atuação de quem exerce profissões que podem causar lesões à sociedade (por exemplo, direito, engenharia e as profissões na área da saúde), as sociedades complexas buscaram meios de organizar a formação preparatória para essas profissões. Assim, embora a formação profissional organizada por meio do ensino superior se preocupe em garantir a experiência através dos estágios, exige-se que o profissional conclua primeiro o curso superior para que, de posse da licença delegada pelo órgão regulador de sua profissão, comece a trabalhar.

Mas essa é uma construção social e, parafraseando Franzoi (2006, p. 26), podemos dizer que “o caráter ‘mais’ ou ‘menos’ [lesivo pleiteado por cada profissão] não é dado”, mas concebido e articulado como um argumento capaz de justificar a disputa pelo controle do mercado de prestação de serviços. Conforme informado por Vargas (2008, p. 83, 86), esse controle é exercido pelas associações profissionais que se responsabilizam, com o aval do Estado, pela regulação das profissões, estendendo-o também à reprodução dos seus quadros de profissionais – controle sobre o qual pesa a garantia e a conservação do poder e do prestígio social de cada profissão. Nesse contexto, junto à legislação reguladora, o diploma de

⁴² O conservatório estudado por Kingsbury (1988) nos Estados Unidos, oferece as seguintes graduações: bacharelado em música, bacharelado em educação musical, mestrado em música e *Artist Diploma* (p. 18).

⁴³ [...] *professions such as law, medicine, and nursing are regulated by governmental licensing agencies, and students in law schools, for instance, are precluded from practicing law until after finishing school and obtaining the appropriated license. By contrast, many students come to the conservatory as already developed performing musicians, and conservatory students are frequently engaged at least part-time as wage-earning performers, and have a certain self-image as “professional” musicians* (KINGSBURY, 1988, p. 19).

nível superior funciona como o primeiro mecanismo de filtragem do acesso ao mercado de prestação de serviços profissionais (FRANZOI, 2006, p. 27).

Na complexidade desse processo social de construção das profissões, o controle da reprodução dos quadros profissionais e a disputa pelo mercado de prestação de serviços, que resguardam o poder e o prestígio social, relacionam-se com a valorização da função produtiva desempenhada por cada profissão, bem como, com a sua participação na economia – critérios pelos quais as profissões são reconhecidas em nossa sociedade produtiva e industrializada (FRANZOI, 2006; VARGAS 2008). É assim que se faz comum a associação da profissão de músico com “o ócio, a não produção, ao não trabalho” (VIEIRA, 2009, p. 148), ou, conforme explica Coli (2003):

Diferente da profissão de médico, engenheiro e advogado, as condições profissionais do músico não gozam do mesmo tipo de prestígio que a sociedade confere àqueles. Quando se fala de um médico, logo se manifesta um tipo de respeito. Para o público da sociedade de massas, quando se fala do músico, logo se pergunta que trabalho ele faz. As diferenças entre o “prestígio” obtido por essas profissões são evidentes, porque a atividade do médico e dos outros é reconhecidamente tratada como “serviço público e produtivo”, enquanto o entretenimento é comumente associado à “ociosidade” (COLI, 2003, p. 235 – 236).

No Brasil, a associação profissional autorizada legalmente a exercer a regulação nacional das profissões musicais é a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB). Como condição para o exercício profissional do músico, a Lei 3.857/1960 exige, além do registro na OMB, o registro também no Ministério da Educação (art. 16)⁴⁴, autorizando somente a atuação dos músicos que comprovarem capacidade técnica tendo formado-se em cursos específicos ou submetido-se a exame “perante banca examinadora, constituída por três especialistas, no mínimo, indicados pela Ordem e pelos sindicatos de músicos do local e nomeados pela autoridade competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social” (art. 28, Lei 3.857/60).

A legitimação da referida lei 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 Brasil⁴⁵; nem pela Justiça brasileira, que, por

⁴⁴ Lei N° 3.857, 22 de dezembro de 1960: Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do músico. 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”. Disponível em: <http://www.sindmusi.com.br/legislacao/lei_3857.asp>. Acesso em: 07/09/2006.

⁴⁵ Disponíveis em: <<http://www.apademp.org.br/juridico/saibamaisprocessos.asp#>>, <<http://p2.forumforfree.com/omb-ordem-dos-musicos-do-brasil-vt1386-violaoerudito.html/>>, <http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412>, acesso em 07/09/2006;

exemplo, em 2004, através de ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal, condenou a OMB, pois “a exigência prevista na Lei 3.857/60, [...] não subsiste à Carta de 1988 e aos valores que elegeu ou resguardou” (Des. Fed. Eduardo Thompson Flores Lenz apud SILVA, 2004, s/p.). De acordo com argumentos presentes nas sentenças citadas pela juíza autora desse último processo (SILVA, 2004, s/p.), nem a sociedade legitima a regulação do exercício profissional em música por meio da OMB:

O exercício da profissão de músico independe de inscrição junto ao Conselho, pois a Constituição assegura a livre manifestação do pensamento, de criação, de expressão e de informação, isentando-os de 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 (Des. Fed. Eduardo Thompson Flores Lenz /PR apud SILVA, 2004, s/p.).

Juntam-se ainda a essa manifestação de indecisão gerada pelo conflito entre a lei, que regula o exercício profissional através da exigência de uma formação em espaços específicos, e a “aplicação que deveria ser possível de se deduzir dela” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16) – mas que não se legitima pela sociedade –, outros argumentos que, quando se compara a profissão do músico com o potencial lesivo de outras profissões, isentam o Estado de sua regulação:

O exercício da profissão de músico prescinde de inscrição junto a conselho de classe, pois, além de assegurado o direito constitucional à livre manifestação do pensamento, isentando-o de censura prévia, inexistente um interesse público a justificar o policiamento da atividade, mercê da falta de potencialidade lesiva a terceiros (SILVA, 2004, s/p.).

A ausência de potencial ofensivo retira o interesse do Estado em fiscalizar o mau exercício da profissão de músico (Des. Fed. Francisco Donizete Gomes/SC apud SILVA, 2004, s/p.).

As argumentações acima são confirmadas pelo fenômeno dos alunos que atuam profissionalmente em música enquanto cursam a graduação na mesma área, ou seja, por profissionais que são reconhecidos socialmente no mercado de prestação de serviços musicais sem terem passado pelo filtro regulador do diploma. Além disso, a não legitimação social da associação profissional, bem como da legislação por ela instituída para regular a profissão em música configura-a como uma profissão de pouco prestígio, com fraco poder de aglutinação e controle social.

2.2.3 A profissão e o curso superior de música

Apesar da profissão em música sustentar-se e ser reconhecida socialmente pelo saber fazer, e da legislação não se legitimar quanto à regulamentação do exercício profissional – sob a alegação de a “Constituição assegurar a livre manifestação do pensamento, de criação, de expressão e de informação” (SILVA, 2004) –, as pessoas que já atuam profissionalmente com música buscam os cursos superiores na área para se formarem. Os motivos pelos quais o fazem envolvem várias demandas sociais.

Como visto, pelo fato da profissionalização em música se fazer possível e reconhecida pela formação precoce (COULANGEON, 2004; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007), em muitos casos, ao ingressar na universidade, as pessoas já são profissionais, tanto do ponto de vista da sua formação quanto da sua atuação profissional (PICHONERI, 2006, p. 72). Assim, buscam o curso não como formação inicial, mas como aperfeiçoamento ou ampliação dos conhecimentos musicais adquiridos (REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005). Esse sentido sobre a importância do curso superior de música é corroborado pelo próprio quando seleciona os seus alunos através de uma prova de habilidade específica que tem geralmente caráter eliminatório.

O curso superior de música também pode ser buscado como requisito para a construção da carreira da docência superior e/ou de pesquisador, cuja legitimação social “é mediada pela titulação e não diretamente pelo mercado de trabalho” (COLI, 2003, p. 220). Esse sentido da busca do curso superior de música para a profissionalização musical também é confirmado por Pichoneri (2006) e Segnini (2007).

Em se tratando da docência como atuação profissional em música, tanto se defende a licença reguladora da OMB (“a inscrição na OMB deve ser exigida [...] dos que exerçam função de magistério”, TESSLER/PR apud SILVA, 2004) quanto se legisla sobre a necessidade da formação e diplomação em curso superior para a atuação profissional na educação básica. O artigo 62, título VI, da LDBEN n. 9.394/1996 determina que “a formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Determina, ainda, em seu título IX, artigo 87, § 4º, que “até o fim da Década da Educação [1997 – 2007]⁴⁶ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

⁴⁶ De acordo com o art. 87 da LDBEN n. 9.394/1996, a “Década da Educação” é instituída a iniciar-se um ano a partir da publicação da referida lei.

Foi a demanda da Legislação Brasileira, que exige dos professores de música a diplomação (LDBEN n. 9.394/1996) para atuar na educação básica, a que mais levou as pessoas a buscarem o curso superior de música da UFU (licenciatura) nesses últimos anos.

Salgado e Silva (2005), que estudou as formas como os músicos-estudantes dos cursos superiores de música da UNIRIO⁴⁷ (Rio de Janeiro, RJ) organizam sua carreira profissional, abordando, entre outros aspectos, o que consideram importante estudar ou ignorar durante os cursos, descreve três perspectivas de relação estabelecida com os mesmos, duas das quais podem ajudar a entender o porquê dos músicos buscarem esses cursos. As três perspectivas apresentadas “não são categorias distintas, elas se nuançam, pois os músicos-estudantes exercitam esses pontos de vista variada e combinadamente ao longo do curso universitário” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 129).

A primeira coloca em foco a “utilização” do curso como investimento na carreira profissional. Conforme o autor, nessa perspectiva está em jogo a lógica do acúmulo de conhecimentos e contatos sociais, e a sua utilidade potencial para a própria atuação profissional no presente e no futuro (SALGADO E SILVA, 2005, p. 119 – 122).

A segunda diz respeito a uma “ampliação dos horizontes”, segundo a qual os entrevistados do autor formulam relações vagas do tipo “estudar música de maneira ampla” ou “[ampliar] a visão de mundo” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 123 – 124). Essas formulações expressam ganhos mais gerais e menos técnicos, conforme a interpretação que o autor faz do caso de um percussionista que valoriza o estudo de história da música, por exemplo, como forma de distinguir-se dos colegas de naipe (que “não querem nem saber; só leem as notas ali e pronto”), ao adquirir um conhecimento mais geral sobre música (SALGADO E SILVA, 2005).

A terceira perspectiva descrita por Salgado e Silva (2005) focaliza uma relação de “distanciamento” entre o curso e os interesses musicais dos músicos-estudantes. Na relação de “distanciamento”, o que se estuda no curso não é muito relevante para a sua prática musical profissional, embora não se trate de uma negação dos conhecimentos que são veiculados no curso. O que ocorre, segundo o autor, é que a “faculdade pode estar competindo com os outros interesses de atividades e *estudo* musical” dos alunos (SALGADO E SILVA, 2005, p. 127) – como, por exemplo, quando o aluno espera tocar e cantar mais do que é proposto pelo

⁴⁷ Cursos superiores de música do Instituto Villa-Lobos, UNIRIO: licenciatura e bacharelado em instrumentos/canto; bacharelados em composição e regência; bacharelado em música popular brasileira (SALGADO E SILVA, 2005, p. 5 e 93).

currículo do curso (p. 128). Nesse caso, priorizam-se atividades e estudos mantidos fora do curso de graduação.

A partir das avaliações que os músicos-estudantes fazem sobre o curso, Salgado e Silva (2005) observa “distanciamento” também entre os estudos da universidade e os interesses profissionais dos mesmos, que criticam a inadequação entre o curso e as demandas do mercado profissional em música.

Essa inadequação entre curso superior e “mercado de trabalho” em música (testemunhada por REQUIÃO, 2002b; RECÔVA, 2006; e também discutida durante o XI Encontro Nacional da ABEM, em 2002, Natal, RN) refere-se a uma discrepância nos modos de organização dessas estruturas sociais, de acordo com Salgado e Silva (2005). A organização do curso superior de música prima pela formação de uma identidade profissional específica, enquanto a organização do meio músico profissional valoriza a flexibilidade, que permite a combinação de atuações musicais distintas e o trânsito entre diferentes funções desempenhadas na música, implicando outros padrões de preparação e realização musical (SALGADO E SILVA, 2005, p. 94 e 268).

Essa discrepância também é comentada por Coulangeon (2004) ao investigar a formação musical de músicos intérpretes da música popular na França. Ele argumenta sobre a existência de uma “*décalage*” entre trajetórias distintas e informais de aprendizagem musical e os “cânones da pedagogia clássica”, como denomina o ensino acadêmico, ao qual atribui a “uniformização dos talentos”, o “conformismo estético”, a “formação de clones” (COULANGEON, 2004, p. 134 – 135).

No que diz respeito às relações sociais alimentadas na construção de carreiras músico-profissionais, Salgado e Silva (2005) pondera ser comum a valorização do capital social, por exemplo, da origem familiar, como forma de inserção no meio musical. Nesse sentido, para os que “começam a faculdade e a jornada de profissionalização em posição menos favorável que aqueles que trazem um ‘sobrenome’ e um capital social anteriores ao curso”, o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do conhecimento técnico, valorizado pela profissão e oportunizado pelo curso, exerce uma função emancipadora “(ao menos, potencialmente), na medida em que proporciona oportunidades de atuação e ‘ascensão’ social” a esses músicos (SALGADO E SILVA, 2005, p. 270).

Numa profissão pouco regulada – como visto nas jurisprudências da OMB – e cujas barreiras de entrada no mercado de prestação de serviços não se fazem reconhecidas pelo passaporte do diploma, frequentar a universidade pode facultar certo prestígio social mediante a construção da rede de contatos, o que impulsionará a profissionalização.

Por fim, refletindo sobre a relação entre o conhecimento técnico do músico – o seu saber fazer – e a razão de frequentar um curso superior, o autor, citando Pierre Bourdieu, comenta também sobre a importância da diplomação para os músicos-estudantes pesquisados:

[Se] o músico deve estar sempre demonstrando sua capacidade de fazer música, por outro lado, a certificação acadêmica (ou antes dela, a simples condição de “universitário”) confere ao portador um valor que até certo ponto parece independe de sua capacidade efetiva: essa qualificação é “um certificado de competência cultural que confere ao possuidor um valor convencional, constante e legalmente garantido” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 225).

Lembrando que somos sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001; LAROSSA, 2002), ou seja, não vivemos no vácuo, e que, por isso, a formação profissional em música se dá na relação com o mundo instituído (o âmbito instituído da formação), os temas levantados nesse referencial teórico dizem respeito às “paisagens” socioculturais, históricas e político-econômicas nas quais vivem os alunos que trabalham enquanto fazem seus cursos de graduação na área. Os sentidos produzidos por eles nas experiências que vivem trabalhando e estudando imersos nesse contexto é que delineiam os múltiplos jeitos de se formarem (âmbito instituinte da formação), os jeitos pelos quais eles chegam a ser o que são musical e profissionalmente.

3 METODOLOGIA: O CAMINHO INVESTIGATIVO

Considerando que o sujeito encarnado está envolvido no processo de construção do conhecimento (NAJMANOVICH, 2001), torna-se importante narrar o percurso percorrido pelo pesquisador nessa construção. Assim, seguindo o rigor metodológico e a ética de se fazer saber que o conhecimento aqui construído é resultante das condições que serão descritas, exponho neste capítulo o caminho investigativo que percorri para chegar ao texto tal qual se apresenta nesta tese.

Início com a concepção de metodologia aqui adotada, a qual não trata somente da operacionalização da coleta de dados. Parafraseando Christensen (2000, p. 40), “encontramos não como observadores do lado de fora e isolados de uma prática [construtiva do conhecimento], mas sim como parte vital dela”. Quando o pesquisador observa e/ou ouve seus informantes, seu olhar e sua audição sustentam-se perante toda uma gama teórica já compartilhada com a sociedade que, no caso da sociedade científica, alimenta a armação analítica do tema a ser estudado. Portanto, a metodologia está preñe de teoria. Os caminhos que percorremos no empreendimento das entrevistas – como é o caso desta pesquisa –, bem como na análise categorial e na elaboração de nossas interpretações, sustentam-se nas teorias que incorporamos para ajudar-nos a entender o campo empírico.

Minayo (2002) concebe o método como o “caminho de aproximação do tema” (p. 17), ou o “caminho do pensamento” (p. 19). Questões que nos preocupam ao longo da pesquisa, decisões que vamos tomando no empreendimento da mesma, vão delineando um percurso singular pelo qual caminhamos e que nos conduz às interpretações que elaboramos; assim, se outros caminhos forem percorridos, então outras interpretações serão criadas. Nossos caminhos são, pois, históricos e dependem da nossa imersão histórica/geográfica/social/cultural enquanto pesquisadores “encarnados”, da singularidade do campo empírico onde nos inserimos e da literatura com a qual compartilhamos concepções de mundo e da vida.

Nesse sentido, metodologia não é somente a operacionalização da coleta de dados, concepção mais difundida entre os pesquisadores americanos, segundo Minayo (2002), mas o caminho percorrido pelo pensamento do pesquisador: a literatura que alimenta as interpretações de si, do mundo e do campo empírico; as preocupações vivenciadas no campo empírico e que desafiam as teorias já postas e estudadas; as decisões tomadas que,

criativamente, constroem e validam novas interpretações – as quais continuam dando vida à roda do conhecimento.

O método que facultou a construção dessa tese foi o estudo de caso – sendo o “caso” tomado aqui como objeto de estudo. Pensando na definição de que método é o caminho do pensamento (MINAYO, 2002) e o caminho do pensamento se percorre com a instrumentalização do olhar, então teoria e método não se separam (a não ser didaticamente, como se separou, para fins analíticos, os âmbitos instituído e instituinte da formação (ver nota de rodapé n. 6, p. 26). O objeto é construído conforme se instrumentaliza o olhar, e essa mesma instrumentalização deve ser sempre vigiada epistemologicamente (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004), ou seja, problematizada, “obstacularizada” (PASSERON; REVEL, 2005).

3.1 Estudo de caso: investigação de um fenômeno contemporâneo

3.1.1 O caso desta pesquisa: trabalhar e estudar durante a graduação em música

Herdando da modernidade as ideias da previsibilidade e do desenvolvimento ou do progresso para um tempo posterior (NAJMANOVICH, 2001), aprendemos a programar nossas vidas com vistas ao futuro (DE MASI, 2000). Vamos à escola para no futuro ir à universidade, vamos à universidade para no futuro sermos profissionais e, como tais, realizarmos-nos como pessoa e profissional. Depois de formados, trabalhamos para no futuro aposentarmos-nos.

Entretanto, apesar de vivermos pensando no futuro, pulsamos no presente. E, como vivemos no presente, significamos cada momento em que vivemos – isso é formação (PINEAU, 2003). Formação não é só projeção para o futuro, a não ser pela consciência que temos de construir sobre as responsabilidades geradas pelas nossas escolhas e pelas nossas ações no presente. A formação acontece em cada momento vivido.

Foi com esse olhar que me dediquei a investigar como os alunos, imersos num tempo reconhecido como de preparação profissional – o curso superior (DE MASI, 2000; RIBEIRO, 2009) e já atuando profissionalmente na área de música, se formam. Há, portanto, um paradoxo: apesar de ainda estarem “preparando-se para a profissão mediante a educação universitária” (entre aspas porque guarda o sentido de projeção para o futuro), o tempo presente de suas vidas reserva-lhes o trabalho. Vemos então coexistir os tempos presente – de preparar-se para o trabalho – e futuro – de trabalhar.

Yin (2005), quando diz que o estudo de caso é o estudo de um fenômeno contemporâneo, argumenta pela compreensão de aspectos da vida no tempo presente (o tempo em que os alunos estão estudando e trabalhando); tempo que, uma vez materializado nesse texto, não é mais presente, mas passado – o congelamento de um tempo efemeramente decorrido.

3.1.2 O caso como um obstáculo

O caso nasce mais frequentemente de um conflito entre [as] regras e as aplicações que deveriam ser possíveis de se deduzir delas, assim, como da situação – provisória, mas intolerável – de indecisão que dele resulta⁴⁸ (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16).

O caso é um obstáculo que interrompe o curso normal dos acontecimentos quando em relação a um corpo de regras ou normas instituídas (PASSERON; REVEL, 2005). Trabalhar enquanto se faz a graduação pode constituir-se, pois, num obstáculo às expectativas “cartesianamente” instituídas de que sujeito deve primeiro estudar, se formar, para depois trabalhar.

Por interromper o curso normal dos acontecimentos, o caso nos põe a pensar. São como as lições que aprendemos quando erramos em alguma experiência vivida. Se acertamos, nem percebemos o que fizemos, porém, se erramos, paramos para pensar porque erramos e, geralmente, concluímos que, da próxima vez, faremos diferente. É esse processo reflexivo, com seus erros e acertos, opções e decisões, que caracteriza a pesquisa qualitativa.

Além de interromper o curso normal dos acontecimentos,

A ocorrência ou, sobretudo, o conjunto singular de co-ocorrências que, no encontro de um caso, força a atenção obrigando a suspender o desenvolvimento do raciocínio disponível ou preparado para lhe impor uma mudança de regime, pode também residir na justaposição improvável de fatos observados – como na configuração de um “efeito perverso” que resulta da contradição entre as estratégias subjetivas de indivíduos particulares e seus resultados objetivos – que na aporia⁴⁹ lógica põe em causa todo um sistema de regras através da descoberta de um simples *hápax*⁵⁰ (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16)⁵¹.

⁴⁸ *Le cas naît plus souvent d'un conflit entre ces règles et les applications que'il devrait être possible d'en déduire, ainsi que de la situation – provisoire mais intolérable – d'indécidabilité qui en résulte* (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16).

⁴⁹ Aporia: “(Filos.) Dificuldade de ordem racional, que parece decorrer exclusivamente de um raciocínio ou do conteúdo dele” (AURÉLIO, 1999).

⁵⁰ Hápax: “Palavra, termo, locução, etc., que ocorre apenas uma vez em documento, obra literária ou científica, etc., isto é, que pode ser abonada com apenas uma citação” (AURÉLIO, 1999).

⁵¹ *L'occurrence, ou plutôt l'ensemble singulier des co-occurrences qui, dans la recontre d'un cas, force l'attention en contraignant à suspendre le déroulement du raisonnement disponible ou préparé pour lui imposer*

O curso superior de música, bem como outros cursos de graduação⁵², chama a atenção por “suspender o desenvolvimento do raciocínio disponível” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16) de que para trabalhar tem-se que, primeiro, formar academicamente.

Manolo e Diogo, por exemplo, alunos entrevistados que já atuavam profissionalmente com música (ver Quadros 3, 3a, 3b: Caracterização dos alunos entrevistados, p. 93 a 95), não se manifestaram preocupados em concluir o curso; por eles, passariam a vida toda na universidade, ou, até o momento que ela não fizesse mais sentido em suas vidas. Esse sentido por eles atribuído ao curso superior de música problematiza a organização temporal linear da vida: tempo de ser criança, tempo de ser jovem, tempo de ser adulto, tempo de ser idoso, tempo de morrer (LLORET, 1997). O obstáculo se constitui, pois, nesse caso, na mistura de dois tempos diferentes e linearmente dispostos: primeiro estudar, segundo trabalhar.

Tal como visto no capítulo anterior, a profissão em música, no entanto, não se legitima por essa organização linear (estudar, diplomar-se, trabalhar), tida pela Sociologia das Profissões como modo social de controlar o acesso ao poder e ao prestígio conquistados pelas profissões consideradas produtivas e para as quais se pleiteia a representação de algum risco às sociedades (COLI, 2003; FRANZOI, 2006; SILVA, 2004; VARGAS, 2008). Mesmo assim, em se tratando do caso tomado aqui como objeto de estudo – estudar e trabalhar na graduação em música –, o obstáculo ainda persiste: por que aqueles que já são socialmente reconhecidos e se reconhecem profissionais em música buscam, então, o curso de graduação em música?

Nesse sentido, o caso se constrói aqui como um jogo de obstáculos: tanto a precocidade da atuação profissional problematiza a necessidade do curso universitário cuja função é formar “para” uma profissão (RIBEIRO, 2009) – problematizando também a organização temporal da vida –, quanto frequentar o curso problematiza o estatuto da profissão cujo reconhecimento social abstém da formação superior e respectiva titulação.

Mas, o que há por trás disso? Há uma justaposição de relações que deverão ser estudadas e que podem se configurar numa “justaposição improvável” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16). Um exemplo desta justaposição diz respeito ao efeito da formação que se gera a partir das necessidades financeiras de subsistência.

un changement de régime, peut aussi bien résider dans la juxtaposition improbable des faits observés – ainsi dans la configuration d’un « effet pervers » qui résulte de la contradiction entre les stratégies subjectives des individus particuliers et leurs résultats objectifs –, que dans l’aporie logique qui met en cause tout un système de règles à travers la découverte d’un simple hapax (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16).

⁵² Na literatura pesquisada, a “suspensão do raciocínio disponível” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16) de que para trabalhar tem-se que, primeiro, formar academicamente também foi verificada nos cursos de licenciatura em física (FERRAÇO, 2003) e pedagogia (FERNANDES, 2002).

Nas entrevistas realizadas no campo empírico, Roberto, que atuava como guitarrista de banda de baile, professor particular de violão e guitarra e dono de um *home studio* em Uberlândia (MG), interpretou suas atividades profissionais como um desafio pelo qual aprendia coisas que ainda não sabia. Nesse excerto da entrevista, onde fala de sua atuação em seu *home studio*, a pressão do desafio aumenta ainda mais quando entra “o dinheiro na história”:

[...] apareceu um amigo meu: – Ó, Beto, você não conhece quem tem um estúdio pra eu fazer umas guias, tal, só violão e voz? Falei: – Eu sei quem tem esse [estúdio] [rindo]. Aí eu gravei esse cara dentro do meu quarto, mas ficou tão bom, que a hora que eu vi, eu gravei violões estéreo. Aí, quer dizer, isso fez com que eu aprendesse uma porrada de coisa, impressionante! E a necessidade, o cara já começou a me cobrar, porque aí já entrou o negócio de grana também: – Não, eu quero te pagar tanto, quanto você vai me cobrar? Falei: – Não cara, você tá sendo meu cobaia. – Não, mas você tá gastando energia, fica aí o dia [todo]... E eu ficava o dia inteiro porque eu estava de férias. Então, é um processo que eu estava gostando de fazer, mas que pela pressão, sabe... Eu gosto de sentir isso (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Apesar do desafio de fazer coisas que ainda não sabe fazer, enquanto Roberto está experimentando sozinho, ele se sente desobrigado. Quando a situação envolve dinheiro, então cresce a responsabilidade, crescendo também a necessidade de se doar ao máximo e, por conseguinte, o desafio torna-se mais intenso. Uma vez resolvido o desafio, vem o êxtase do prazer de ter aprendido. A remuneração, nesse exemplo, aparece não só pela necessidade de subsistência.

Embora a vida imponha seus trâmites (e isso não é natural, é instituído histórica, geográfica, política, econômica e socioculturalmente), os seres humanos criam jeitos de lidar e de se adaptar a ela. Esses jeitos de lidar com os trâmites da vida, Passeron e Revel (2005) chamam de “força de resistência”⁵³ em relação às normas instituídas da sociedade. Na força do mundo instituído, a necessidade de trabalhar não anula a vida formativa da pessoa. Esta atribui um sentido ao âmbito instituído da formação, que não é, pois, natural, já que a pessoa age sobre ele.

É, pois com esse viés interpretativo e sintonizado com Bastian (2000) que defende a “necessidade e o sentido do empirismo pedagógico-musical, sobretudo porque nós atualmente estamos numa precária situação, na qual descrevemos cada vez mais o que deve ser, mas não

⁵³ Para Bastian (2000), “sujeito como agente”. Entendo essa “força de resistência” como o âmbito instituinte da formação.

sabemos o que é!” (BASTIAN, 2000, p. 81), que se pergunta sobre os sentidos instituídos pelos alunos ao estudar e trabalhar ao mesmo tempo; concebendo-se esses sentidos como marcas da formação, o objetivo dessa investigação se traduz em compreender como os alunos se formam profissionalmente em música trabalhando e estudando – isso é diferente de movimentar-se pelo âmbito instituído – onde o curso prescreve uma formação uniforme para todos.

3.1.3 Características do caso ou o caso como singularidade

Conforme Passeron e Revel (2005), são duas as características que qualificam a singularidade do caso, singularidade essa que se constitui conforme a escolha do campo empírico tomado como *locus* de investigação do caso – nesta pesquisa, o campo empírico de investigação do caso “estudar e trabalhar durante a graduação em música” foi o curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia, UFU.

Primeiramente, “a singularidade de um ‘estado de coisas’ [...] não é redutível àquele de um exemplar qualquer no seio de uma série monótona ou àquele de um exemplo arbitrário escolhido para ilustrar uma proposição universalmente válida”⁵⁴ (PASSERON; REVEL, 2005, p. 17).

Tomar o curso superior de música da UFU como campo empírico para investigar o caso de estudar e trabalhar durante a graduação não o caracteriza apenas como um exemplo de manifestação do caso, cujos modos de materialização não são monótonos ou uniformes, mas variados e diversificados, tantos quantos são os cursos superiores de música que se pretender considerar. No início da construção do caso como objeto de estudo desta pesquisa, constatei em diálogos informais com professores das universidades UDESC (Florianópolis – SC), UEL (Londrina – PR), UFBA (Salvador – BA), UFMG (Belo Horizonte – MG), UFMT (Cuiabá – MT), UFPE (Recife – PE) e UFSM (Santa Maria – RS), que essa realidade é também comum em seus cursos superiores de música (MORATO, 2006, p. 1), o que posteriormente pôde ser confirmado em referências de pesquisas como as de Loureiro (2006); Louro (2004); Mateiro (2007a; 2007b); Recôva (2006); Requião (2002b); Salgado e Silva (2005); Travassos (1999; 2002; 2005); Vieira (2009).

Se tomasse como viés de análise o fato de que a maior contingência de atuação profissional dos alunos é, de modo geral, segundo os professores com quem conversei, a

⁵⁴ [...] la singularité d'un « état de choses » [...] n'est pas réductible à celui d'un exemplaire quelconque au sein d'une série monotone ou à celui d'un exemple arbitrairement choisi pour illustrer une proposition universellement valable (PASSERON; REVEL, 2005, p. 17).

docência e o trabalho como músico da noite⁵⁵ (MORATO, 2006, p. 1), isso poderia acarretar uma interpretação a partir da “frequência de confirmações de uma hipótese em diferentes contextos” – a lógica monótona das comparações estatísticas (PASSERON; REVEL, 2005, p. 27 e 31). No entanto, os cursos de música das universidades citadas guardam idiossincrasias, como a UDESC (Florianópolis – SC), cujo alunado é formado mais por homens do que por mulheres (MATEIRO; BORGUETTI, 2007), e a UFSM (Santa Maria – RS), que tem recebido alunos mais jovens, recém-egressos do ensino médio⁵⁶. Essas idiossincrasias conformam diversamente os sentidos instituintes da formação profissional em música e, pela lógica monótona, elas seriam desconsideradas.

Porque o caso não é a manifestação de um exemplo “no seio de uma série monótona”, também não se constitui o caso um “exemplo arbitrário para representar uma proposição universalmente válida” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 17), pois

[...] todos os caminhos [metodológicos] operam necessariamente, de fato, sobre casos inscritos em contextos diferentes, impossíveis de se decompor em variáveis puras e, sobretudo, de se comparar respeitando, mesmo de longe, a exigência de que todas as coisas sejam iguais⁵⁷ (PASSERON; REVEL, 2005, p. 32).

Não se almeja que a construção teórica de um caso se generalize como possibilidade de explicação definitiva para todas as outras manifestações similares a ele. É “nessa modéstia própria [que] está uma parte das possibilidades discussivas [sic] da pesquisa empírica, isto é, resultados e conhecimentos valem sempre somente em um quadro histórico-temporal e para uma determinada população” (BASTIAN, 2000, p. 86).

A escolha do curso superior de música da UFU como campo empírico também não é aqui arbitrada como um exemplo que deve representar uma universalidade válida, porque cada tempo/espaço universitário demanda as suas próprias relações, as quais são irredutíveis às de outros tempos/espaços universitários. Todavia, pode servir como ponto de partida para a compressão desse fenômeno em outros tempos e espaços específicos, pois o caso repercute em situações semelhantes.

Conforme a segunda característica,

⁵⁵ Essas formas de atuação profissional podem ser entendidas porquanto se subordinam às habilitações dos cursos superiores de música disponíveis nas referidas universidades, quais sejam, licenciatura e bacharelado em canto e instrumentos.

⁵⁶ Informações prestadas por professores das respectivas instituições, durante o XIV Encontro Nacional da ABEM em Belo Horizonte (MG), outubro de 2005.

⁵⁷ [...] toutes ces démarches opèrent nécessairement, en effet, sur des cas inscrits dans des contextes différents, impossibles à décomposer en variables pures et surtout à comparer en respectant, même de loin, l'exigence que toutes choses soient égales par ailleurs (PASSERON; REVEL, 2005, p. 32).

[...] para poder ser enunciado e explicitado, o produto dessa singularidade requer que o [pesquisador] se atenha ao curso temporal da história da qual [o caso] é, no momento, o produto, voltando tão longe quanto for necessário e possível no passado do caso, ao mesmo tempo que a uma exploração detalhada do *devenir* correlativo do (ou dos) contexto(s) nos quais ele se inscreve: uma singularidade é de fato tão insubstituível – por outra mais singular – quanto mais específico for o seu contexto⁵⁸ (PASSERON; REVEL, 2005, p. 17 – 18).

Como mencionado, na força do instituído, a necessidade de trabalhar não anula a vida formativa da pessoa. Porém, se se pretende que essa pesquisa se movimente através da compreensão pelo âmbito instituinte da formação – nesse “caso”, como os alunos se veem, vivem e se formam enquanto imersos nos mundos da universidade e do trabalho profissional em música –, é necessário conhecer as “paisagens” que localizam os sentidos produzidos pelos mesmos (âmbito instituído da formação).

Nesse sentido, torna-se importante a reconstituição histórica das pistas que informam sobre as mudanças no mundo do trabalho. Através do viés da sociologia do trabalho, Dowbor (2003) e Kovács (2005)⁵⁹ comentam que, depois das discussões estruturalistas que viam, e ainda veem, o trabalho como um fenômeno repressivo à autonomia dos sujeitos, está havendo uma mudança que passa a encarar o trabalho como um outro modo de integração dos homens, mudança essa pautada na visão de que o trabalho é ambíguo: embora instrumental de um lado, permite de outro, a autorrealização.⁶⁰

Voltando a atenção ao “*devenir* correlativo dos contextos nos quais se inscreve” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 17 – 18) o caso aqui focalizado, a concepção universitária sobre as demandas atuais do mundo do trabalho, bem como sobre a formação musical e, ainda, sobre a atuação profissional em música, também consiste numa fonte importante para se entender o fenômeno “estudar e trabalhar durante a formação inicial”.

⁵⁸ [...] pour pouvoir être énoncé et explicité, le rendu de cette singularité requiert que le descripteur s’attache au suivi temporel de l’histoire dont elle est le produit (et un moment), en remontant aussi loin que’il est nécessaire et qu’il est possible dans le passé du cas, en même temps qu’à une exploration détaillée du devenir corrélatif du (ou des) contexte (s) dans lesquels il s’inscrit : une singularité est en effet d’autant moins substituable par une autre – plus singulière, donc – que son contexte est davantage épécifié (PASSERON; REVEL, 2005, p. 17-18).

⁵⁹ KOVÁCS, Ilona. Professora da Universidade Técnica de Lisboa, em palestra intitulada “Novas formas de organização do trabalho e autonomia” durante o XXV Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia realizado em Porto Alegre, de 22 a 26/8/2005.

⁶⁰ Segundo Ilona Kovács, a sociologia do trabalho encara as transformações do mundo do trabalho segundo três perspectivas: a otimista que encara o desemprego estrutural, a flexibilização do emprego e a substituição da produção em massa pela produção flexível como uma solução e superação positiva da crise do capital; a pessimista que avalia a flexibilização como uma espécie de reforço *taylorista*, só que no âmbito da tecnologia – taylorismo tecnológico; e a ambivalente que admite que as transformações na organização do trabalho são contraditórias, complexas e não deterministas. É nessa última visão que se insere a tese da palestrante de que o trabalho é ambíguo suportando dois âmbitos dialéticos, o instrumental e o da autonomia.

3.1.4 A força do caso

A argumentação de que a necessidade de trabalhar não anula a vida formativa da pessoa exemplifica a complexidade e ambiguidade gerada pelo caso, fazendo com que sua força nunca se deposite numa única fonte ou origem, mas na reconstituição de pistas e arcabouços ligados a ele (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16).

Não se trabalha só porque se precisa de dinheiro, e não se forma só porque se está na universidade. Por outro lado, não se emprega só porque se tem um diploma superior, nem se profissionaliza só porque se insere no “mercado de trabalho”. O que está por trás desse conflito? Que pistas podem ser arremetidas para reconstituição desse caso?

Além da motivação financeira apontada por Roberto, um dos entrevistados, há outras relações que precisam ser consideradas e justapostas para que se arme a “investigação construtiva do caso” (BASTIAN, 2000, p. 89) – vista a partir da instituição de sentidos pelos alunos.

Mas há também o lado do mundo instituído, como, por exemplo, o mundo do trabalho em música, no qual as reformas neoliberais aliadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação multiplicaram e incrementaram a variedade da demanda da aprendizagem musical (celulares, *home studios*, *karaokês*, teclados eletrônicos, *iPods*, etc.) (COULANGEON, 2004; HENNION, 1999); onde a leitura da Justiça brasileira (nos processos impetrados contra a OMB) considera que o exercício profissional em música não causa lesões à sociedade (SILVA, 2004); e onde a Legislação brasileira exige que os professores de música se diplomem (LDBEN n. 9.394/1996).

E também do mundo da formação musical (âmbito instituído da formação), cuja legitimação social do saber fazer e da precocidade da formação (COULANGEON, 2004; ELIAS, 1995; VASCONCELOS, 2002) facultam a profissionalização musical prematuramente em várias frentes de atuação, especialmente no que diz respeito ao saber tocar – atuação profissional da maior parte dos alunos entrevistados na segunda inserção no campo empírico; mundo em que a música erudita inscreve sua particularidade na formação transmitida pela universidade brasileira (RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005) e pelos conservatórios e escolas específicas de música (BOWMAN, 2007; KINGSBURY, 1988; REGELSKI, 2007; VASCONCELOS, 2002) – espaços de atuação profissional da maior parte dos entrevistados na primeira inserção no campo empírico.

Quanto melhor reconstituídas e articuladas as pistas e arcabouços envolvidos num caso (PASSERON; REVEL, 2005, p. 16) – as quais se instituem conforme uma razão

comunicativa (HABERMAS apud DUBET, 1996), a construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2003) – maior a força do caso que o faz ressoar em tempos/espacos distintos, porém, que guardam alguma semelhança com a singularidade estudada, pois partilham com ela as mesmas construções sociais. Assim, a escolha do curso superior de música da UFU como campo empírico pode guardar idiossincrasias históricas e socioculturais próprias do lugar geográfico em que se situa, mas, por se erguer sobre “paisagens” sociais compartilhadas em outros tempos/espacos – como as político-econômicas, ou o modo social de construção da profissão em música, por exemplo –, a singularidade do caso aqui construído pode ser sentida e compreendida em outros cursos superiores de música do Brasil.

3.1.5 O caso é mais que um exemplo, e sua interpretação, uma hipótese constante

A construção teórica que se elabora enquanto se estuda e interpreta o caso não é para ser aplicada, mas para servir como ponto de partida, isto é, pressuposto teórico ou armação analítica na busca da compreensão de outros casos semelhantes – os quais serão estudados a partir deles mesmos. Então, não se trata de generalizar a teoria construída na resolução de um caso, entendendo-a como “a explicação” de todo um universo, mas de adotar o caso já pensado e compreendido como um fenômeno similar, e do qual se pode partir para uma compreensão mais profunda de novos casos. Estes, por sua vez, gerarão as suas próprias teorias. É “o jogo de duplo sentido entre a exceção e a regra”⁶¹ (PASSERON; REVEL, 2005, p. 21).

O estudo de caso torna-se, portanto, “a ocasião de uma experimentação onde as conclusões permanecerão provisórias”, pois “a irreduzível facticidade [...] da significação das decisões assume menos a forma de uma norma abstrata que de uma exceção declarada como constante”⁶² (PASSERON; REVEL, 2005, p. 20 – 21).

Se levarmos em conta que não há uma teoria pronta, válida para sempre, não haverá também uma tese, no sentido de que a tese põe um ponto final na conversa entre os casos. Não havendo tese, o que há são hipóteses constantes, sempre e apenas pontos de partida (armação analítica), e não de chegada, pois “os fatos do caso presente definem as bases sobre

⁶¹ [...] *jeu à double sens entre l'exception et la règle* (PASSERON; REVEL, 2005, p. 21).

⁶² [...] *l'occasion d'une expérimentation dont les conclusions resteront, elles aussi, provisoires* (Passeron e Revel, 2005, p. 20) *[puis] l'irréductible facticité, non pas des occasions où se dit le droit (les faits qu'il s'agit pour lui de qualifier), mais de la signification même de ses décisions, qui assument moins la forme d'une norme abstraite que celle d'une exception déclarée comme constante* (p. 21).

as quais toda resolução deve ser fundada, e as considerações gerais que tiverem importância nas situações similares fornecem *justificativas* ajudando a solucionar casos futuros⁶³” (FREUD apud PASSERON; REVEL, 2005, p. 20).

3.2 O campo empírico: o curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

O campo empírico de estudo da manifestação do caso pesquisado é o Curso Superior de Música da Universidade Federal de Uberlândia – MG, que, como qualquer espaço instituidor da formação, não é neutro – as “paisagens” no qual ele se insere localizam a formação profissional em música dos alunos que o frequentam, singularizando o caso em foco.

Informa o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música da UFU, que:

O curso Superior de Música existe em Uberlândia desde 1957, passando a integrar a Universidade de Uberlândia em 1969, sendo, portanto, um dos cursos fundadores dessa instituição. Durante esse longo período, ele vem acompanhando o desenvolvimento geral da área no Brasil, participando hoje da formação de profissionais não apenas da cidade, mas da região do Triângulo Mineiro e de outros estados, principalmente SP, GO e MT (UFU; COMUS, 2006, p. 7).

Conforme o Guia Acadêmico de 2006⁶⁴, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferece “um” curso de graduação em música, nas modalidades licenciatura e bacharelado, ambas com habilitações em canto e instrumento (flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino). Essa forma de denominar e organizar o curso superior de música na referida universidade entrou em vigor em 2006, a partir da reforma curricular e da consequente proposição de um novo projeto pedagógico do curso de graduação em música, pela Coordenação do Curso de Música (COMUS) da UFU, conforme legislação vigente⁶⁵.

⁶³ *Les faits du cas présent définissent les bases sur lesquelles toute résolution doit être fondée et les considérations générales qui ont eu de l'importance dans des situations similaires fournissent des justifications aidant à régler des cas futurs* (FREUD apud PASSERON; REVEL, 2005, p. 20).

⁶⁴ Disponível em http://www.ufu.br/guia_academico/GUIAS/Guia-MUSICA-2006-1.pdf, acesso em 28/11/2006.

⁶⁵ “A organização curricular do Curso de Graduação em Música está configurada de modo a atender ao que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CP n. 2, de 8 de março de 2004), quer para a modalidade Bacharelado, quer para modalidade Licenciatura, bem como ao que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CP/CNE, n. 1, de 18 de fevereiro de 2002), no caso da Licenciatura. Os documentos que tratam das cargas horárias mínimas também foram atendidos (Parecer CNE/CES n. 329, de 11 de novembro de 2004 – Bacharelado; Resolução, CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Licenciatura)” (UFU; COMUS, 2006, p. 20).

O regime acadêmico do curso é semestral, com duração média de 8 períodos (semestres) para a modalidade bacharelado e 9 para a modalidade licenciatura. De acordo com o Projeto Pedagógico, “até 2005, a formação dos profissionais de música na UFU deu-se por meio de dois cursos: 1) música, bacharelado, com habilitação em canto e em instrumento (um dos seguintes instrumentos: flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino); 2) educação artística, licenciatura, com habilitação em música” (UFU; COMUS, 2006, p. 4)⁶⁶. Entretanto, pelo currículo vigente, os alunos podem cursar simultaneamente as duas modalidades por meio da aprovação em um único processo seletivo; nesse caso a duração média do curso é de 11 períodos (semestres).

Como a matrícula é efetuada por disciplina, é comum os alunos se matriculem em disciplinas pertencentes a mais de um período do curso. Assim, orientam-se geralmente pelo período em que se encontram matriculados no instrumento⁶⁷. Tadeu, um dos entrevistados, exemplifica como os alunos percebem essa organização acadêmica do tempo de duração do curso: “No papel eu estou no sétimo [período], mas o curso é... bem, ele não tem... assim, você entra e tem tantos anos pra acabar, ele é muito livre nisso. Mas, formalmente, eu estou no sétimo” (Tadeu, entrevista em 4/7/2007).

As disciplinas do curso superior de música da UFU são ofertadas em período integral. Porém, como atende alunos da região que viajam semanalmente para Uberlândia, o oferecimento das disciplinas é concentrado em determinados dias da semana e/ou períodos do dia⁶⁸, visando atender às necessidades dos alunos, em sua maioria, trabalhadores.

No que diz respeito às habilitações em canto e instrumento, estas singularizam a formação profissional que o curso pode ofertar aos alunos, singularidade que localiza as experiências possíveis de serem vivenciadas pelos mesmos. Assim, o fato do curso não ter,

⁶⁶ No início de 2006, quando fiz as entrevistas na primeira inserção no campo empírico, vigoravam os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música e Bacharelado em Música – Habilitações em Canto e Instrumento. Durante a segunda inserção no campo, junho de 2007 a janeiro de 2008, já vigoravam os currículos do novo Curso de Graduação Música, atendendo às modalidades licenciatura e bacharelado – habilitações em canto e instrumento. No entanto, como se tratava de um período de transição, a maioria dos entrevistados cursava ainda o currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, currículo esse que passou então a ser denominado de “currículo antigo”.

⁶⁷ Em ambas as modalidades os alunos cursam 8 períodos de instrumento – disciplinas denominadas Instrumento (1 a 8) ou Canto (1 a 8) na modalidade bacharelado, e Prática Instrumental (1 a 8) na modalidade licenciatura. A escolha do instrumento cursado é feita quando ainda no Processo Seletivo (vestibular), sendo formalizada no ato da inscrição. Durante o curso é facultado ao aluno a opção de cursar um segundo instrumento, cuja disciplina denomina-se Instrumento Complementar, oferecida de 1 a 4 períodos.

⁶⁸ Conforme o horário do Curso de Graduação em Música do segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007 (em Anexo), o oferecimento das disciplinas obrigatórias do primeiro período do curso está concentrado nas segundas e terças-feiras; do segundo período, nas terças e quartas-feiras (manhã e tarde); terceiro período, segundas, terças, quartas e quintas-feiras (manhã e tarde); quarto período, quartas e quintas-feiras (tarde e noite); quinto período, quartas e quintas-feiras (manhã e tarde); e, sexto período, nas terças, quartas e quintas-feiras. As disciplinas optativas encontram-se espalhadas por todos os dias da semana, nos três períodos do dia.

por exemplo, as habilitações em composição e regência, as atuações profissionais dos alunos incidem mais no campo da prática interpretativa e da docência.

Embora o curso de música da UFU também não ofereça a habilitação em música popular, a presença de disciplinas dessa cultura musical no currículo, as chamadas disciplinas optativas, e de professores que tiveram essa formação possibilita que os alunos desenvolvam a erudição dessa formação que, regra geral, já trazem consigo antes de ingressar no curso. O mesmo acontece com a presença no curso de professores que lidam com música e informática – o que facultou, por exemplo, ao Ricardo, um dos entrevistados, atuar profissionalmente com a digitalização de partituras a partir do programa FINALE⁶⁹.

Além da organização do curso, outras “paisagens” em que se circunscreve o referido curso também localizam e singularizam a formação dos alunos. Essas “paisagens” dizem respeito ao “mercado de trabalho” em música de Uberlândia e região, as quais foram observadas durante a inserção no campo. Assim como as habilitações ofertadas pelo curso, os diferentes espaços de atuação profissional também localizam a produção de sentidos pelos alunos, instituindo marcas que fundamentam a sua formação profissional em música.

A presença de escolas específicas de música, especialmente dos conservatórios estaduais mineiros, constitui uma particularidade da região do Triângulo Mineiro, onde se localiza Uberlândia:

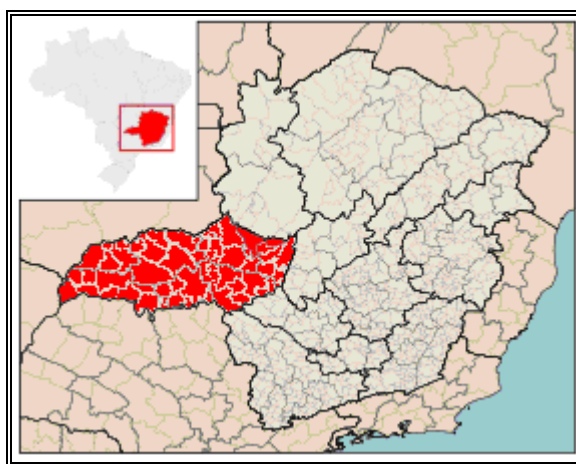


Figura 2: Localização do Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais

⁶⁹ *Software* de notação musical, desenvolvido pela *Coda Music Technology*, para composição, arranjo, reprodução, gravação, edição e impressão de partituras.

A região conglomerada quatro dos doze conservatórios estaduais mineiros⁷⁰, única rede pública estadual de escolas de música do Brasil – sediadas em Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia.

Além dessas escolas estaduais, encontram-se também na região escolas específicas de música municipais nas cidades de Araxá, Cachoeira Dourada, Capinópolis e Patos de Minas. Assim, num raio médio de 300 km a partir de Uberlândia, registra-se a presença de oito escolas públicas de música, cujos professores têm buscado os cursos de música da UFU.

⁷⁰ Os 12 conservatórios se localizam nas seguintes cidades mineiras: Montes Claros, Diamantina, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia, Araguari, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Leopoldina, São João del Rei, Varginha e Pouso Alegre. “Atendem diretamente a mais de 28.000 (vinte e oito mil) alunos e mais 19.000 outros das escolas regulares contempladas com os projetos de integração com os Conservatórios, que possuem quase 850 (oitocentos e cinquenta) professores” (SANTOS, 2002c, p. 9).

Segundo senso escolar, em 2004 os conservatórios do Triângulo Mineiro registraram 10.541 alunos matriculados, sendo 2.248 em Ituiutaba, 1.406 em Uberaba e 6.887 em Uberlândia. Dados disponíveis no *site* <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 16/02/2007, que não traz dados sobre o conservatório de Araguari.

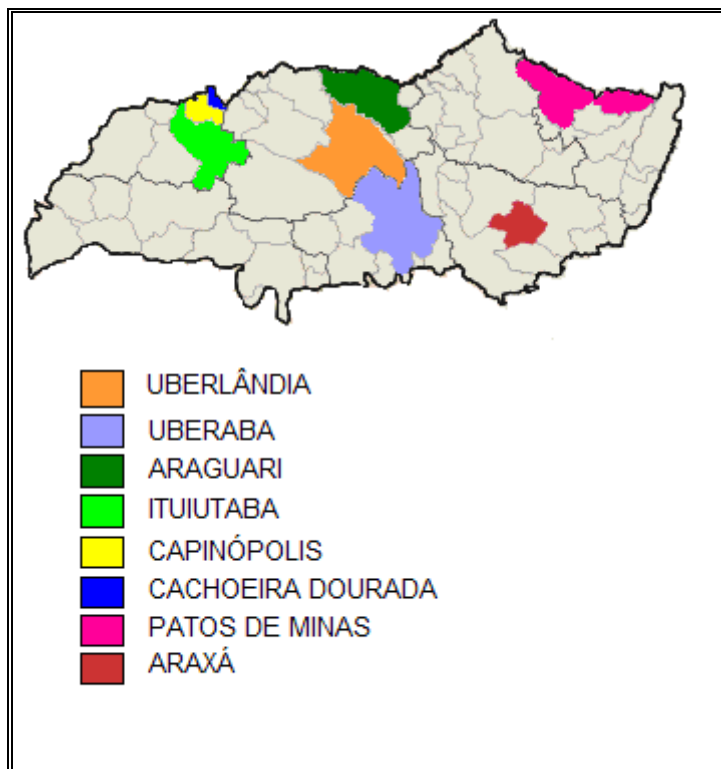


Figura 3: Cidades do Triângulo Mineiro que possuem escolas públicas de música

A Resolução n. 826/2006 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais⁷¹, que sistematiza os “critérios para inscrição e classificação de [professores] candidatos à designação para o exercício de função pública na rede estadual de ensino”, estabeleceu para 2007, como primeira prioridade para a classificação em “cargo composto com aulas dos cursos técnicos ou curso técnico e educação musical ou só curso de educação musical” nos conservatórios, a habilitação em “licenciatura plena específica; ou graduação plena específica acrescida da formação pedagógica de docentes; ou licenciatura plena na área da arte acrescida de curso de graduação plena específica no conteúdo da designação” (MINAS GERAIS, 2006). A demanda pelo ingresso no curso de graduação em música da UFU – licenciatura⁷² se justifica, então, pela busca da diplomação para poder ser e manter-se empregado nessas escolas, cuja quantidade particulariza a região do Triângulo Mineiro. Pelo fato de se passar muitos anos sem a realização de concurso público para o cargo efetivo de professores nessas instituições estaduais (o último data de 2001, segundo PIRES, 2003 e ARROYO, 2004), estes

⁷¹ As resoluções da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais são publicadas anualmente com fins de orientar a designação para o exercício de função pública na rede pública estadual de ensino. Na época da segunda inserção no campo empírico, junho de 2007 a janeiro de 2008, estava em vigor a Resolução SEE n. 826, de 01 de novembro de 2006, exercício em 2007 (MINAS GERAIS, 2006).

⁷² Em 2005, encontravam-se matriculados no curso de música da UFU 169 alunos, sendo 23 no bacharelado e 146 na licenciatura (UFU; COMUS, 2006, p. 8).

critérios têm sido aplicados para a contratação temporária anual de professores, chamada designação, sendo tolerados os que ainda estão cursando o curso superior de música.

A formação de professores de música tem sido a “vocação” do curso superior de música da UFU, conforme consta no projeto pedagógico do curso:

O curso superior de música existe em Uberlândia desde 1957, passando a integrar a Universidade de Uberlândia em 1969 [...]. Sua voca o tem sido principalmente voltada para a forma o de professores de música que se dirigem, na sua maioria, para as escolas públicas de forma o específica em música (Rede de Conservatórios Estaduais e Municipais). Egressos têm atuado também na rede pública e privada da educa o básica, em organiza es não governamentais, entre outros. Várias dessas escolas, como o Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, desempenham um importante papel educacional e cultural na cidade e região. Assim, o curso de gradua o em Música da UFU tem essa importante fun o na forma o de profissionais que atendam de modo capacitado e crítico a essa demanda (UFU; COMUS, 2006, p. 7).

A amplitude do “mercado de trabalho” para os professores de música na região de Uberlândia, alocado nas escolas específicas de música, assim como na possibilidade das aulas particulares – bastante incidentes entre os alunos, conforme observado na segunda inser o no campo empírico – acabou esvaziando o interesse destes pela docência nas escolas de educa o básica, embora a equipe de professores da área de educa o musical do curso elabore, oriente e reforce constantemente projetos de estágio docente nesses espa os⁷³ (ARROYO, 2004).

Além de atuar no campo da docência, os alunos do curso superior de música da UFU “atuam como músicos, na cidade e região, exercendo um papel fundamental na preserva o e cria o das culturas musicais” (UFU; COMUS, 2006, p. 7).

Dentre os alunos-músicos entrevistados, o “mercado” que mais absorve a atua o profissional do músico intérprete em Uberlândia e região é o vinculado ao entretenimento noturno. Segundo Renata, guitarrista *freelancer* e aluna entrevistada, que investigou “O trabalho do músico na noite de Uberlândia” como pesquisa de final de curso:

⁷³ No currículo do curso de Licenciatura em Educa o Artística – Habilita o em Música da UFU (currículo em v g ncia na ocasião da primeira inser o no campo empírico, bem como entre os alunos dos últimos períodos, entrevistados na segunda inser o no campo), o estágio docente era realizado por meio da disciplina “Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado”, que possuía carga horária de 300 horas distribuídas em quatro períodos, ou semestres, do curso: prática de ensino 1 (no sexto período – 75 horas), prática de ensino 2 (no sétimo período – 75 horas), prática de ensino 3 (no oitavo período – 75 horas) e prática de ensino 4 (no nono e último períodos – 75 horas). Os estágios eram realizados em diversos espaços educativos como os conservatórios estaduais da região do Triângulo Mineiro, escolas públicas de educa o básica e ONGs do município de Uberl ndia (MG), e projetos de ensino-extensão dentro do espaço físico da UFU.

No novo currículo implantado em 2006, o estágio docente faz parte do núcleo de forma o pedagógica do curso de música – modalidade licenciatura, composto por disciplinas de forma o do domínio teórico-prático dos conhecimentos pedagógico-musicais, entre elas, o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE 1, 2, 3, 4, 5, e 6; Seminário de Prática Educativa) que trata da prática educativa ao longo do curso; e pelo Estágio Licenciatura (1, 2, 3, 4 e 5) (UFU; COMUS, 2006).

A noite de Uberlândia é bastante movimentada, com várias casas noturnas, bares, restaurantes, festas particulares, além dos tradicionais bailes de formatura. Em todos esses lugares e eventos a música está presente, especialmente a música ao vivo. Então, a demanda por músicos é intensa, seja em trios, duplas, bandas de pequena formação ou bandas de baile (grande formação). [...] Outros locais que possuem música ao vivo são os restaurantes, churrascarias e cafés. [...] Existe também um ambiente com música ao vivo nas praças de alimentação do Center Shopping e do Pratic Center⁷⁴ no Terminal Central (VILARINHO, 2007, p. 9 e 11).

Em 2007, quando Renata concluiu a pesquisa, havia em Uberlândia aproximadamente 24 bares, 60 restaurantes e 15 casas noturnas, sendo que setenta por cento desses estabelecimentos possuíam música ao vivo (VILARINHO, 2007, p. 13).

Além do entretenimento das noites uberlandenses, o “mercado” de trabalho do músico intérprete conta com a Banda Municipal de Uberlândia, onde Manolo, um dos entrevistados, trabalha como flautista. A Banda Municipal de Uberlândia proporciona uma grande demanda de músicos de sopro, muitos dos quais já passaram e ainda passam pelo curso superior de música da UFU.

Observei ainda, durante o período de coleta de dados, uma ampliação do movimento de teatro na cidade (facultado, entre outros fatores, pelo crescimento do curso superior de Artes Cênicas da UFU e por projetos culturais gestados com incentivo fiscal mediado por leis federal, estadual e municipal), o qual tem possibilitado a inserção profissional de músicos compositores de trilhas sonoras – como é o caso de Ricardo.

Além desses “mercados” locais, há ainda o fenômeno da difusão e popularização da tecnologia informacional que tem facultado o crescimento dos *home studios*, os quais exercem influência na inserção profissional do músico produtor e, como tal, nos músicos que buscam o curso superior de música da UFU.

3.2.1 Inserção no campo empírico

Estive presente no campo empírico em dois momentos distintos. A primeira inserção ocorreu de 16 a 20 de janeiro de 2006, quando realizei 11 entrevistas abertas e individuais com alunos do curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música da UFU⁷⁵. A duração das entrevistas variou, em média, entre vinte minutos e uma hora e vinte minutos, conforme o quadro 1:

⁷⁴ “Center Shopping” e “Pratic Center”: *shopping centers* localizados em bairros centrais de Uberlândia (MG).

⁷⁵ Como mencionado, no início de 2006, quando fiz as entrevistas da primeira inserção no campo empírico, estava em vigor o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música. O

Entrevista nº	Entrevistados	Dia da Entrevista	Duração da Entrevista
1	Denise	17/1/2006	00:21:50
2	Lígia	18/1/2006	00:46:51
3	Euclides	18/1/2006	00:36:18
4	Roberto	18/1/2006	01:12:16
5	Maria Célia	18/1/2006	00:26:09
6	Allan	18/1/2006	00:33:27
7	Sheila	19/1/2006	01:03:42
8	Luciana	19/1/2006	01:17:59
9	Alessia	19/1/2006	00:42:19
10	Danilo	19/1/2006	00:33:17
11	Melquior	19/1/2006	00:51:46

Quadro 1: Dados das entrevistas realizadas na primeira inserção no campo empírico (2006)

A minha inserção no campo nesse período caracterizou-se como uma inserção intensa. Como eu ainda estava cumprindo créditos no programa de pós-graduação em Porto Alegre (RS), só dispunha do período de férias letivas para adentrar ao campo em Uberlândia e poder iniciar a construção do meu objeto de pesquisa.

Inserir-me no campo trouxe-me algumas preocupações como: o que fazer para chegar até aos alunos? Como definir os que seriam entrevistados? Não podendo estar presente por mais de uma semana, era preciso que eu agendasse as entrevistas todas nesse período. Recorri então aos que já haviam sido meus alunos⁷⁶ solicitando voluntários que quisessem participar da pesquisa. A agenda acabou ficando apertada, com uma entrevista atrás da outra, tendo sido realizadas até cinco entrevistas num mesmo dia. Não havia tempo para ouvir as gravações, nem transcrevê-las antes que se realizassem as entrevistas subsequentes. Além disso, o tempo exíguo não me possibilitou imergir no ambiente para conhecê-lo melhor em suas nuances: o ritmo e o teor dos acontecimentos cotidianos; a “paisagem” localizadora das relações que ali se davam, etc. Bem como, não me possibilitou interagir com o mesmo de modo a facultar-me a aprendizagem e compreensão dos efeitos da relação de entrevista na interação dos interlocutores.

Mesmo assim, essa primeira inserção no campo empírico cumpriu o seu propósito que nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 126) consiste na “compreensão geral das perspectivas sobre o tópico”, isto é, sobre o objeto de estudo – como os alunos de graduação

referido curso passou por reforma curricular e desde março de 2006 comporta a modalidade licenciatura do atual Curso de Graduação em Música – o qual contempla também a modalidade bacharelado.

⁷⁶ Nessa época, fazia apenas um ano que eu havia me afastado das atividades docentes, de modo que esses alunos ainda não tinham se formado.

se formam profissionais em música a partir dos sentidos que vão elaborando sobre o que vivem sincronicamente nos mundos do curso e do trabalho que realizam.

Os aspectos impedidos de serem alcançados pela exiguidade de tempo que caracterizou a primeira inserção tornaram-se possíveis de serem desenvolvidos durante a segunda inserção no campo empírico que ocorreu num período mais longo, de junho de 2007 a janeiro de 2008. Nessa época, tendo já cumprido com os créditos acadêmicos do programa, mudei-me de volta para Uberlândia e, como pesquisadora, pude conviver mais de perto com a cotidianidade da vida acadêmica dos alunos que se desenrolava sincronicamente às suas atuações profissionais na área. Nessa segunda inserção realizei 29 entrevistas semiestruturadas e individuais com alunos do curso de música, modalidades licenciatura e bacharelado, conforme o quadro 2:

Entrevista nº	Entrevistados	Dia da Entrevista	Duração da Entrevista
1	Valdo	26/6/2007	01:24:01
2	Ricardo	27/6/2007	01:04:43
3	Wagner	27/6/2007	01:05:14
4	Renata	28/6/2007	01:36:08
5	Tadeu	4/7/2007	00:46:13
6	Débora	4/7/2007	00:42:00
7	Tadeu	11/7/2007	01:05:41
8	Tadeu	18/7/2007	00:59:12
9	Euclides	24/7/2007	01:58:27
10	Mara	26/7/2007	00:46:48
11	Euclides	8/8/2007	01:48:06
12	Mara	8/8/2007	01:09:59
13	Muniz	18/9/2007	01:44:05
14	Otto	25/9/2007	01:23:11
15	Melchior	25/9/2007	01:18:44
16	Sérgio	26/9/2007	01:40:24
17	Manolo	15/10/2007	01:37:21
18	Raquel	17/10/2007	00:56:19
19	Sérgio	17/10/2007	01:09:09
20	Manolo	22/10/2007	01:07:55
21	Diogo	25/10/2007	01:04:14
22	Débora	21/11/2007	01:12:27
23	Josué	22/11/2007	00:55:50
24	Josué	27/11/2007	01:17:16
25	Roberto	4/12/2007	01:06:56
26	Nice	11/12/2007	01:21:12
27	Marcílio	7/1/2008	01:51:07
28	Janaína	9/1/2008	01:09:14
29	Roberto	16/1/2008	01:22:38

Quadro 2: Dados das entrevistas realizadas na segunda inserção no campo empírico (2007 – 2008)

Com mais tempo e respeitando a disponibilidade dos alunos, o ritmo de realização das entrevistas desta vez foi mais calmo. Foi possível ouvir as gravações e transcrevê-las na íntegra ou com a sumarização dos conteúdos, bem como fazer uma reflexão sobre a condução anterior para preparar a entrevista subsequente. Nesse período, eu pude me aproximar dos alunos com mais tranquilidade – cuja maioria me era desconhecida – antes de convidá-los a conceder-me a entrevista.

Ao todo, foram realizadas 40 entrevistas (11 na primeira e 29 na segunda inserção). Todas foram gravadas em *Mini Disc* (MD) e transferidas posteriormente para *Compact Disc* (CD). Cada entrevistado recebeu uma cópia de sua(s) entrevista(s) em CD. O momento da entrega do CD era também o momento em que os entrevistados assinavam a carta de cessão dos direitos de uso de sua fala para fins acadêmicos (Apêndice 3). Na primeira inserção, as entrevistas geraram oito horas e meia de gravação; na segunda inserção, trinta e seis horas e meia de gravação.

Nenhum dos entrevistados se opôs a falar na presença do equipamento de gravação, embora alguns se manifestassem cientes da interferência do seu uso em suas falas. Sérgio, por exemplo, entrevistado na segunda inserção, sabendo da gravação, alertou-me para o sigilo de certas informações por ele me confiadas, solicitando que não fossem de forma alguma divulgadas. Eu mesma fiquei um pouco inibida ao ver-me sendo gravada. Isso aconteceu nas primeiras entrevistas. Posteriormente, senti-me mais à vontade com o equipamento.

A gravação facilita a recuperação das ideias expostas pelos entrevistados, sendo mesmo inconcebível atualmente realizar uma entrevista sem que seja gravada, mas o efeito que dela se desprende deve ser acompanhado pelo pesquisador, pois, além de “causar mal-estar”, poder “tornar certas opiniões inconfessáveis” (BOURDIEU, 2003, p. 701).

3.2.2 Entrevistas

Numa pesquisa, o tipo de entrevista a ser realizada depende do objeto que está sendo estudado. No caso da presente que pretendeu conhecer como os estudantes de um curso universitário constroem a sua formação profissional em música enquanto trabalham na mesma área, as perguntas da entrevista precisavam estimular que os alunos falassem de si, de suas experiências no curso e no trabalho. As entrevistas precisavam permitir que eu pudesse decifrar o que estavam vivendo nesses dois mundos a partir do que expressavam em suas respostas. Para isso foram realizadas entrevistas abertas e individuais (primeira inserção no campo empírico) e semiestruturadas (segunda inserção).

Para que os alunos se sentissem seguros de me relatar suas experiências e até intimidades vivenciadas no curso e em seus trabalhos, era necessário que eu construísse com eles uma relação de confiança. O modo com que exercitei essa construção foi imaginar-me junto deles, no lugar e no tempo em que os mesmos se projetavam durante as suas falas, para poder perguntar-lhes sobre as coisas que iam me contando durante a entrevista. Eu tinha que

estar atenta e disponível para ouvi-los. Ouvir a versão de cada um, pois, das suas vidas, das relações que estabelecem (ou não) entre o que estudam e como trabalham, eu nada sabia.

3.2.2.1 O roteiro de entrevista

3.2.2.1.1 A formulação do roteiro

A formulação do roteiro de questões com as quais se iniciavam as entrevistas constituiu-se num processo de transformação que durou todo o tempo em que estive no campo empírico. Não houve apenas um roteiro, mas vários (Apêndices 1 e 2).

Apesar de estar no campo duas vezes, 2006 e 2007/2008, o roteiro tomou forma mesmo em 2007/2008; porém, seu “embrião” já estava presente nas entrevistas realizadas em 2006.

Como em 2006 eu estava conhecendo o campo empírico⁷⁷, os alunos e seus afazeres nos mundos do curso e do trabalho com música, eu ainda não sabia ao certo todas as perguntas que deveriam ser feitas. Eu estava iniciando a construção do meu objeto de pesquisa – construção essa que só finaliza com o texto final da tese. Assim, empreendi na ocasião entrevistas abertas baseando-me apenas na “pergunta desencadeadora” da entrevista – “o ponto de partida para o início da fala do participante” (SZYMANSKI, 2004, p. 27): “Como é sua experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo?”. Depois de encerrada a primeira inserção no campo, durante o trabalho de categorização analítica dos dados coletados para preparação do projeto de qualificação, eu procedi a uma listagem de todas as perguntas que efetuei na conversa com os entrevistados. Posteriormente, essas perguntas foram agrupadas tendo como critério a categorização analítica das respostas dos alunos às perguntas geradas nas entrevistas abertas. Os agrupamentos das perguntas realizadas na primeira inserção estruturaram a elaboração do roteiro de entrevista com o qual me inseri novamente no campo em 2007/2008. Portanto, o roteiro de entrevista semiestruturada levado para a minha segunda inserção no campo empírico é um consolidado das temáticas tratadas nas experiências de trabalhar e estudar dos entrevistados na primeira inserção, levando em conta o objeto de estudo dessa pesquisa – a formação profissional em música que se dá nessas experiências.

Esse roteiro, entretanto, não se caracterizou como um roteiro refratário às entrevistas da segunda inserção no campo. Pelo contrário, o roteiro esteve “vivo”, pois à medida que eu ia realizando as entrevistas, as respostas dos alunos me alertavam para questões que poderiam

⁷⁷ Apesar de professora da instituição, eu estava retornando a ela depois de um ano afastada para a pós-graduação, e não como professora, mas como pesquisadora.

ser investigadas com outros entrevistados. Dessa forma, o roteiro de questões foi sendo espreado à medida que as entrevistas iam se realizando. Cada entrevista determinava e ligava-se à seguinte.

Um aspecto envolvido nesse processo de elaboração contínua do roteiro de entrevista foi a necessidade de fazer mais de uma entrevista com um mesmo estudante. À medida que as entrevistas iam se realizando, o roteiro ia se enriquecendo e, por isso, tornando-se maior. Assim, seja porque alguns estudantes se soltavam mais para relatar suas experiências, expandindo a duração da entrevista, seja porque não podiam ficar comigo por muito tempo, aconteceu que em alguns casos não foi possível percorrer todo o roteiro de entrevista num mesmo dia. Para dar continuidade à consecução do roteiro, nova entrevista era agendada. Antes, porém, eu ouvia a gravação da entrevista realizada, anotando a partir das respostas relatadas temáticas que poderiam ser melhor investigadas. Além disso, ao ouvir a gravação ou ler a transcrição da primeira entrevista, surgiam reflexões e questionamentos que não me eram possíveis de serem feitos ao vivo, dada a dimensão do tempo e da circunstância de realização da entrevista que exigia a coordenação de vários aspectos simultâneos como a solução de tensões, negociação de conflitos, construção da confiança, etc., e, o principal, aquietação do pensamento para poder ouvir o entrevistado. A segunda entrevista tornava possível investigar esses questionamentos.

Nos casos em que realizei mais de uma entrevista com um mesmo aluno, procurei entregar-lhe a gravação da primeira entrevista para que pudesse ouvi-la antes de realizarmos a segunda. Nesses casos, o roteiro se tornou ainda maior, somando-se as duas (com um aluno, três) entrevistas realizadas.

3.2.2.1.2 O que perguntar?

De posse do roteiro da entrevista, surgiu uma preocupação: como perguntar ao entrevistado as questões do roteiro, pois sendo essa uma pesquisa qualitativa era preciso que os alunos se apropriassem e tornassem sujeitos das perguntas por mim realizadas (BOURDIEU, 2003, p. 695). Sendo assim, não era razoável chegar e simplesmente ler as questões do roteiro. Esse foi um exercício difícil, pois envolvia saber perguntar. Por sua vez, saber perguntar exigia que eu, enquanto pesquisadora e entrevistadora, estivesse empoderada do meu objeto de pesquisa. No entanto, por ser essa a minha primeira experiência com pesquisa qualitativa, fui-me empoderando dia após dia no campo empírico e com leituras sobre pesquisa social.

Já que não bastava chegar e ler as perguntas do roteiro, ter o roteiro em mãos não garantia uma boa entrevista. Para conseguir uma boa entrevista, era necessário que eu soubesse “traduzir” as perguntas para os entrevistados. E esse foi um longo processo de aprendizagem do que e como perguntar.

Passei por várias situações em que, não sabendo exatamente como perguntar, eu acabava me desviando do que estava investigando. Na primeira inserção no campo, por exemplo, eu não consegui abordar a simultaneidade entre trabalho e estudo. Nas entrevistas, dicotomizava esses espaços como, por exemplo, na pergunta que fiz a Danilo: “O que você atribuiria, de tudo que você sabe de música, ao trabalho e ao curso?”. Era preciso não opor o curso ao trabalho. Se trabalhar e estudar ocorrem em tempos e espaços distintos (não simultâneos), era necessário fazer aparecer a coexistência de ambos. Para isso, as perguntas tinham que estimular os sentidos ou sem sentidos que os alunos estabelecem na relação entre esses tempos e espaços, pois é na presença ou ausência dessa relação que eles se tornam concomitantes. Saber perguntar, nesse caso, envolvia que eu soubesse explorar a complementaridade dialética dessas instâncias formadoras.

Esse tipo de confusão pode gerar até um comprometimento ético, pois “quem faz as perguntas, no momento da entrevista, precisa estar atento para não transferir ao entrevistado angústias que sejam suas” (ALMEIDA, 2005). Isso aconteceu, por exemplo, com a segunda entrevista que realizei em minha segunda inserção no campo empírico. Como eu imaginava que os entrevistados deveriam articular relação entre curso e trabalho em suas respostas, Wagner, por exemplo, ficou preocupado em lembrar de todas as relações que ele faz, dizendo: “Você poderia ter feito isso antes, sabe: ‘Olha, pensa algumas coisas, assim...’, porque chega aqui na hora dá um branco!” (Wagner, entrevista em 27/6/2007). Ele requereu que eu o tivesse antecipado, quando do nosso agendamento da entrevista, sobre o que deveria pensar para que ele viesse mais preparado para as perguntas. Tão preocupada eu estava em verificar as questões de pesquisa que se submetem às relações entre curso e trabalho em música que perguntei diretamente: “Que relação você faz do curso que está fazendo com o seu trabalho? Ou no conservatório ou na aula particular”. Ao fazer essa pergunta, não deixei “brechas” para que Wagner pudesse não ver relações entre o curso que frequenta e suas atuações profissionais em música.

Outras situações envolvidas na complexidade do que e como perguntar disseram respeito ao meu deslumbramento sobre a vida dos alunos, suas ideias, concepções, enfim, sobre a possibilidade de conhecê-los mais de perto. Isso por vezes me distanciava do objetivo da entrevista, enveredando por outras temáticas que não as problematizadas na pesquisa.

Por fim, é preciso dizer que esse processo de ir tateando e construindo um jeito de perguntar compunha uma preocupação ética: estabelecer uma relação de confiança entre mim e os alunos entrevistados.

3.2.2.2 Condução das entrevistas

Um aspecto observado na condução das entrevistas diz respeito ao que fazer para não perder a direção da entrevista. Juntamente com a fragilidade de saber perguntar, aconteceu que nas primeiras entrevistas da segunda inserção um aluno aproveitou-a para fazer uma avaliação crítica do curso, e não era esse o objetivo da entrevista. A partir dessa percepção passei a reforçar, então⁷⁸, antecedendo a entrevista, a estimulação de um diálogo com assuntos triviais, como nossos afazeres diários, para trazer o entrevistado para “fora” da UFU, a fim de ele poder, distanciado do curso, enxergar a si mesmo, a sua própria vida de estudar e trabalhar. O foco não era o curso, mas as experiências do entrevistado no curso, e também no trabalho.

Saber dirigir a entrevista para que a mesma não fugisse do propósito da pesquisa foi um exercício que fui construindo ao longo de minhas inserções no campo. Bourdieu (2003) comenta sobre esse desgoverno do pesquisador, alertando que quando isso acontece:

A entrevista se torna um monólogo no qual a própria [pessoa] entrevistada faz as perguntas e responde profusamente de um só fôlego, impondo ao pesquisador (que, evidentemente não pergunta melhor) não somente sua problemática mas seu estilo (BOURDIEU, 2003, p. 703).

Não se pode esquecer, entretanto, que existem pessoas que têm facilidade para expressar-se oralmente; com essas pessoas tive a sensação metafórica de estar dirigindo um carro, mas era preciso dirigir mesmo o carro, com o cuidado de não perder a direção e o carro desgovernar levando-nos para onde ele queria e eu não. Assim, os alunos cujas respostas foram mais fluentes, tendiam a percorrer seu trajeto histórico-musical para contar-me sobre a sua formação e sobre como começaram a atuar profissionalmente com música. Outros eram mais econômicos em suas respostas e, por mais que eu tentasse estimulá-los a desenvolver suas reflexões (por exemplo, refazendo as perguntas com outras palavras), sobrevinham frases curtas, de modo que a nossa conversa não durava muito tempo.

Com base nessas reflexões, saber conduzir as entrevistas na primeira inserção tornava-se problemático. A não existência de um roteiro de perguntas colocava-me numa situação

⁷⁸ Digo “reforçar”, pois o diálogo com assuntos triviais de nossas vidas era um procedimento que eu já adotava, porém, de forma inconsciente. A partir desse acontecimento, a estimulação desse diálogo passou a ter a intenção relatada no texto.

mais vulnerável ao desgoverno da entrevista. Nessas entrevistas, eu iniciei a conversa com cada aluno fazendo uma exposição do meu tema de pesquisa. Tendo em mente a pergunta desencadeadora: “Como é sua experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo?”, a minha preocupação era ambientá-los com o assunto do qual iríamos tratar, pois precisava garantir que os alunos compreendessem como eu estava concebendo o conceito de formação e a implicação do estudo e do trabalho para essa concepção, para em seguida passar-lhes a palavra. Uma vez de posse da palavra, o entrevistado iniciava a sua resposta à pergunta desencadeadora.

Durante a condução dessas entrevistas, incomodou-me um pouco a duração das falas de alguns alunos. Se, por um lado, suas falas longas demonstravam uma sensação de estar à vontade para conversar comigo, por outro, deixavam-me aflita, pois ficava com medo de interrompê-los ao perceber que algum tema, presente em suas falas, poderia ser melhor desenvolvido. Decidi, contudo, não os interromper; anotava em um caderno os temas que surgiam em suas falas e que considerava carecerem de um melhor detalhamento. Quando surgia a oportunidade, ao final dos seus discursos, eu os retomava através de novas questões.

A mesma ambientação introdutória do tema eu procedi também ao iniciar as entrevistas da segunda inserção, com a diferença de que, nessas, eu já tinha o roteiro de perguntas e, abstendo-me da pergunta desencadeadora, eu começava o questionamento com ele. Com Manolo, por exemplo, eu comentei sobre o tipo de entrevista que faríamos. Como ele também estava realizando entrevistas, por época de sua pesquisa de conclusão de curso, contei-lhe que nossa entrevista tinha um roteiro, mas as perguntas eram mais amplas demandando respostas que tinham a ver com a sua experiência. Expliquei-lhe que à medida que ele fosse respondendo, novas perguntas iam surgindo e, assim, nossa entrevista iria mais parecer uma conversa. Tratar da temática e expor diretrizes de como irá transcorrer a entrevista faz parte de uma negociação que, segundo vários autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994; SILVEIRA, 2002; SZYMANSKI, 2004; ZAGO, 2003), constitui uma obrigação ética do pesquisador.

Aconteceram alguns casos em que os entrevistados começavam a falar sem que eu concluísse a explanação da temática. Por exporem, de forma compacta, muitas informações importantes para a pesquisa, quando terminavam a sua fala, eu retomava cada ideia expressada, detalhando-as através de novas perguntas. Assim, para não macular a interação com os entrevistados, interrompendo o que estavam dizendo, a ordem do roteiro quase sempre era alterada.

Outras vezes acontecia do entrevistado, ou por não entender a pergunta, ou por achá-la óbvia, não detalhar a sua resposta. Nesses casos eu tentava lhe explicar que como eu não vivia a sua vida, era difícil para mim reconstruir mentalmente as suas experiências de trabalhar e estudar. Assim, eu renovava a pergunta de outra forma. Tentava me transportar em pensamento para o tempo-espço de sua vivência, procurando ser mais minuciosa nas perguntas, personalizando-as na sua vida, para que ele pudesse me entender e então minudenciar as suas experiências sobre a temática investigada. Esse procedimento tem também um efeito ético no que diz respeito à preocupação de esclarecer para o entrevistado o processo reflexivo pelo qual passa o entrevistador durante a entrevista.

Outro aspecto importante na condução da entrevista, e que foi um exercício constante, trata da abertura do pesquisador para saber ouvir os entrevistados evitando alimentar as suas respostas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 139). Alguns entrevistados estiveram preocupados em conseguir responder as perguntas corretamente. Talvez essa preocupação possa se vincular a uma concepção mais positivista da entrevista que não se baseia na ambiguidade das respostas, mas na veracidade que elas inscrevem. Entretanto, partilho da concepção de que as perguntas podem gerar um mundo de interpretações possíveis pelo entrevistado. E foi compreendendo que não existe só uma resposta pertinente, que eu pude exercitar a disponibilidade para ouvir o que os alunos tinham para me contar.

Relatar o desenrolar das entrevistas implica, além dos aspectos já comentados, contar como compus o corpo de entrevistados, o agendamento efetuado e quantas entrevistas foram necessárias.

3.2.2.2.1 Quem entrevistar?

A composição do corpo de entrevistados implica reflexões de ordem epistemológica quando se trata de uma pesquisa qualitativa. O uso da expressão “corpo de entrevistados” ao invés de “amostra dos entrevistados” é justificado pela maneira como o tema foi tratado nessa pesquisa.

Uma vez com o objeto de estudo melhor delineado depois de minha primeira inserção no campo empírico, pensei que para dar continuidade à pesquisa seria interessante acolher alunos com diferentes atuações profissionais. Decidi entrevistar Valdo, por exemplo, devido à sua atuação como professor na escola de ensino fundamental – atuação rara na região cuja prática sociocultural tem dado primazia às artes visuais como componente curricular (Arroyo, 2004). Procedi assim também com Ricardo, por atuar como compositor de trilhas sonoras para

teatro; Tadeu, por sua atuação como membro de um coral municipal; e Manolo, por tocar na Banda Municipal de Uberlândia e por reger uma banda noutra cidade da região.

Caía eu, todavia, num engodo: se meu objeto estava se configurando em como os alunos construía a sua formação profissional em música estudando e trabalhando na área, o foco não deveria ser as diferentes atuações profissionais, mas como cada aluno construía suas experiências nesse mundo, e também no curso superior de música. Sendo o foco as experiências vividas pelos alunos no trânsito entre curso e trabalho, tanto fazia se atuavam como professor, músico, compositor ou coralista. Em todas as atuações profissionais, as experiências são encarnadas e particulares (LAROSSA BONDIA, 2002; NAJMANOVICH, 2001), não havendo, segundo essa concepção, como tomar um aluno como representante de tal ou qual tipo de trabalho em música.

Se por um lado, não cabia a elaboração de uma “amostra” que representasse todas as atuações profissionais existentes no universo de alunos do curso superior de música da UFU, por outro, não se pode esquecer que os alunos entrevistados são o espelho de uma “paisagem formativa” localizada no Triângulo Mineiro. Nessa região, existem quatro conservatórios públicos estaduais, escolas específicas de música públicas e privadas, além de editais de concurso público para professores de artes da educação básica que desconsideram a especialidade em música (ARROYO, 2004) – ou seja, a música não se encontra presente nas escolas de educação básica enquanto disciplina –, um curso superior de música nas modalidades licenciatura e bacharelado que traz historicamente consigo a valorização da música erudita, tanto nacionalmente (RECÔVA, 2006; SALGADO E SILVA, 2005) quanto localmente, bandas e corais municipais, orquestras de cordas, estúdios de gravação de discos, *jingles* e trilhas sonoras, ampla agenda de bailes, festas e shows, além de estabelecimentos noturnos que oferecem música ao vivo, igrejas que têm a música como parte de seus ritos, projetos sociais que viabilizam sua intervenção social através da música, entre outras instâncias em que pude ver a música presente na constituição do “ser profissional em música” dos alunos.

Desde o início era tácito o entendimento de que não cabia também entrevistar a universalidade de alunos de música da UFU que trabalhavam na mesma área. Eu teria que escolher quem entrevistar, e fazer escolhas demanda implicações que se inscrevem nas pessoas que somos, eu, pesquisadora, e o aluno que escolho entrevistar: “Idade, *status* social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional... são dimensões não desprezíveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas” (SILVEIRA, 2002, p. 126).

Qualquer aluno que trabalhasse com música poderia ser entrevistado. Mas quem entrevistar?

Partindo da necessidade de conversar com pessoas conhecidas, ao inserir-me pela primeira vez no campo empírico (janeiro de 2006), veio-me à mente a lembrança dos alunos de minha última turma de Prática de Ensino 1, ministrada no segundo semestre de 2004. Sabia que os alunos da turma citada trabalhavam (todos eram professores) e ainda não tinham se formado. Por conhecê-los um pouco através de um trabalho de história de vida musical que havíamos desenvolvido na disciplina Prática de Ensino, queria entrevistá-los, pois achava que com eles poderia conseguir um bom material. Sabendo, entretanto, que não poderia entrevistar somente esses alunos, pensei então numa estratégia: por ser professora da área de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas (DEMAC) da UFU, e por saber que grande parte dos alunos matriculados nas disciplinas dessa área já atuava profissionalmente com música (a maioria como professores), decidi visitar as aulas das turmas de Prática de Ensino. Minha intenção nessas visitas consistiu em explicitar aos alunos o assunto de minha pesquisa e solicitar, dentre eles, voluntários para conversar comigo em entrevista.

A expectativa inicial era conversar com dois alunos de cada turma⁷⁹, porém, para minha surpresa, um grande número de alunos se dispôs a conversar comigo. Por causa disso, uma aflição passou a rondar-me, pois só podia ficar em Uberlândia uma semana, não havendo tempo suficiente para entrevistar todos os interessados. Como dispensar o interesse das pessoas que se dispunham a conversar comigo? Para evitar isso, depois de ter visitado duas turmas de Prática de Ensino, resolvi agendar as entrevistas com os alunos individualmente, fora da sala de aula – à medida que os encontrava pelos corredores do prédio que sedia o curso. Assim, dentre os alunos das Práticas de Ensino, combinei de entrevistar Denise, Lígia, Roberto, Euclides, Maria Célia, Allan, Alessia e Danilo (seguindo a ordem de realização das entrevistas na primeira inserção no campo).

Esse procedimento de angariar entrevistados dentre os alunos da disciplina Prática de Ensino implicava, contudo, nova confusão sobre o objeto de estudo: todos eram alunos da licenciatura, embora o curso de música da UFU oferecesse ainda a modalidade bacharelado com habilitações em canto e instrumento⁸⁰. Ora, como já dito, se meu objeto consistia em compreender como os alunos construía a sua formação profissional em música estudando e trabalhando, entrevistar apenas alunos da licenciatura poderia enviesar o foco para o curso,

⁷⁹ Como havia quatro turmas de Prática de Ensino (Práticas de Ensino 1, 2, 3 e 4), dois alunos por turma pareciam-me constituir um bom corpo de entrevistados.

⁸⁰ Flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino.

desviando-o do meu propósito investigativo. Sendo assim, ouvindo a sugestão da banca examinadora da qualificação⁸¹, na segunda inserção no campo empírico eu deveria entrevistar alunos de ambas as modalidades do curso superior de música, além das habilitações oferecidas pela UFU. É preciso considerar, contudo, que se o curso de música da UFU só oferece as modalidades licenciatura e bacharelado em canto e instrumento, era possível que a atuação profissional dos alunos se circunscrevesse no âmbito da docência e da *performance*.

Novo risco de desviar o objeto de pesquisa se acenava quando, por época do projeto de qualificação, também planejei entrevistar alunos de períodos mais avançados do curso. Pensava que agindo assim eu concederia um “espaço” para que aparecessem alunos que tivessem começado a trabalhar após iniciado o curso (como aconteceu com Allan que começou a trabalhar para lutar pelo reconhecimento familiar do seu curso e da profissão que escolheu seguir⁸²) e “tempo” para que esses alunos tivessem construído um pouco mais de convivência entre o curso e o seu trabalho. No entanto, refletindo melhor, quem disse que o aluno não estabelece relações, conflituosas ou não, entre curso e trabalho só porque está no início do curso? Em se adotando o conceito de formação enquanto experiência – e enquanto tal, tudo o que vivemos nos marca, nos forma (LAROSSA, 2002; LAROSSA BONDIA, 2002; JOSSO, 2004a) –, então, não importa o período que o aluno está cursando, pois desde o primeiro momento em que trabalha e estuda, isso já está fazendo parte dele, já está constituindo a sua forma, portanto a sua formação. Assim, não há que se delimitar período cursado, currículo (antigo ou novo) matriculado, se começou a trabalhar antes ou depois de ingressar no curso, etc. Embora essas circunstâncias localizem a formação dos alunos, elas não são critérios de controle; o único controle para a decisão de quem entrevistar é, uma vez sendo aluno, se trabalha ou não com música.

Como na segunda inserção (junho de 2007 a janeiro de 2008) havia mais tempo que eu estava afastada de minha atuação docente, os alunos do curso me eram em sua maioria desconhecidos. Eu deveria, portanto, estabelecer um contato inicial com eles, conhecê-los um pouco sobre com o quê e onde trabalhavam, que disciplinas estavam cursando, que vivências os marcavam para decidir quem entrevistar. Pensando num modo de criar um clima amistoso com os alunos, entrevistados em potencial, sem chegar diretamente neles, comecei a frequentar diariamente os corredores do prédio que sedia o curso; ali colegas professores me

⁸¹ A Prof.^a Dr.^a Luciana Del Ben questionou em meu exame de qualificação se a interpretação da categoria “formação profissional em música” como uma categoria ampla não deveria integrar todas as possíveis atuações profissionais em música, não cabendo restringi-la à docência, portanto, à modalidade licenciatura.

⁸² Ver item 5.8 *O reconhecimento*, capítulo 5 *Definindo a importância de estudar e trabalhar*.

apresentavam aos mesmos e eu tinha a oportunidade de iniciar um diálogo para conhecê-los. Outras vezes, sabendo-me professora da instituição, eles se aproximavam para me perguntar alguma coisa sobre o curso, sobre pesquisa, e mesmo se eu já estava de volta e iria ministrar alguma disciplina. Assisti também a um recital de alunos e frequentei uma festa oferecida por duas professoras aos alunos em comemoração ao final do primeiro semestre letivo de 2007.

Sabendo a interação entre entrevistador e entrevistado carregada de interesses (BOURDIEU, 2003; SILVEIRA, 2002), em outra circunstância talvez eu não tivesse ido ao recital e à festa, mas como precisava contar com os alunos para as entrevistas, fui com o interesse específico de me fazer conhecer e angariar-lhes a confiança – o que facilitaria o campo para as entrevistas que estavam a caminho. Foi com o mesmo interesse que também colaborei para uma festa promovida pelo Diretório Acadêmico (D.A.) com fins à recolha de fundos financeiros para a viagem de um aluno percussionista que iria participar de um festival na Patagônia. Lembrando de Bourdieu (2003, p. 694, 695), não existem interações neutras, como tal, não há que se negar, nem esconder os interesses, mas, ao contrário, tomar consciência deles e de como irão situar a pesquisa.

Procurando, enfim, sempre estar presente em locais e situações em que pudesse me aproximar dos alunos, tive, por exemplo, a oportunidade de conhecer Diogo, que se tornou meu entrevistado. Encontrei-o numa loja de fotocópias na manhã de 23 de outubro de 2007 e conversamos um pouco. Ele ingressara no curso quando eu ainda estava lecionando, porém, não chegou a ser meu aluno. Disse-me que estava desanimado com o curso, principalmente depois das mudanças curriculares, e que não gostava das disciplinas pedagógicas. Questionei-o então por que não havia migrado para o bacharelado, ao que ele respondeu: “Porque não tem contrabaixo, o meu instrumento. Tenho que fazer violão”. Perguntei-lhe se trabalhava e ele me contou que dava aulas particulares de baixo e violão, e que no ano anterior havia lecionado no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, mas que “não compensava financeiramente; compensa mais dar aula particular e tocar na noite. Vinte horas no conservatório dá para fazer muitas outras coisas fora de lá”. Depois de ouvi-lo contar sobre vivências insatisfatórias no curso e no seu trabalho, pensei que deveria entrevistá-lo. Assim como aconteceu com Diogo, cada aluno que foi entrevistado, o foi por motivo que me chamou a atenção para o seu modo de lidar com os mundos do curso e do trabalho.

Outro procedimento adotado para ajudar-me a compor o corpo de entrevistados foi conversar com professores e técnico-administrativos sobre suas impressões acerca dos alunos que estudavam e trabalhavam. Intentava ver se dessas impressões eu teria alguma sugestão de quem entrevistar. Refletindo sobre isso, percebi que, por esse meio, a escolha do aluno a ser

entrevistado será sempre uma escolha filtrada, pois não parte do meu relacionamento, nem da minha impressão sobre os alunos, mas do filtro de outras pessoas. No entanto, se eu sou a pesquisadora, então a minha impressão sobre os alunos deve ser mais importante do que a dos colegas professores e técnicos que também lidam com eles no curso – embora devo reconhecer que a minha impressão também é construída na interação que estabeleço com as concepções que essas pessoas elaboram sobre os mesmos.

Além das sugestões de professores e técnicos administrativos, recebi também sugestões dos próprios alunos quando da realização de suas entrevistas. Muniz, por exemplo, falou-me de três de seus colegas que poderiam ser entrevistados. Seu critério, no entanto, não era o aluno que estudava e trabalhava, mas o aluno músico popular que, para poder se graduar num curso superior, submetia-se a estudar os instrumentos oferecidos pelo curso de música da UFU, embora não fossem os instrumentos que dominava. Muniz fez sugestões a partir do seu lugar, um lugar no qual se sujeita a estudar violão no curso superior de música, quando o seu instrumento é o contrabaixo elétrico.

Além desses, outro aspecto me incomodou bastante no que diz respeito à composição do corpo de entrevistados e, por conseguinte, ao ajuste do foco da pesquisa. Trata-se da relação de gênero no curso de música da UFU. A cotidianidade de minha vida enquanto pesquisadora na UFU me fez deparar constantemente com alunos homens. Na festa de final de semestre oferecida aos alunos, por exemplo, dentre os presentes, quatorze eram homens e somente quatro eram alunas. Esta diferença na proporção do gênero refletiu no corpo de alunos entrevistados, pois a relação de entrevista, enquanto uma relação social também é uma construção localizada, ou seja, é circunscrita às pessoas com que tenho contato em determinada época e espaço (BOURDIEU, 2003; GONÇALVES, 2007). A masculinização dos cursos superiores de música é um fenômeno que tem sido observado nacionalmente (MATEIRO; BORGHETTI, 2007; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007), e foi atenta a ele que me preocupei em eleger mulheres – a exemplo de Raquel, Nice e Janaína – para serem entrevistadas.

Outrossim, ao reencontrar Euclides, Melchior e Roberto⁸³ no curso, por época de minha segunda inserção no campo empírico, decidi entrevistá-los novamente. A intenção não era a de comparar ou analisar a evolução de sua formação entre a primeira e a segunda inserções no campo, mas tão somente conhecer as experiências que estavam vivendo no

⁸³ Os demais alunos entrevistados na primeira inserção no campo empírico já haviam se formado quando voltei ao campo em 2007/2008.

momento, bem como os sentidos então a lhes marcar a ponto de instituir a sua formação profissional em música.

Segue quadro sinóptico de caracterização dos alunos entrevistados na primeira e segunda inserção no campo empírico, cujos nomes são indexados conforme a ordem cronológica de realização das entrevistas:

Entrevistado	Idade	Modalidade de curso	Período do curso	Instrumento cursado	Atuação profissional
<i>Denise</i>	26	Licenciatura (currículo antigo)	Não informado	Violão	Violonista e professora particular de violão em Itumbiara (GO).
<i>Lígia</i>	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	Não informado	Piano	Professora de piano no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), onde também atua como professora do Projeto Brincarte, e no Conservatório Municipal de Música de Cachoeira Dourada (MG).
<i>Euclides</i>	Não informado (Na 1ª inserção no campo empírico) 48 (Na 2ª inserção no campo empírico)	Licenciatura (currículo antigo)	7º 9º	Violão	Guitarrista; professor de guitarra elétrica no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG); idealizador, líder e músico do Grupo Raiz de música caipira. Professor de guitarra elétrica no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG); idealizador, líder e músico do Grupo Raiz de música caipira; membro do Coral da Fundação Cultural Municipal de Ituiutaba; membro do conselho curador da Fundação Cultural Municipal de Ituiutaba.
<i>Roberto</i>	24 (Na 1ª inserção no campo empírico) 26 (Na 2ª inserção no campo empírico)	Licenciatura (currículo antigo)	7º 8º	Violão	Guitarrista de uma banda de baile em Uberlândia (MG), professor particular de violão e guitarra elétrica, produtor musical em seu <i>home studio</i> em Uberlândia. Guitarrista <i>freelancer</i> , produtor musical em seu <i>home studio</i> em Uberlândia, professor particular de guitarra elétrica, <i>blues man</i> .
<i>Maria Célia</i>	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	8º	Piano	Professora de órgão e teclado eletrônicos no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG).
<i>Allan</i>	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	8º	Piano	Professor de Educação Artística em uma escola da rede pública estadual de Araporã (MG).
<i>Sheila</i>	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	Ex-aluna	Piano	Professora de Musicalização no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia (MG), ex-aluna do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da UFU e professora contratada da área de Educação Musical do DEMAC/UFU.

Quadro 3: Caracterização dos alunos entrevistados

Entrevistado	Idade	Modalidade de curso	Período do curso	Instrumento cursado	Atuação profissional
Luciana	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	9°	Violão	Professora de violão no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia (MG).
Alessia	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	8°	Violão	Professora de violão e flauta doce no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG).
Danilo	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	8°	Violão	Contrabaixista atuante em um estúdio de gravação em Uberlândia (MG), professor de contrabaixo em uma escola específica de música, anexa a uma escola de educação básica da rede privada de Uberaba (MG) e no Conservatório Estadual de Música de Uberaba.
Melchior	Não informado (Na 1ª inserção no campo empírico) 35 (Na 2ª inserção no campo empírico)	Licenciatura (currículo antigo)	5° 6°	Violão	Percussionista e professor de música em ONGs e escolas de educação básica da rede privada de Uberlândia (MG). Leciona com projetos extracurriculares de violão e percussão numa escola de educação básica da rede privada de Uberlândia (MG).
Valdo	39	Licenciatura (currículo antigo)	8°	Flauta Transversal	Professor de Educação Artística em uma escola de educação básica da rede pública estadual em Uberlândia (MG).
Ricardo	24	Licenciatura (currículo antigo)	9°	Violão	Professor de violão e guitarra elétrica (em escola livre de música e em casa); compositor, arranjador e orquestrador de trilhas sonoras para teatro; produtor musical em seu <i>home studio</i> em Uberlândia (MG); músico de uma banda que toca trilha sonora de <i>videogame</i> .
Wagner	29	Licenciatura (currículo antigo)	7°	Violão	Professor de guitarra elétrica – aulas particulares e no Conservatório Estadual de Música de Uberaba (MG).
Renata	Não informado	Licenciatura (currículo antigo)	9°	Violão	Musicista <i>freelancer</i> (violão e guitarra elétrica); professora particular de guitarra elétrica em Uberlândia (MG).
Tadeu	22	Licenciatura (currículo antigo)	7°	Violão	Membro do Coro da Fundação Cultural Municipal de Ituiutaba (MG).

Quadro 3a: Caracterização dos alunos entrevistados

Entrevistado	Idade	Modalidade de curso	Período do curso	Instrumento cursado	Atuação profissional
<i>Débora</i>	25	Bacharelado (currículo novo)	1°	Percussão	Professora de bateria no Conservatório Estadual de Uberlândia (MG) e de Araguari (MG), percussionista de uma banda de baile de Uberlândia.
<i>Mara</i>	26	Licenciatura (currículo antigo)	9°	Flauta Transversal	Professora de flauta transversal em uma escola específica de música, anexa a uma escola de educação básica da rede privada de Uberaba (MG), flautista de um do grupo de choro na mesma cidade.
<i>Muniz</i>	22	Licenciatura e Bacharelado (currículo novo)	5°	Violão	Baixista elétrico de uma banda de baile de Uberlândia (MG)
<i>Otto</i>	34	Licenciatura e Bacharelado (currículo novo)	4°	Violão	Professor de violão: trabalha em domicílio dando aulas particulares do instrumento e numa escola livre de música em Uberlândia (MG).
<i>Sérgio</i>	48	Licenciatura (currículo antigo)	7°	Percussão	Professor de bateria no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), músico <i>freelancer</i> .
<i>Manolo</i>	57	Licenciatura (currículo antigo)	9°	Flauta Transversal	Músico da Banda Municipal de Uberlândia (MG); professor e regente da Banda Municipal de Abadia dos Dourados (MG); músico <i>freelancer</i> .
<i>Raquel</i>	24	Licenciatura (currículo novo)	2°	Piano	Professora particular de teclado em Canápolis (MG).
<i>Diogo</i>	22	Licenciatura (currículo antigo)	7°	Violão	Professor particular de baixo elétrico e violão em Uberlândia (MG), músico <i>freelancer</i> .
<i>Josué</i>	30	Licenciatura (currículo antigo)	5°	Percussão	Professor particular de percussão popular, percussionista de uma banda de baile em Uberlândia (MG), músico <i>freelancer</i> .
<i>Nice</i>	37	Licenciatura (currículo antigo)	8°	Canto	Cantora e proprietária de uma banda de baile em Uberlândia (MG).
<i>Marcílio</i>	35	Bacharelado (migrado para o currículo novo)	4°	Violão	Professor particular de violão, professor de violão em grupo (projetos extracurriculares) junto a escolas de educação básica da rede pública de Ituiutaba (MG).
<i>Janáina</i>	21	Licenciatura (currículo antigo)	8°	Canto	Cantora de uma banda de baile em Uberlândia (MG). Canta e toca teclado em casamentos.

Quadro 3b: Caracterização dos alunos entrevistados

3.2.2.2 Operacionalização das entrevistas

Esta seção trata dos aspectos envolvidos no agendamento das entrevistas: negociações de local e horário, características e interferências no espaço onde eram realizadas, desencontros e tensões vividos com os alunos.

A realização de uma entrevista se inicia desde o momento do agendamento da mesma. Este momento é marcado por uma negociação tácita entre pesquisador e entrevistado, e segundo Zago (2003),

Desde o início é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar (ZAGO, 2003, p. 303).

O agendamento inicial sempre aconteceu ao vivo e na UFU, o que inscreve uma particularidade na negociação da entrevista, ou seja, o fato de eu ir até a UFU para marcar as entrevistas pode ter condicionado a expectativa dos alunos de que a mesma deveria ser realizada no espaço físico da universidade. Eu poderia, de outro modo, ter pegado o número de seus telefones na coordenação do curso e agendado as entrevistas pelo telefone, o que possivelmente facultaria outro tipo de reação quanto ao lugar de realização das entrevistas, bem como, quanto ao tempo de duração, pois tempo e espaço se inter-relacionam. Num espaço que não o da universidade, a duração das entrevistas poderia, quem sabe, ser esticada além do curto tempo da UFU (concebido em relação ao *schedule* dos compromissos acadêmicos).

Durante a primeira inserção no campo, se, por um lado, eu dispunha de apenas uma semana para realizar as entrevistas, por outro, o fato de muitos alunos do curso de música da UFU não residirem em Uberlândia (viajavam semanalmente para assistir às aulas) gerou a necessidade de agendar as entrevistas durante os intervalos que estes dispunham entre uma aula e outra. Como permaneciam dois, no máximo, três dias da semana na cidade, não havia espaço em seus horários. Assim, para facilitar o agendamento, o melhor era que as entrevistas fossem realizadas nas dependências da própria universidade.

O mesmo ocorreu durante a segunda inserção quando, no momento de combinarmos um horário para a entrevista, o tempo de duração era sempre uma preocupação para os alunos em vista dos seus inúmeros compromissos fora da universidade. Roberto, por exemplo, comentou: “A gente tem que se encontrar nessas ‘janelas’ em que já estou na universidade,

pois vir à UFU só para a entrevista fica muito difícil”. Exceto Renata e Euclides⁸⁴, na segunda inserção no campo, todos foram entrevistados nas dependências físicas do curso de música da UFU – salas de aula (Bloco 3M), sala do Núcleo de Educação Musical (NEMUS), dos professores ou laboratório de informática (Bloco 1V).

Aos que perguntavam sobre a duração da entrevista, eu procurava esclarecer que, por não se tratar de uma entrevista fechada, não havia como precisar o tempo de realização, que ia depender dos vários assuntos surgidos no desenrolar da mesma. Depois de já ter realizado algumas, eu informava o tempo médio gasto pelos até então entrevistados (entre 60 e 90 minutos). Informava também que, caso o tempo não fosse suficiente para percorrer o roteiro de perguntas, seria necessário agendar uma segunda entrevista.

Pelo fato do DEMAC dispor de pouco espaço físico, suas salas são de uso coletivo. A sala de professores é uma sala ampla onde se localizam mesas com cadeiras, armários da secretaria do DEMAC, armários particulares de professores e um pequeno laboratório de informática para uso de alunos e professores. A área de educação musical possui uma sala que sedia o NEMUS, onde cinco professoras compartilham o espaço com armários, escrivaninhas e computadores. O laboratório de informática consiste num espaço dentro da sala de professores, separado por divisórias de madeira e vidro (portanto, podemos ser vistos lá dentro) que vão até o teto, com porta e tranca. Nele é possível um pouco de isolamento acústico e até social, mas não deixa de ser uma sala de uso coletivo. Sempre que encontrava esse espaço vazio, usava-o para realizar as entrevistas.

Por se tratarem de espaços geralmente movimentados, as entrevistas que neles se realizaram acabaram sofrendo interferência, quando não interrupções, das pessoas que ali circulavam: eram alunos e professores que chegavam para uma orientação de pesquisa ou sobre as aulas, ou que precisavam usar o computador, técnicos administrativos que intentavam desempenhar suas obrigações. Isso acabou gerando desconforto para mim e para os entrevistados, pois perdíamos a privacidade – o que também localizou a nossa relação de entrevista, afinal, parafraseando Lima (2005), os alunos, ao produzirem seus discursos, “fazem-no como diálogos sociais balizados pela presença do outro e socialmente contextualizados naquilo que pode/deve, ou não, ser dito. Mudam-se as situações, mudam-se os conteúdos e os modos de dizer” (p. 41). Assim, aquilo que me era dito quando estávamos sós, possivelmente não seria dito na frente de terceiros. Conseguimos ter um pouco mais de

⁸⁴ Renata foi entrevistada em minha residência, pois no horário combinado para a entrevista não havia salas disponíveis nas dependências físicas do curso de música. A segunda entrevista de Euclides, procedida na segunda inserção no campo, foi realizada nas dependências do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG).

privacidade quando as entrevistas foram realizadas nas salas de aula. Essa não foi a regra, porém, pois estavam sempre ocupadas já que o prédio sedia dois cursos, música e artes cênicas.

A questão das interrupções das entrevistas dependeu, por outro lado, de uma relação com o calendário letivo, assim como dependeu também dessa relação a espontaneidade do entrevistado. A segunda entrevista de Mara, por exemplo, aconteceu no último dia letivo do primeiro semestre de 2007. Apesar de a realizarmos numa sala de aula onde ninguém podia nos ver, o prédio estava vazio, portanto, não fomos interrompidas.

Mas as interrupções não causaram só desconforto. No caso de Muniz, ao contrário, a presença de terceiros foi vista como “natural”. Fizemos a entrevista na sala do D.A., do qual ele era presidente. Quando cheguei a esse espaço cumprindo o agendamento programado, havia além de Muniz outros alunos ocupando o computador. Esperei que ele pedisse licença para que saíssem; em pé aguardei pensando: “E aí, eles não vão sair?”. Mas ele, passando um café, me convidou a sentar e disse que podíamos começar. Isso me fez estranhar e refletir que nem todos concebiam a entrevista como uma relação exclusiva entre pesquisador e entrevistado. O D.A. era como se fosse a sua casa, ali se sentia à vontade e, como tal, ali poderíamos conversar, com a presença de quem fosse, do jeito que fosse.

Outros estranhamentos eu tive que me fizeram problematizar o procedimento técnico, bem como a minha postura ética no agendamento das entrevistas. Embora eu sempre tomasse a iniciativa dos agendamentos, com Josué foi diferente. Como a sua agenda de trabalho era móvel, dependia da agenda do estúdio onde estava gravando, ele não quis acertar nada comigo; pediu-me o número do meu telefone para combinar data e hora quando tivesse uma brecha. Eu informei-lhe o número, porém, temendo que ele não entrasse em contato, falei-lhe que o procuraria posteriormente no curso. Preocupava-me perder o controle e o critério estabelecido de agendar as entrevistas somente em presença dos alunos no espaço da UFU.

Esse critério não consistia em simples padronização, mas no cuidado para não tolher a liberdade dos alunos de escolher conceder ou não a entrevista. Como eram alunos e eu, apesar de “estar” pesquisadora, sou professora da instituição – dissimetria social (BOURDIEU, 2003) –, receava que os mesmos não se sentissem à vontade de me dizer não. É que, pelo telefone, se não conseguimos falar com a pessoa da primeira vez, insistimos na ligação até que a mesma se concretize. Num tempo tecnológico onde o número de quem chama é identificado no *display*, imaginei que a insistência da ligação telefônica seria coercitiva. Assim, a não ser que eles próprios me solicitassem, como foi o caso de Manolo que me pediu para lembrar-lhe da entrevista horas antes do combinado, decidi não lhes telefonar. Porém,

negociar ao vivo o agendamento também não garantia o respeito almejado. Pelo contrário, poderia deixá-los mais constrangidos de me dizer pessoalmente que não queriam participar da entrevista. Talvez tenha sido por isso que ocorreram alguns desencontros na realização das entrevistas. Durante a segunda inserção no campo empírico, a primeira entrevista de Roberto, por exemplo, foi agendada três vezes, num intervalo de um mês e meio. Houve vez de nos encontrarmos e ele se desculpar por não ter comparecido, mas não se oferecer para marcar novo horário. Era final de ano e Roberto tinha muitos compromissos em sua agenda profissional. Esperei nova oportunidade e assim que foi possível, conseguimos agendar nova data e realizar a entrevista. Com Melchior a segunda entrevista também foi agendada três vezes, mas não chegou a ser realizada, pois, conforme soube posteriormente, ele acabou abandonando o curso naquele semestre.

Esse tipo de desencontro não aconteceu durante a primeira inserção no campo empírico, pois o procedimento de visitar as salas de aula requisitando, no âmbito coletivo, voluntários que quisessem conceder-me entrevista acabou atenuando a tensão que se inscreve nas relações pessoais, as quais caracterizaram a negociação das entrevistas na segunda inserção.

3.2.2.3 O entrevistado

Intento nessa parte discorrer sobre o perfil dos alunos entrevistados no que diz respeito a aspectos que, uma vez estudados nos manuais de metodologia, chamaram a minha atenção na realização das entrevistas, ou mesmo depois, quando as transcrevia. O primeiro deles trata da percepção que o entrevistado constrói sobre a entrevista e sobre o pesquisador/entrevistador.

3.2.2.3.1 Sabe da posição que ocupa na entrevista

De acordo com Dubet (1996, p. 236), “qualquer pesquisa é uma relação social [como também a entrevista] na qual o observado observa também o observador”. Nesse processo de observar o pesquisador, o entrevistado elabora suas concepções sobre o mesmo e sobre a pesquisa da qual está colaborando. Desse modo, assim como “o entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar as informações desejadas, que entenderá sua linguagem e suas solicitações” (SZYMANSKI, 2004, p. 16), o entrevistado também tece suas interpretações sobre a pesquisa, organizando as respostas conforme esse contexto e o contrato de confiança que se estabelece na interação durante a entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BOURDIEU, 2003; SILVEIRA, 2002; ZAGO, 2003):

A sua interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida por ele. [...] [Os sentidos são tantos quantas são as] interpretações, que definem o rumo da entrevista e a seleção das informações que são lembradas, esquecidas, ocultas ou inventadas (SZYMANSKI, 2004, p. 16).

Isso me faz pensar que o fato dos alunos aceitarem a conceder-me a entrevista pode fazer parte de um jogo de interesses que eles entabulam para comigo e minha pesquisa. Marcílio, por exemplo, ao final da entrevista, ponderou que considerava muito importante ter espaço para falar sobre as suas experiências e perguntou-me o que eu achava de como ele tinha se saído e o que eu supunha que seria importante usar de sua fala. Preocupada eticamente em lhe dar um retorno, porém sabendo que naquele momento não era possível lhe dar a resposta esperada, pois ainda não havia procedido a análise categorial das entrevistas, eu lhe disse que, potencialmente, toda a sua fala poderia ser usada. Pontuei-lhe, no entanto, os momentos da sua entrevista que haviam me marcado.

Mara elaborou uma reflexão oralmente sobre o que selecionava para ser dito: “Até é bom falar isso também; no começo [...]”. E Sérgio, embora não exteriorizasse seu pensamento, exercitou prever o que a pesquisa poderia concluir: “Já estou até analisando a sua monografia, é engraçado, a gente fica pensando lá na frente”. Por já ter participado de uma entrevista de história oral colaborando com outra pesquisa, comentou ainda:

Eu gosto muito de dar esses depoimentos. Eu acho que isso é importante, serve... às vezes pode servir pra mim uma hora, se não servir pra mim, serve pra você, se não servir pra você, serve pra alguém, e assim vai... (Sérgio, entrevista em 26/09/2007).

A interpretação e os interesses que o entrevistado constrói em relação à entrevista remetem a um aspecto ético que diz respeito ao anonimato. É consenso que a identidade nominal do entrevistado deve ser preservada para garantia de sua privacidade e intimidade⁸⁵. No entanto, o anonimato é discutido e relativizado por pesquisadores das ciências sociais; de acordo com TORNQUIST (2003), o sigilo da identidade pode se configurar como um “motivo de frustração, pois muitas pessoas querem dar seu nome, como frequentemente acontece em pesquisas feitas com grupos populares” (p. 72).

Além de implicações éticas, o anonimato gera também implicações de ordem metodológica e epistemológica, pois o que a pessoa pode e quer falar anonimamente talvez não possa e não deva ser dito nominalmente. Isso depende das negociações, tácitas ou não,

⁸⁵ O sigilo da identidade é uma exigência legal da Resolução 196/1996 que dispõe sobre o código de ética na pesquisa com seres humanos. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996: “Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos”.

permeadas na relação entre pesquisador e entrevistado, que se inscreve historicamente na entrevista.

No que diz respeito a esta pesquisa, embora todas as entrevistas tenham sido realizadas com os entrevistados sabendo seus nomes revelados⁸⁶, optei por guardar-lhes a identidade nominal uma vez que, em se tratando da UFU como campo empírico – onde atuo como docente –, é possível que o texto seja lido pela comunidade acadêmica e os alunos entrevistados, reconhecidos por seus contemporâneos no curso. Sendo assim, com o intuito de preservar-lhes, todos os nomes próprios que aparecem no texto dessa tese são fictícios.

A questão do anonimato envolve ainda outros aspectos que ultrapassam a preservação da privacidade dos entrevistados. Tornquist (2003) chama a atenção para que, respeitados os limites do anonimato, sejam tomados “cuidados adicionais na preservação dos informantes” (p. 72). Bourdieu (2003), por exemplo, comenta do cuidado ético na transcrição e no uso das falas dos entrevistados procurando “colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido” (p. 9); Bogdan e Biklen (1994) alertam para que não se revele a terceiros informações sobre os entrevistados e que a informação partilhada no local da investigação não seja utilizada de forma política ou pessoal (p. 77).

3.2.2.3.2 É provocado a refletir a partir da entrevista

Em vários momentos, a entrevista provocou o distanciamento dos alunos, os quais passavam a ver a si mesmos em suas experiências nos mundos do curso e do trabalho. Roberto, por exemplo, comenta que a entrevista

[...] acaba sendo uma forma de reflexão total pra mim. Então... eu fico feliz pra caramba de fazer isso. Por isso que eu faço força de estar vindo fazer essas entrevistas porque é a hora que você para pra refletir, porque a própria pergunta da entrevista já faz que você [pense:] “Nossa, é mesmo; eu nunca parei pra pensar nisso!” A gente vive e não para pra pensar... [sorri] (Roberto, entrevista em 16/01/2008).

Conhecer a si mesmo, as próprias experiências, os próprios saberes exigem um exercício de distanciamento que só é conseguido pelo pensamento. Como os alunos têm muitos compromissos com o trabalho e sendo o tempo de trabalhar basicamente um tempo de fazer (o que não se impede de trabalhar pensando, mas o trabalho é intrinsecamente um tempo

⁸⁶ Exceto um aluno que solicitou o sigilo de sua identidade, todos os demais não requisitaram que seus nomes próprios fossem guardados.

ativo, mais do que reflexivo), não há muito tempo para pensar. Esse tempo de pensar é conseguido no curso, quando passam a teorizar seus saberes construídos na vida cotidiana e, no caso da pesquisa, na interação comunicativa permitida pela entrevista. Sérgio comenta: “São perguntas... é engraçado, porque a gente não para pra pensar muito” (Sérgio, entrevista em 17/10/2007).

Na entrevista, a partir das perguntas que partem do meu lugar, o entrevistado tem a oportunidade de narrar-me as suas experiências e, ouvindo a si mesmo, pode também conhecer-se. Exercitam assim o processo de distanciamento definido por Ferry (2007) como “pensamento alargado”:

[...] aquele que consegue arrancar-se de si para se 'colocar no lugar de outrem', não somente para melhor compreendê-lo, mas também para tentar, num momento em que se volta para si, olhar seus próprios juízos do ponto de vista que poderia ser o dos outros (p. 281 – 282).

Houve um caso em que o distanciamento foi exercitado com o entrevistado colocando-se no lugar de outrem e narrando sobre si na terceira pessoa – voltava, porém, para si mesmo posteriormente:

[...] o que você leva daqui pra lá enquanto profissional da noite e como aluno é a desinibição, porque você está sempre mexendo com o público, então é por isso que os meninos falavam assim: “Ah, o Euclides, ele fala demais, ele gosta de falar, ele não tem vergonha”. E não é. É porque eu sou acostumado com o público, a noite me ajudou nisso, levar pra lá. Então, o que eu tenho levado pra lá como profissional foi isso, é não ter medo de ir lá na frente e falar (Euclides, entrevista em 08/08/2007).

Há também no distanciamento de si uma implicação ética que Dubet (1996) circunstancia no processo analítico-interpretativo da pesquisa – a verossimilhança – mas que trago também para o âmbito da entrevista. Como escreve Bourdieu (2003, p. 713), “o sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista”, as falas dos entrevistados são interpretadas indutivamente a partir do meu lugar, não são as falas absolutas dos entrevistados. Não há, portanto, verdade, mas verossimilhança:

A análise sociológica, para ser credível, tem de remeter para a experiência dos actores. Ela deve ser *verossímil*. [...] A teoria mais convincente, *ao mesmo tempo que responde a critérios de cientificidade*, será aquela que esteja mais perto da experiência dos actores a que não concederá a facilidade da cegueira deles. [...] Isso não quer dizer que ela seja adequada à ideologia dos actores, mas que ela pode explicar a experiência deles e, em certas condições, estes podem reconhecer-se nela (DUBET, 1996, p. 239 – 240).

Pela verossimilhança há que se garantir ao fim da pesquisa que o entrevistado se reconheça na interpretação do pesquisador, ou seja, a indução do pesquisador tem que espelhar os seus sentidos, ser verossímil às experiências do entrevistado. Ora, se o entrevistado conseguiu afastar-se de si e voltar refletido nas respostas que elaborou em nossas entrevistas, então ele reconheceu-se no tema discutido, nas perguntas elaboradas. Posso dizer então que as entrevistas cumpriram o seu papel metodológico.

3.2.2.3.3 Leva a entrevista consigo para além do tempo-espaço desta

Não podemos saber onde acabam as ondas de nossas escolhas, quem elas podem afetar ou quais outros valores podem ser violados naquele contexto em separado. [...] A escolha sempre é complicada, porque intenções veladas interferem na atenção consciente, mesmo quando a escolha parece fácil (HOLLIS, 2004, p. 49).

Parafraseando Hollis, embora não possamos prever onde as ondas da entrevista acabam afetando os entrevistados, nossas ações e intenções de pesquisador conscientes ou não, sempre repercutem em suas vidas. Um exemplo foi a interferência que a entrevista dessa pesquisa causou na vida acadêmica de Roberto, que a usou como modelo para sua própria pesquisa de final de curso: “É só deixar os caras falarem, igual a você, assim”. Dias depois da entrevista realizada, conversando com Roberto quando da necessidade que ele me assinasse a carta de cessão dos direitos da mesma, percebi como ele havia me observado: falando pouco e deixando que os entrevistados discursassem mais.

Outro exemplo de intervenção ocorreu na vida de Wagner, nesse caso, antes que realizássemos a entrevista – sendo então relatada durante a mesma:

[...] eu tentei imaginar o que seria pelo título, o que era... o que é o músico profissional e estudante, que já atua profissionalmente e estudante. [...] Eu tentei fazer umas relações, mas eu não sabia que era pra fazer umas ligações, assim, de matérias com o trabalho. [...] eu estava refletindo, refletindo; estava tomando um café no [Bloco] 3Q conversando com [um amigo], falando pra ele dessa entrevista. [...] comentei com ele que tinha a entrevista, a gente estava falando sobre lei de incentivo... (Wagner, entrevista em 27/06/2007).

Mesmo durante a realização da própria entrevista, notei que os entrevistados repetiam as palavras que eu usava e observavam os sentidos impressos em meu discurso. As palavras são instituidoras de sentidos (LIMA, 2005) e, como tal, as que usei situaram a resposta de Sérgio, por exemplo:

CÍNTIA: *Como você faz pra organizar os horários das disciplinas? Quando você vai fazer matrícula, tem que organizar o seu horário... Como é que você faz pra organizar? Você **prefere** que tenha **janela**, não **prefere**... como é que você faz?*

SÉRGIO: *A primeira coisa que eu observo na hora de organizar o horário é quais as matérias que eu preciso fazer, que estão mais atrasadas. Isso é o primeiro ponto, primeiro aspecto. Depois d'eu observar qual que eu estou mais atrasado, matriculo naquelas matérias. Por exemplo, vamos supor, tem muita matéria na terça-feira, vai das oito [da manhã] às dez e meia da noite. Infelizmente eu não posso escolher **janela**. Não posso. E nem escolher, como você perguntou mesmo? Se eu posso escolher, se eu escolho **janela**? Se eu **prefiro** que tenha **janela** ou não? Eu não posso ter **preferência**. (Sérgio, entrevista em 17/10/2007, grifos meus).*

As palavras “prefere” e “janela” usadas na pergunta que fiz conformaram o discurso do entrevistado. É por isso que outro grande exercício por mim vivenciado disse respeito à antecipação das respostas. Nesse caso, eu poderia ter parado em “Como você faz para organizar os horários das disciplinas?” e deixado para Sérgio localizar a sua fala com seu próprio vocabulário.

Por comentar que eu não conhecia os instrumentos de percussão popular e perguntar os nomes para Josué (percussionista), teve um momento na entrevista que, antes de dar continuidade ao seu discurso, ele primeiro verificou se eu entenderia sobre o que ele iria falar:

JOSUÉ: *Eu sempre estou atualizando minhas coisas, meus instrumentos. Não deixo ficar muito ultrapassado. Eu sempre estou cuidando, [procuro] saber o que tem de novo no mercado. Se surge alguma coisa que eu vejo que é legal, eu dou um jeito de trocar, vender o antigo e comprar um novo.*

CÍNTIA: *Essa tecnologia dos instrumentos é muito rápida também, igual a informacional?*

JOSUÉ: *É.*

CÍNTIA: *Sai sempre coisa nova?*

JOSUÉ: *Sai, sai sempre. As congas... Você conhece conga, tumbadora? (Josué, entrevista em 27/11/2007).*

Os sentidos impressos em minhas questões e comentários não passam despercebidos para os entrevistados e, assim, as perguntas e o “meu lugar” vão situando o conhecimento.

3.2.2.4 A entrevistadora: aprendizagens no percurso da pesquisa

A pesquisa qualitativa, por investigar e interpretar a experiência do outro, proporciona que o próprio pesquisador se conheça. Trata-se de um autoconhecimento como seres sociais

que somos, ou seja, construímos nossa subjetividade identificando-nos ou diferenciando-nos em relação ao outro. Assim, como num jogo de espelhos, quando me relaciono com alguém, me enxergo comparando-me com esse alguém; ou, esse alguém, através de suas considerações sobre mim, me fornece um espelho de quem sou; ou ainda, mais reflexivamente, como esse alguém me percebe é uma reprodução do “papel” que desempenho em relação a essa pessoa. Para percebermo-nos nesses jogos temos que exercitar o distanciamento de nós mesmos – o “pensamento alargado”, nas palavras de Ferry (2007), ou ainda “estranhamento do nosso olhar”, nas de Meyer e Soares (2005).

Meyer e Soares (2005) diferenciam dois jeitos de estranhar o olhar: aquele que se insere num mundo estranho, vivendo *in loco* o descolamento de si mesmo, sentindo na pele, presenciando corporalmente a diferença, como acontece numa viagem – “quando viajo, não apenas saio de meu lugar: saio de mim mesmo, mudo meu ponto de vista, sou forçado a ver outras coisas de outro modo e a ver as mesmas coisas de outro modo” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 78). E aquele que é vivenciado mentalmente, por meio do qual a pessoa não vive corporalmente a experiência, mas a imagina: “Colocar-se no lugar do outro em pensamento” (BOURDIEU, 2003), ou “revivência interior” (WEBER, 2001).

Distanciar-me de mim foi um exercício que empreendi nessa pesquisa projetando-me mentalmente nas experiências dos entrevistados para compreendê-los e, como tal, pude também me conhecer no que diz respeito à minha própria formação (quem sou e qual foi o meu trajeto formativo até hoje). Parafraseando Benjamim (1994, p. 200), as experiências de formação relatadas pelos alunos durante as entrevistas provocaram-me a “continuação de uma história” interior, fazendo-me despertar lembranças de minhas vivências formativas.

Para a pesquisa, porém, mais importante que me conhecer, distanciar-me de mim foi o exercício pelo qual aprendi a perceber os efeitos de ser professora da instituição na qual estava pesquisando, bem como, e principalmente, a calar-me para poder ouvir os entrevistados.

3.2.2.4.1 E se eu não fosse professora da UFU?

Ser professora da instituição que elegi como campo empírico “situa” o conhecimento construído por meio dessa pesquisa em vários aspectos. O primeiro deles diz respeito à composição do corpo de entrevistados. Minha condição de professora me facultou a aproximação dos alunos favorecendo-me certo acolhimento por parte dos potencialmente entrevistáveis e facilitando o convencimento dos mesmos a participarem da pesquisa. É preciso reconhecer, entretanto, que tal efeito possa ser resultado de uma espécie de “poder

acadêmico” gozado por mim – nas palavras de Bourdieu (2003), uma “dissimetria social” – que não concedeu, por outro lado, maior liberdade ao aluno de escolher não participar da entrevista. Se eu tivesse me inserido num campo que me fosse desconhecido, os entrevistados continuariam ainda a “situar” a construção do conhecimento, mas qual teria sido o esforço metodológico para seduzi-los a participar da pesquisa?

O segundo aspecto se refere ao necessário estranhamento do contexto do qual faço parte para não incorrer na objetivação dos entrevistados (BOURDIEU, 2003) e, sendo assim, para poder abstrair a “paisagem” histórica, geográfica, política, econômica e sociocultural que os situa (DUBET, 1996). Ligado a este, encontra-se o aspecto relacionado à diferença entre “ser professora” e “ser pesquisadora” num mesmo espaço (porém, não num mesmo tempo) e as implicações que disso resulta. Perdi-me muitas vezes no papel de professora durante as entrevistas, por exemplo, explicando ao aluno entrevistado que tipo de entrevista estávamos fazendo e, como tal, que tipo de respostas poderia advir. Preocupada que estava em desvestirme da professora, talvez estivesse explicando para eu própria que efeitos a entrevista poderia surtir. Outras vezes eram os entrevistados que, ou por terem sido meus alunos, ou por saber-me professora da UFU, contavam com o meu entendimento de suas contextualizações:

DÉBORA: [...] essas coisas que a gente toca, tipo técnica de tumbadora, essas outras coisas mais específicas do popular não [se] vê aqui [no curso] não.

CÍNTIA: Ah. E onde você foi estudar percussão popular? Com quem?

DÉBORA: No conservatório mesmo, com um professor de lá, peguei umas aulas também com a Mirian, você se lembra da Mirian?

CÍNTIA: Ela foi aluna aqui?

DÉBORA: Ela foi.

CÍNTIA: Desculpa [sorri meio sem graça por não lembrar]. (Débora, entrevista em 21/11/2007)

O fato dos alunos entrevistados não conseguirem se distanciar de minha identidade como professora reflete a relação contextual inerente à entrevista, pois envolve quem somos, nossos papéis: eu enquanto professora da instituição, o entrevistado que já foi meu aluno, etc. Reflete ainda a relação circunstancial da mesma: o espaço social onde é feita a entrevista; a efemeridade da relação que tem características circunscritas àquele momento ímpar – fora da entrevista, minha relação com o entrevistado é outra, a qual dependerá também de novas circunstâncias.

Embora minhas intervenções como professora possam ter elevado o risco de desviar a entrevista do seu propósito, a perda de minha identidade como pesquisadora ajudou-me, paradoxalmente, a conquistar a confiança do entrevistado, encorajando-lhe a se sentir mais livre para conversar comigo. Esse aspecto é comentado por Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais “parece difícil formar uma boa relação com os sujeitos quando o entrevistador não respeita os seus pontos de vista, nem se sente livre para expressar os seus” (p. 138).

A inexorabilidade da minha condição de professora causou-me, porém, certa angústia, pois eu não podia fazer de conta que essa identidade não existia. A Cíntia pesquisadora era uma professora da UFU que já conhecia os prédios do curso de música, o chefe do departamento, a coordenadora do curso e por isso podia movimentar-se livremente sem ter que pedir autorização ou licença; que já conhecia o currículo, a carga horária do curso e por esse motivo, embora devesse se conter, acabava completando o pensamento de um entrevistado quando este esquecia de alguma palavra ou informação sobre o mesmo. Isso “temperou” a minha presença na UFU enquanto campo empírico com uma vigília constante sobre as identidades por mim ocupadas: como compreender sem intervir no lugar onde já atuo profissionalmente? Como as pessoas com as quais convivo profissionalmente me veem nesse tempo e espaço que não estou professora, mas sou pesquisadora? Como se relacionam comigo, o que esperam da pesquisa que estou desenvolvendo e como essa pesquisa repercute no espaço social do qual faço parte? Esses são exemplos de questionamentos que, ressalvadas as idiossincrasias de qualquer pesquisador como produtor “situante” de um conhecimento, procurei estar ciente, pois metodologicamente todos os leitores têm o direito de poder trilhar – mentalmente ou não – o caminho por mim percorrido.

Outro aspecto envolvido na interpenetração de minhas identidades como professora e pesquisadora diz respeito às “verdades” que devem ser ditas na entrevista. Por várias vezes perguntas do tipo “como você, professora da UFU, fará para que os alunos digam a verdade? E se te esconderem alguma coisa? Será que lhe contarão sobre os conflitos vivenciados no curso?” assaltaram-me a tranquilidade. Aos poucos fui compreendendo – instrumentalizada por leituras sobre metodologia e pesquisa social – que toda entrevista é localizada e tem, por isso, os seus limites. Não há como cercar a verdade, nem a totalidade do que acontece com alguém. Nem há como garantir também que os alunos me contem tudo sobre si. A entrevista é sempre uma circunstância na qual o entrevistado conta de sua vida conforme percebe a hierarquia entre pesquisador e entrevistado, conforme se sente perante os meios de registro como a gravação, conforme se considera, enfim, confiante ou não na situação contextual que se lhe apresenta no momento – a presença de terceiros, por exemplo, intervém na relação.

Tenho, portanto, que trabalhar com a verdade que me é contada, uma verdade localizada, fruto das entrevistas que eu, pesquisadora, também localizada, consigo realizar.

Não se trata, por outro lado, de não se poder tomar a UFU como campo empírico da pesquisa porque sou professora da mesma, mas, de entender que o conhecimento que construo resulta da minha relação com os entrevistados e que qualquer pesquisador construirá uma relação particular e peculiar com os mesmos. Assim, independentemente de me contarem ou não seus conflitos, não contariam a outro pesquisador coisas que me contaram por causa da relação que estabeleceram comigo em específico. Não existe verdade absoluta, ela é construída na relação social (SZYMANSKI, 2004).

3.2.2.4.2 *Saber ouvir*

Silenciar meus valores para poder compreender os de outrem talvez tenha sido a maior lição que aprendi a exercitar. No âmbito da pesquisa, isso implicou ocupar “o não lugar” – a vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004) – para ouvir as vozes dos entrevistados e compreender o que está por trás delas. Nesse sentido, o meu papel como pesquisadora consistiu em compreender a realidade sem necessariamente intervir nela, configurando a pesquisa com o objetivo de “conhecer para conhecer melhor” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 133).

Lembrando de Bourdieu (2003) para o qual a entrevista enquanto uma relação social está prenhe de efeitos que podem causar distorções na condução da mesma, saber ouvir foi uma atitude que não consegui exercitar de imediato. Minha primeira inserção no campo empírico, por exemplo, foi marcada por uma ansiedade que gerou efeitos como: a sobreposição de várias perguntas diferentes em um mesmo questionamento dirigido ao entrevistado; interrupção do entrevistado desviando-o para outros assuntos; e antecipação de respostas, colocando palavras na boca do entrevistado. Essas distorções também ocorreram na segunda inserção, porém menos, pois encontrando-me mais instrumentalizada a perceber-me, estive mais atenta e pude controlá-las melhor.

No início, preocupada com o domínio da técnica da entrevista, por exemplo, não sobrepor perguntas, não antecipar respostas, saber ouvir o entrevistado, e em afastar-me do papel de professora para poder estranhar a instituição e seus alunos, permanecer alerta aos efeitos da entrevista, provocou-me um ruído mental que me impossibilitava ouvir os entrevistados. A ansiedade por distanciar-me tornava-me, pelo contrário, mais agarrada ao meu pensamento. Aprender a ouvir implicou, então, aprender a calar-me, não apenas

oralmente, mas a calar o meu pensamento, aquietar a minha ansiedade para “mergulhar” no discurso do entrevistado. Como conseguir ouvir o outro sem calar-me?

Aprendendo a aquietar o pensamento, pude esquecer-me e quando me coloquei como uma interlocutora, mais do que uma “perguntadora”, consegui entregar-me à conversa com os entrevistados. Benjamim (1994, p. 205) fala no texto “O narrador”: “Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Esquecer de ser uma entrevistadora e me colocar como uma igual, uma pessoa que também vive experiências e as pode contar – embora o foco não fosse as minhas, mas as experiências dos entrevistados –, facultou-me o distanciamento necessário para conseguir ouvi-los. O interessante é que quando consegui me entregar, não ouvi nada além do discurso que se encontrava em pauta, isto é, o que falávamos eu e o entrevistado como os interlocutores. Dei-me conta disso ao ouvir a gravação durante a transcrição das entrevistas, percebendo o tanto de outros sons que rodeiam o contexto e que na hora não me foram audíveis.

Calar-me interiormente e entregar-me ao entrevistado foram, entretanto, atitudes que consegui exercitar melhor quando estava descansada. Por vezes me dirigi às entrevistas tendo já realizado outras delas, bem como outros afazeres no mesmo dia e estando, por isso, cansada. Percebia-me, então, desconcentrada, preocupada com outros assuntos que não o da pesquisa. Estar disponível para ouvir o outro se tornava, assim, mais difícil.

No âmbito da entrevista, mas também da vida, calar o pensamento é conseguir manter-se em branco, ou seja, não elaborar conjecturas, preconceções sobre as pessoas nem sobre o que elas dizem. Isso envolve mais que o domínio de uma técnica, envolve conhecer o meu eu em sua totalidade – o desvelamento do meu inconsciente (o que está por trás de minhas preconceções sobre o outro?). Calar o pensamento é

[...] afastar essa indiferença da atenção favorecida pela ilusão do já visto e do já ouvido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência (BOURDIEU, 2003, p. 701).

É não querer ouvir as respostas que estabeleço de antemão para as perguntas que faço – essas são as minhas respostas, as minhas ideias e elas não são o foco, pois já as conheço.

Saber ouvir está ligado a aceitar o outro como ele é, calando a minha inquietude de querer transformá-lo na pessoa que imagino dever ser. É manter-me em silêncio para ouvi-lo a partir dele mesmo e não de mim. É colocar-me em aberto para conhecer o que vive e o que expressa sobre o que vive, pois atravessando as suas palavras “há um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas” (KAUFMANN apud ZAGO, 2003, p. 303). É estar

disponível para ouvir as experiências que são passadas a limpo no momento da entrevista. É, enfim, estimular a curiosidade (“não a de quem busca assimilar o que convém conhecer, mas a que permite afastar-se de si mesmo” – LAROSSA, 2004a, p. 352) que almeja compreender o que pensa, e por que pensa como pensa, a pessoa sobre o que vive.

A esse respeito, Bourdieu (2003) fala de “colocar-se no lugar do outro em pensamento”; Weber (2001), da “revivência interior”; Larossa (2004b), do “encontro com o outro”. Todas são denominações do processo pelo qual devemos afastar-nos de nós mesmos para tentar conhecer o outro no seu jeito de ser e na sua verdade (nessa pesquisa, conhecer a ação de formar-se profissionalmente em música trabalhando e estudando); bem como para estranhar as verdades que nós mesmos criamos sobre o outro e com as quais nos acomodamos, acreditando-nos certos de nossas conclusões. Quando nos deslocamos para entender o que outro pensa ou sente, perdemos a certeza da verdade, ou melhor, de apenas uma verdade.

Contudo, como já visto, nem o outro, e nem eu somos neutros:

Da perspectiva da interação, não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito ‘imparciais’. Existe apenas uma fala *situada* que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais. (ALASUUTARI apud SILVEIRA, 2002, p. 124).

Na esfera da entrevista, saber ouvir envolve também o distanciamento da “fala situada” do entrevistado, sem tomar como certa a sua verdade ou embriagar-se com as suas concepções. É preciso postar-se no não lugar (nem no meu, nem no lugar do outro) problematizando sempre o que é dito para se poder vislumbrar a “paisagem formativa” que situa ou localiza os sentidos expressos pelo entrevistado. Como explica Dubet (1996):

[Se] por um lado, os actores produzem os acontecimentos e têm um conhecimento pragmático e causal dos encadeamentos da acção, das situações, das decisões e das escolhas, das antecipações, que nenhum investigador pode atingir com a mesma precisão[;] por outro lado, esses mesmos actores dispõem de recursos interpretativos e ideológicos mais ou menos estruturados que o sociólogo não pode varrer com as costas da mão, arriscando-se a colocar-se ele mesmo nesse terreno e a ficar reduzido ao papel de ideólogo favorável ou hostil àqueles que ele estuda. O sociólogo [ou o pesquisador] só pode construir o seu objecto argumentando contra esta dupla representação da acção: a de uma causalidade hiperpragmática em que a acção social é considerada como uma sucessão de lances, e a de uma significação tão global que as respostas precedem as perguntas (DUBET, 1996, p. 231).

Saber ouvir implica então caminhar “no fio da navalha” entre o distanciamento de si e o distanciamento do outro.

3.2.2.5 Os limites da entrevista

Como já mencionado, o campo empírico desta pesquisa consistiu no Curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A escolha do curso de música da UFU como campo empírico, além de ser o *locus* pelo qual me dei conta do fenômeno aqui estudado, se deve ao fato de me facultar a familiaridade com os alunos entrevistados, já que leciono na instituição desde 1993.

A familiaridade e a proximidade social com os entrevistados são consideradas por Bourdieu (2003) como formas de atenuar a “violência simbólica” inerente à relação que se estabelece entre o pesquisador e o entrevistado no momento da entrevista. Para o autor, quando o pesquisador está socialmente próximo do entrevistado, “ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise” (BOURDIEU, 2003, p. 697). Além disso, oportuniza também um “acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal ou qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor” (BOURDIEU, 2003, p. 697).

Mas, como o autor mesmo coloca, a familiaridade tem seus limites, pois a situação de entrevista nunca irá reproduzir uma relação da vida tal como ela é. A entrevista é, ela própria, um momento da vida. Contudo, se ainda insistimos que a entrevista “representa” a vida, então estamos fadados a trabalhar sempre com certa artificialidade da vida, pois nunca será possível reproduzir a situação da vida dentro de uma de entrevista – ela tem suas próprias “leis”: a relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado; a inexorabilidade dos sentidos construídos pelos interlocutores; a intervenção dos meios de registro, como a gravação, etc. Valdo, por exemplo, demonstra ter consciência dessa artificialidade – a “violência simbólica” da entrevista:

Talvez eu poderia ser mais claro, talvez eu poderia estar ajudando melhor, expressando com mais clareza. Porque tem a questão do microfone, está gravando, é uma entrevista, você fica mais formal, não é? Porque não tem como. Não é uma conversa, não é uma conversa informal aqui, Cíntia, não é. Se você sentar na recepção comigo e conversar, às vezes eu vou te falar com outras palavras, às vezes eu vou até [avaliar] o professor, entendeu? Mas como é uma entrevista [ri], a gente formaliza mais. E isso, às vezes, atrapalha um pouco, até mesmo no entendimento daquilo que você está me

perguntando e daquilo que eu vou estar te falando (Valdo, entrevista em 26/06/2007).

Segundo Bourdieu (2003, p. 694), embora a entrevista de pesquisa “exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas”, ela é uma relação social na qual subjazem distorções inerentes à sua própria estrutura. Essas distorções se inscrevem em duas propriedades que são consideradas “inerentes à relação de entrevista”: a “*intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca”, pois “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem atribui [...] à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado”; e a *dissimetria social* que ocorre “toda vez que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural” (BOURDIEU, 2003, p. 695).

O que me preocupou em constituir um ambiente conhecido como campo empírico foi a necessidade de descolar-me de mim mesma para poder enxergá-lo a partir da perspectiva dos alunos que foram entrevistados, uma vez que, quando o pesquisador está unido ao entrevistado por uma “profunda familiaridade”, suas perguntas encontram origem em suas disposições de objetivar o pesquisado (BOURDIEU, 2003, p. 698). O autor comenta ainda que, para se proteger da objetivação que pode resultar das relações mais familiares de entrevista, os entrevistados, “mais inconsciente do que conscientemente”, ajustam as suas respostas às perguntas por antecipação, “tentando impor, sem o saber sempre, uma aparência de autoanálise” (BOURDIEU, 2003, p. 702).

O risco de “objetivar o pesquisado” pôde ser relativizado pelo meu constante exercício de distanciamento e pelo fato de ter me ausentado da UFU desde o início de 2005, quando me afastei para cursar a pós-graduação, o que fez com que a maior parte dos alunos entrevistados na segunda inserção no campo empírico me fosse desconhecida. Embora eu não os conhecesse, a familiaridade com o campo aqui discutida pôde me oportunizar certa rapidez na construção da aproximação com esses alunos, já que pude transitar mais à vontade num espaço social do qual fazia parte.

Mesmo que a escolha da UFU como campo empírico me facultasse a proximidade com os alunos que seriam entrevistados, a dissimetria social não deixou de existir, pois enquanto professora dessa universidade, ocupo uma posição hierárquica superior ao aluno. Mas, se não se pode eximir a entrevista de qualquer sentido que se possa produzir tanto para o

entrevistado quanto para o pesquisador, não adiantava temer essas propriedades; eu tinha que “fazer tudo para dominar os seus efeitos (sem pretender anulá-los)” e “reduzir ao máximo a violência simbólica que se [podia] exercer” através delas (BOURDIEU, 2003, p. 695).

Para reduzir essas distorções, o autor propõe a “escuta ativa”, através da qual, pelo distanciamento de mim mesma, se exerce

[...] disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar a sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos (BOURDIEU, 2003, p. 695).

E propõe também a “escuta metódica”, através da qual, pelo distanciamento do outro, se tenta “esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca, e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca” (BOURDIEU, 2003, p. 695).

Embora eu não tivesse perguntado diretamente, Valdo esclarece no final de sua entrevista o interesse que pode tê-lo motivado a participar da mesma:

É que às vezes, eu sei do seu trabalho, eu tenho consciência, e eu quero ajudar. Então eu quero ajudar da melhor maneira possível e, às vezes, as respostas que eu te dou, eu te dou realmente o que é. [Eu] imagino: “Será que vai ajudar ela? Será que realmente vai ajudar as respostas que eu estou dando?” (Valdo, entrevista em 26/06/2007).

Conhecendo a distância entre o objetivo da entrevista e o interesse do entrevistado, o pesquisador poderá “tentar reduzir as distorções que dela [da relação de entrevista] resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que impedem [o entrevistado] de dizer certas coisas e as incitações que o encorajam a acentuar outras” (BOURDIEU, 2003, p. 695). Assim, pode ser que Valdo, por lecionar música na disciplina Educação Artística da educação básica, tenha aproveitado a oportunidade da entrevista, onde “expressar com mais clareza” e responder “o que realmente é” eram condições para poder colaborar com uma pesquisa acadêmica, para defender sua ideia sobre

[...] a necessidade de estar musicalizando as pessoas, mas desvinculado de conservatório. Porque [...] a música é acessível a todos, mas assim, de forma natural. [...] Eu vejo a música como uma forma de linguagem, uma forma de expressão, de comunicação. Nada mais interessante do que todas as pessoas terem acesso a essa forma de linguagem de uma forma mais específica, mais aprofundada. Pra isso, eu acho necessário que nós saíamos da academia e partamos pras escolas regulares com intuito de levar essa linguagem a toda sociedade (Valdo, entrevista em 26/06/2007).

A redução das distorções inerentes à relação de entrevista tem a finalidade de oportunizar que o pesquisado possa se revelar o mais completamente possível (BOURDIEU, 2003, p. 700). Nesse sentido, seja com proximidade, seja com dissimetria social, o que importa é que o pesquisador possa perceber e controlar os efeitos inerentes à relação de entrevista, uma relação social, de forma a “obter do pesquisado que ele se sinta legitimado a ser o que ele é, [saber] manifestar-se, pelo tom e pelo conteúdo das suas perguntas as quais, sem fingir anular a distância social que o separa de si [...], ele é capaz de *se colocar em seu lugar em pensamento* (BOURDIEU, 2003, p. 699). O autor alerta, porém, que se colocar no lugar do outro em pensamento não é “projetar-se indevidamente nesse *alter ego*” (BOURDIEU, 2003, p. 713), ou seja, no sentido de que se eu estivesse em seu lugar eu faria, ou pensaria de tal ou qual maneira, sempre me mantendo em referência às minhas próprias molduras histórias e socioculturais.

Ao contrário, colocar-se no lugar do outro em pensamento é o que diz tratar Larossa (2002) de uma “relação que não [é] de apropriação, mas de escuta. Ou, dito de outra maneira, que o outro permaneça como outro e não como *outro eu*, ou como *outro a partir de mim mesmo*” (p. 137).

Colocar-se no lugar do outro em pensamento é o princípio norteador da “compreensão” que deve orientar a postura do pesquisador numa relação de entrevista:

O sociólogo [ou pesquisador] não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituir-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular [...] onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto [...] e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele (BOURDIEU, 2003, p. 713).

3.3 Análise e interpretação dos dados

3.3.1 Transcrição das entrevistas

Para dar início ao processo de análise e interpretação dos dados e posterior redação do texto dessa tese, transcrevi as 40 entrevistas realizadas com alunos do curso superior de música durante as duas inserções no campo empírico.

O processo de transcrição ocupou duas fases. Na primeira fase procedi a uma transcrição literal das entrevistas, registrando todos os vícios de linguagem e interrupções da

fala, bem como, procurando decifrar todas as palavras abandonadas incompletas, fruto dos desvios de pensamento. Além disso, procurei registrar também o “tom” da fala naqueles momentos em que determinadas palavras são ditas com maior ênfase, e o humor dos interlocutores (pesquisadora e entrevistado) durante a interação que se deu no momento da entrevista (exemplos: rindo; preocupado; encabulado, etc.).

Segundo Bourdieu (2003, p. 709), “a própria transcrição literal da entrevista gravada (a simples pontuação) já é uma interpretação”, pois o pesquisador, além de transpor para a linguagem escrita tudo o que foi gravado, registra também, inevitavelmente, as impressões que guardou sobre o momento de realização da entrevista.

Preocupada em afastar-me da minha interpretação para poder compreender os relatos dos alunos a partir de seus próprios pontos de vista, procedi a alguns ajustes nas transcrições literais, o que chamei de segunda fase da transcrição. Porém, não foram todas as transcrições que passaram por essa segunda fase, apenas os excertos que figuram nas citações dessa tese.

Esses ajustes consistiram, nas palavras de Bourdieu (2003, p. 710), em “infidelidades que são [...] a condição de uma verdadeira fidelidade”, ou seja, para evitar que o desconhecimento das razões histórica, geográfica, social e cultural pelas quais os alunos falam do jeito que falam resulte em julgamentos precipitados, suas falas foram ajustadas conforme os critérios a seguir:

- supressão de informações que, não relevantes para o tema discutido na análise, podem desviar a atenção para amenidades capazes de desencadear julgamento sobre as atitudes dos entrevistados;
- supressão dos vícios de linguagem (*né, uai, assim, sabe, tal, nó*⁸⁷, entre outros), exceto quando são necessários para a ligação ou finalização de ideias;
- correção de palavras, principalmente de verbos (atendendo à concordância verbal), exceto quando neutraliza demais o “tom” da linguagem oral (*tava*, no lugar de *estava*, entre outras). Mantive, entretanto, expressões e jeitos de falar tanto da região quanto pessoais.

3.3.2 Análise e categorização dos dados

As categorias adotadas inicialmente para análise dos relatos das entrevistas foram aquelas advindas das perguntas de pesquisa: Como os alunos vão aprendendo a ser professores e/ou músicos nas oportunidades de atuação profissional e de estudo na graduação?

⁸⁷ *Nó*: abreviação da interjeição de admiração “Nossa!”, muito usada na linguagem coloquial na região do Triângulo Mineiro.

O que observam e o que consideram importante nessas oportunidades de estudar e trabalhar? Por que é importante trabalhar enquanto estuda? Por que é importante fazer a graduação se já trabalha? Como gerenciam as exigências do trabalho e do estudo?

Com a ajuda do programa NVIVO 8⁸⁸, destinado à análise de dados qualitativos, depois de “filtradas” pela fase analítica inicial acima, as entrevistas foram codificadas e seus excertos agrupados conforme as temáticas resultantes dos sentidos atribuídos pelos entrevistados às relações estabelecidas entre o curso e o trabalho.

O programa NVIVO 8 possibilita que novas categorias analíticas sejam abertas durante o processo de codificação das entrevistas. Isso trouxe uma preocupação, pois minha tendência era ir esmiuçando o máximo possível cada entrevista, o que acabava incorrendo em categorias analíticas que fugiam ao foco do objeto de estudo dessa pesquisa. Por outro lado, o fato do programa permitir facilmente que um mesmo excerto seja codificado em tantas ou quantas categorias que se ache conveniente, possibilitou-me estabelecer uma maior relação entre as categorias, oportunizando-me uma visão mais ampla do objeto de estudo. A interface visual do programa, com as categorias analíticas sempre à vista, instiga o estabelecimento de relações entre elas. Assim, pude perceber que as categorias analíticas não são estanques, mas móveis e, dependendo de como eu queria construir o pensamento, podia deixar o excerto numa ou noutra categoria.

Com os excertos de todas as entrevistas codificados, pude elaborar um sumário das categorias e subcategorias resultantes do processo analítico, o qual consistiu na estrutura básica dos capítulos dessa tese. A partir do sumário dei início à redação do texto da tese. O texto foi redigido partindo-se sempre dos relatos dos entrevistados codificados no NVIVO 8, os quais, em virtude da grande quantidade de dados, foram selecionados e interpretados levando-se em conta o referencial teórico adotado e a literatura consultada.

Sempre respeitando as categorias e subcategorias de análise em discussão, procurei, durante a redação do texto, descrever o que é estudar e trabalhar, interpretando a formação profissional do músico e do professor de música daí resultante. Adotando o conceito de formação já explicitado no capítulo 2, a formação profissional em música dos alunos foi interpretada a partir da ampla palheta de sentidos produzidos nas relações que eles estabelecem em suas vidas no curso e no trabalho. Esses sentidos são finitos, particulares e

⁸⁸ *Software* elaborado pela *QSR international* (<<http://www.qsrinternational.com>>) para tratamento de dados qualitativos. Auxilia na pesquisa ao facultar a organização, indexação e estruturação de informações não estruturadas, como o são as entrevistas abertas e semiestruturadas. O programa baseia-se na codificação de texto, visando à busca e ao cruzamento dos dados.

encarnados, pois suas vidas não são abstratas. Por isso, procurei “escutar” os relatos orientando-me pelas seguintes questões: Que pessoa é essa? Que marcas tem? O que pensa? Por que pensa assim?

3.3.3 Interpretação dos dados

A interpretação é necessária, segundo Bourdieu (2003), para que possamos enxergar as “paisagens” histórica, geográfica, social e cultural em que vive o entrevistado, compreendendo-as como a razão pela qual eles “*têm que ser como são*” (BOURDIEU, 2003, p. 10).

As temáticas que discuto em relação à profissão em música nessa tese ajudaram-me a entender porque é possível trabalhar com música antes de se formar numa universidade (ou até mesmo sem cursá-la) – uma “paisagem” contextual que ajuda a compreender as relações que os alunos estabelecem com o mundo do trabalho e com a universidade, instâncias que configuram a sua formação profissional enquanto músicos e professores de música – atuações que aparecem nos relatos das entrevistas.

Se, por um lado, a interpretação é necessária, por outro, deve-se “trabalhar sem cessar para fazer-se esquecer”, alerta Bourdieu (2003, p. 10). Como o entrevistado não existe sem o sentido que eu produzo sobre ele, minha interpretação tem que ser logo esquecida. Primeiro, porque minha interpretação, por mais que seja compreensiva, não deixa de ser o meu ponto de vista sobre o ponto de vista dos entrevistados. Sendo assim, devemos sempre colocar em xeque as nossas interpretações, afastando-nos da possibilidade de qualquer pensamento estável e procurando sempre converter o olhar para outros sentidos possíveis – afinal, o entrevistado é alguém que não posso fazer dobrar-se à minha vontade.

Segundo, porque tanto eu, pesquisadora quanto o entrevistado, adquirimos experiências a cada dia vivido, o que nos delinea continuamente a formação. Portanto, se o que interpreto hoje constitui o meu ponto de vista sobre a formação profissional em música dos alunos, esse ponto de vista não será o mesmo num futuro próximo, pois, considerando a formação como um processo contínuo, estarei sempre me formando, me construindo, me constituindo com outros conhecimentos que poderão mudar o ponto de vista com que hoje interpreto a formação que se delinea no fenômeno de estudar e trabalhar.

4 APRENDENDO A SER MÚSICOS E PROFESSORES DE MÚSICA

Este capítulo analisa as relações que os alunos estabelecem entre o curso superior de música e seu trabalho e que os vão constituindo como músicos e/ou professores de música. Como aprendem a atuar profissionalmente como professores e/ou músicos a partir das experiências que vivenciam no curso, estudando, e no trabalho? O que faz sentido nas relações entre esses dois mundos?

Os relatos ajudaram a refinar a reflexão sobre as relações que os entrevistados instituem entre curso e trabalho em música, estimulando também as questões: como lidam com os espaços de trabalho com os quais convivem? O que esses espaços os fazem aprender? Como o curso superior de música transforma esses modos de lidar no mundo do trabalho? Como o que aprendem nos espaços de trabalho faz sentido no mundo do curso superior de música? Enfim, o que observam e o que consideram importante nessas oportunidades de estudar e trabalhar? Essas são as questões que me orientaram na leitura das entrevistas, interpretando, assim, os seus modos de formar-se profissionalmente como músicos e como professores de música.

4.1 Aprendendo a ser professores de música

Antes de ingressar na universidade, apenas as exigências do trabalho definiam as relações com o conhecimento musical e pedagógico-musical, bem como com as atitudes profissionais dos alunos. Posteriormente, frequentando o curso superior de música, começam a transitar por esses dois mundos (trabalho e curso) sempre reelaborando a sua formação, transformando as suas experiências como músicos e professores de música. Por isso, é frequente nos relatos o sentido de colocar em prática aquilo que se aprende na graduação.

Colocar em prática o que se aprende na graduação não necessariamente deve ser interpretado como se o curso ensinasse mais do que o trabalho, mas tão somente como não se pode passar ileso pelas experiências vivenciadas. Mesmo os que já trabalhavam, uma vez no curso já não são mais os mesmos: o que vivem e aprendem no curso transforma-os, não há como voltar ao trabalho como se nada houvesse acontecido. Nem como frequentar o curso sem levar as experiências construídas no trabalho. Sobre isso, Lígia, professora de piano nos

conservatórios de Ituiutaba (MG), onde também atua como professora do Projeto Brincarte⁸⁹, e de Cachoeira Dourada (MG), relata uma experiência que vivenciou na disciplina Prática de Ensino:

Teve uma Prática de Ensino⁹⁰ que a gente fez nas escolas regulares, e a gente trabalhava com sala de terceira e de quarta [séries]. Era sala grande! A gente estava fazendo muito trabalho de corpo, de instrumento de percussão com esses alunos. E me lembrava o [Projeto] Brincarte que era uma experiência que eu já estava carregando comigo há muito tempo. Então, o pessoal [colegas de curso] ia pra sala de aula, falava: – Ah não, essa brincadeira eu não dou, essa eu tenho medo, essa aqui não sei o quê. E eu: – Não gente, se vocês quiserem, eu dou tudo [rindo]! Porque eu não tenho medo da sala de aula. Então, eu acho que a experiência que mais me marcou, que eu falo assim: “Isso me ajudou aqui na faculdade⁹¹”, foi a experiência do Brincarte. Porque no Brincarte a gente tá na sala sozinho; sozinho ou dois no máximo, às vezes com três, dependendo da atividade. Eu não tinha problema em encarar a sala. Pra mim, a experiência com a sala de aula do Brincarte me ajudou muito na sala de aula aqui [na universidade]. Porque eu não tinha medo, inclusive se tivesse mais umas duas [Práticas de Ensino], eu fazia as duas (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

Essa experiência de Lígia problematiza a função do estágio docente enquanto preparação para a “realidade profissional que os espera, após a graduação” (LOUREIRO, 2006, p. 98). Se o estágio existe para preparar a pessoa para a imersão no mundo profissional, nesse caso, acontece o contrário. Foi o mundo profissional, através da experiência com o Projeto Brincarte, que ajudou Lígia a cumprir o estágio e a diferenciou perante os seus colegas.

Lembrando que a “vocação” do curso de licenciatura em música da UFU “tem sido principalmente voltada para a formação de professores de música que se dirigem, em sua

⁸⁹ O “Projeto Brincarte – Conservatório no Espaço da Escola” é um projeto de ensino e extensão desenvolvido por professores e alunos do Curso de Professor de Educação Artística do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG) em escolas públicas estaduais de ensino fundamental na mesma cidade. Atende a crianças das séries iniciais “desenvolvendo atividades lúdicas, onde os alunos envolvem-se em momentos de aprender com alegria, que somente a arte pode oferecer” (SANTOS, 2002a). O Projeto Brincarte é realizado pelo referido conservatório juntamente com a 16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através de sua Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação (ver SANTOS, 2002a).

⁹⁰ Como mencionado, no currículo em vigência na ocasião da primeira inserção no campo empírico, a disciplina “Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado” era ministrada em quatro períodos, ou semestres, do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música: Prática de Ensino 1 (no sexto período), Prática de Ensino 2 (no sétimo período), Prática de Ensino 3 (no oitavo período) e Prática de Ensino 4 (no nono e último período). Os espaços educativos demandados para o estágio docente eram os conservatórios estaduais da região do triângulo mineiro, escolas públicas de educação básica e ONGs do município de Uberlândia (MG), e os projetos de ensino-extensão dentro do espaço físico da UFU.

⁹¹ Na cidade de Uberlândia é comum se referir à universidade como faculdade; uma lembrança do tempo anterior à criação da Universidade de Uberlândia (que se federalizou em 1978), quando as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU – 1959), Direito (1959), Economia (1966) e de Engenharia Civil (1961, federalizada ainda em 1971), que lhe deram origem, funcionavam como instituições independentes.

maioria, para as escolas públicas de formação específica em música (Rede de Conservatórios Estaduais e Municipais)”⁹² (UFU; COMUS, 2006, p. 7), os alunos da licenciatura, por atuarem profissionalmente em aulas individuais ou em pequenos grupos, assustam-se ao ter que atuar em salas com 20 a 30 crianças ou jovens nos estágios em escolas de educação básica – e isso se reflete também na vida profissional, ou seja, o medo não é só do estágio, mas também das aulas de turma nos próprios conservatórios.

A construção social profissionalizante da formação musical (VASCONCELOS, 2002) pode ajudar a entender o desinteresse dos graduandos em música pelo ensino de música nas escolas de educação básica⁹³, detectado por MATEIRO (2007a; 2007b) e bastante debatido por PENNA (2003, 2004a; 2004b, 2007). Historicamente, as aulas de música, pela perspectiva profissionalizante, são individuais ou, quando muito, em pequenos grupos, objetivando a aprendizagem de habilidades técnico-instrumentais ou vocais – e isso também acontece nas universidades (MATEIRO, 2007b, p. 149). Como dar aulas de música nesse modelo para grupos com mais de 20 alunos, modo com que se organizam as turmas nas escolas de educação básica?

4.1.1 Aprendendo a ser professores dos conservatórios mineiros

A relação dos entrevistados com a demanda dos conservatórios estaduais mineiros é marcada por certa tensão. Por não serem professores efetivos⁹⁴, também chamados de professores designados na época da realização das entrevistas, têm que conseguir manter seus

⁹² Na ocasião da primeira inserção no campo empírico, sete, dos onze entrevistados, trabalhavam nos conservatórios estaduais do Triângulo Mineiro. Dentre os quatro que não estavam trabalhando nessas escolas, dois já haviam trabalhado lá em anos anteriores.

⁹³ A força instituída pela construção social profissionalizante do ensino de música pode também ser uma das razões dos universitários preferirem tocar, ao invés de ensinar: “[...] para muitos, dar aulas de instrumento é uma fonte de renda, não uma profissão” (MATEIRO, 2007a, s/p.). Requião (2002b) explica que os músicos para os quais a docência é percebida como atividade intrínseca à sua profissão não se reconhecem como professores, pois sua competência docente é legitimada pelo seu desempenho artístico. Para estes, o professor de música que leciona na escola de educação básica é o educador musical, cuja competência docente é reconhecida pela sua capacidade didática.

⁹⁴ Em 5 de novembro de 2007, o governador do Estado de Minas Gerais instituiu a Lei Complementar n. 100, regulamentada pelo Decreto n. 44.674 de 13 de dezembro de 2007, segundo o qual, em seu art. 3º: “Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são [considerados] titulares de cargo efetivo, nos termos do artigo 7º da Lei Complementar n. 100, de 2007, os servidores em exercício em 06 de novembro de 2007”. Assim, de acordo com o referido decreto, todos os professores designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino, até 31 de dezembro de 2006, desde a data de ingresso, foram efetivados. No entanto, por ainda haver cargos vagos, sem professor efetivo que possa exercer tal função, continua vigorando, nesses casos, a designação para o exercício de função pública, cuja regulamentação se dá por resoluções publicadas anualmente pela Secretaria Estadual de Educação – a última intitula-se Resolução SEE n. 1256 de 22 de dezembro de 2008 e “estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual”.

alunos na escola para não perderem seus cargos. Entretanto, mesmo sem os seus alunos evadirem, ainda correm o risco de ficarem desempregados, pois se os professores efetivos não mantêm seus alunos matriculados, os alunos dos professores designados são remanejados para justificar o cargo dos professores efetivos.

Essa tensão provoca um tipo de relação com a instância formadora, através da qual Lígia delinea a sua formação produzindo sentidos sobre valores que considera necessários ao professor do conservatório. Ela comenta:

Eu acho que no meu trabalho, apesar de estar estudando ao mesmo tempo, eu consigo satisfazer pelo menos o mínimo que a escola tá exigindo. Que é assim, numa escola... se o aluno [não] simpatizar com você, aluno pequeno, principalmente numa escola igual ao conservatório, que é um estudo que o aluno tá ali muitas vezes... vamos dizer, ele faz inglês, ele faz natação, ele faz conservatório, a mãe põe em tudo. Ele está se moldando, às vezes ele entra, ele sai. Então, a gente tem que fazer com que o aluno simpatize com a gente, essas coisas. Nisso eu nunca tive reclamação nenhuma, [pelo contrário], todos os meus alunos falam bem de mim pr'os outros professores (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

Mesmo que se necessite frequentar um curso superior, e isso também se torna uma exigência, pois com o diploma se pode conseguir melhor colocação nos processos anuais de designação ao “exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino” (MINAS GERAIS, 2008), um “bom” professor do conservatório “não falta e nunca chega atrasado” (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

Lígia considera corresponder bem ao trabalho e à universidade. Na relação que estabelece entre esses dois mundos, se institui uma professora responsável por honrar o compromisso da presença nessas duas instâncias, principalmente no trabalho, onde também deve saber cativar o aluno e convencê-lo a continuar estudando no conservatório. Além de ser condição de sobrevivência para os professores, parece que evitar a evasão (“o mínimo que a escola está exigindo”) também o é para o próprio conservatório no que diz respeito à sua condição de escola pública, afinal, como comprovar sua necessidade se não há alunos frequentadores?

A relação tensa que os professores do conservatório estabelecem com a demanda de se evitar a evasão delinea também a formação docente de Euclides que, por ser guitarrista, ter tocado em bandas de baile e lidar com o repertório da música popular produz sentidos diferentes dos de Lígia:

Um dia eu estava vendo uma entrevista do guitarrista do Roupa Nova, ele falou que a maior escola é a noite. E a gente tem muito exemplo lá no

conservatório, assim... pessoas que não tocam à noite têm muito mais dificuldade pra lidar com o próprio aluno dentro de sala, porque o aluno, ele vem lá de fora. Ele começa ouvir lá fora. Quando ele chega no conservatório, ele já ouviu alguma coisa, ele já sabe alguma coisa. Ele ainda não dá conta de passar aquilo pro violão, aquilo pro instrumento em si, mas ele já sabe. Então o professor que não ouve isso lá fora, da noite, ele acaba que não acompanha o aluno. E aí a gente acha que é isso que faz a tal da evasão, entendeu? (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Pressionado pela “tal da evasão” e, pode dizer-se, atento ao que acontece a respeito do consumo de música (HENNION, 1999) – fenômeno pelo qual as pessoas buscam orientar-se no saber fazer musical como mais uma forma de manter-se em interação com a música e assim poder estender o seu prazer –, Euclides opta por ensinar a partir “daquilo que o aluno já sabe, daquilo que ele já ouviu lá fora”. E se o professor não atende a esse princípio pedagógico, corre o risco de perder os seus alunos. Euclides tem até um lema pedagógico-musical no qual diz: “a música tem que primeiro entrar pelo ouvido, pra depois sair pela boca”. O seu lema pedagógico-musical incide na aprendizagem musical “de ouvido”, tanto que Euclides diz “não ficar preso à partitura”. No entanto, este não é o único princípio a orientar a sua prática docente, cuja formação ele delineia através da relação que estabelece também com o curso superior de música, e mesmo com sua aprendizagem no próprio conservatório:

[...] quando o aluno chega pra poder querer aprender alguma coisa, eu, à primeira vista, deixo ele fazer da maneira dele: “Faz”. Ele faz. Falo: “Agora vamos corrigir aqui”. Às vezes não dá pra gente entrar em detalhes porque ainda tá muito iniciante. Mas aí eu começo a corrigir aquilo, já pelo que eu aprendi na escola, quer dizer, pelo que eu aprendi tanto no conservatório como na universidade. Eu falo pra ele: “Olha, isso aqui é assim, então vamos fazer assim”. Mas daí eu uso o aprendizado formal, não o informal (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Euclides utiliza intencionalmente os seus modos de “aprendizado” musical. Para evitar a evasão do aluno, ele usa o que chama de “aprendizado informal”, ou seja, aquilo que ele aprendeu tocando na noite, facultando ao aluno a aprendizagem do repertório de seu interesse. Para corrigir o aluno, pois dentro do conservatório deve-se seguir a justeza da execução priorizada pela música erudita, ele lança mão dos conhecimentos que adquiriu no conservatório e na universidade. Refletindo sobre o que considera “aprendizado formal” e “aprendizado informal”, ele explica:

O informal a gente vai ter sempre um ajuste, dificilmente alguém vai ter um ensino informal que ele chega fazendo tudo certinho. Alguma deficiência tem. E aí como você já conhece isso, no meu caso, eu já passei por isso, aí

fica muito mais fácil corrigir porque me foi corrigido isso na escola (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Essa tendência à sobrevalorização do “aprendizado formal” em relação ao “aprendizado informal” deve-se à construção social de que o conhecimento abordado na instituição escolar é mais importante, é o conhecimento verdadeiro. Todavia, não aprendemos a questionar, por exemplo, como eram ensinados os conhecimentos antes do advento da escola? Afinal, a instituição escolar não existiu desde sempre. Se hoje é comum o discurso de que fora da escola também se aprende (OLIVEIRA; SGARBI, 2001), Oliveira (2001) lembra que não se trata de hierarquizar o conhecimento da escola como mais importante e o da vida como menos importante. A questão é dar a ambos a mesma dimensão de articulação como nos fios de uma tecelagem, ou seja, “[...] aquilo que a vida cotidiana ensina e aquilo que a escola ensina formam elementos articulados e indissociáveis de um mesmo todo, a formação de nossas identidades, individuais e coletivas” (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Mas Euclides tem em sua história uma experiência com o que chama de “aprendizado formal” que ajuda a entender o porquê dessa sobrevalorização:

A minha primeira formação desde criança [foi] ouvindo música sertaneja e cantando à minha maneira, pois não tinha ninguém pra corrigir, mesmo [eu] cantando as melodias certinho. Quando eu cheguei no conservatório, que puseram uma partitura na minha frente... eu não concordava de jeito nenhum. Parece que os tempos não estavam certos. Mesmo eu cantando uma música que eu já conhecia, escrita do jeito que era na partitura meu ouvido não aceitava. Parece que ficava faltando tempo, passando tempo... mas era tudo falta de ouvir. Aí fui ouvindo e ia tocando, ia tocando... hoje já dá pra falar: “Não, vou escrever essa música aqui”; a gente já escreve certinho. É importantíssimo, importantíssimo! (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

O choque vivido em relação ao código escrito priorizado pela música erudita ao entrar no conservatório colocou em xeque o seu aprendizado anterior. Esse acontecimento incide no seu modo de justificar a necessidade dos conhecimentos e repertórios que são trabalhados no conservatório. Esse modo de justificar é ainda reforçado pelo que aprende no curso superior de música:

É muito interessante você juntar uma coisa com a outra [aprendizado formal e informal] e a [minha professora] sempre fala pra nós: “Olha, mesmo que o aluno queira tocar só aquilo que ele quer, você mostra o outro lado”. É interessante mostrar o outro lado. Respeitar o aluno, mas fazer ele ouvir; se fizer ele ouvir, ele vai gostar. Porque o aluno, lá fora, costuma ouvir uma coisa só, e quando chega em outro ambiente, até o ouvindo dele acostumar... Olha, distorce tudo! É impressionante como distorce (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Para Euclides, além de o repertório da música erudita ser importante para oportunizar a aprendizagem da notação musical de tradição europeia ocidental, pode também ampliar o gosto musical de seus alunos – aspecto enfocado pela sua professora de violão no curso de licenciatura em música.

Diferentemente de Euclides e Lígia, Luciana, embora também professora do conservatório, não faz referência ao problema da evasão em sua entrevista. O que delineia a sua formação docente, na relação que estabelece entre o curso de licenciatura em música e a sua atuação no conservatório, é a sua inexperiência didática. Através do esforço para compensar a inexperiência didática, ela institui a sua formação produzindo o sentido de que as aulas de música devem ser mais práticas e menos teóricas.

Quando iniciou o seu curso superior de música – começou fazendo o curso de bacharelado em instrumento/violão, só depois prestou vestibular para licenciatura, frequentando por um tempo os dois cursos simultaneamente –, Luciana já dava aulas particulares de violão. No conservatório, ela ingressou posteriormente quando precisou de dinheiro, pois sua família já não podia financiar o que considerava necessário adquirir. Luciana começou dando aula de Musicalização⁹⁵ de 5ª a 8ª séries no Conservatório Estadual de Música de Araguari (MG), para onde viajava semanalmente, pois residia em Uberlândia. Não tendo ainda experiência, ela conta como fazia para planejar e conduzir as suas aulas:

Nessa fase, eu não tinha uma base pra dar aula de musicalização nos termos que a gente entende hoje: uma coisa mais lúdica, você aprender fazendo, na prática, saindo da teoria. Ainda era aquela concepção... como eu explico... o violão, tudo bem, a gente ensina, agora a musicalização, ou você dá uma aula teórica, tradicional no quadro, ou pra gente trabalhar com essa mentalidade, fazer a música vir antes da teoria, isso aí eu precisava de ter uma base, porque não foi assim que eu aprendi. E aí eu tinha aula com você e com a [outra professora de Percepção Musical]. E olha que coisa mais engraçada, muita coisa do que você fazia com a gente na sala, eu ia pensando no ônibus. Então eu tinha elaborado uma coisa, no ônibus eu ia reelaborando e muita coisa eu fazia com os alunos, mas voltado pra aquela realidade ali... “Nossa que ideia! Trabalhar [ritmo] através de parlenda!” (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

⁹⁵ A disciplina Musicalização no currículo dos Conservatórios Estaduais Mineiros destina-se ao estudo da teoria e percepção musicais. Na época da entrevista com Luciana, as turmas da referida disciplina eram organizadas por séries segundo critérios de faixa etária e da série frequentada pelas crianças e jovens na escola de ensino fundamental. Da 1ª a 4ª séries, a disciplina denominava-se Musicalização e Criatividade e destinava-se a crianças de 7 a 10 anos; na 5ª e 6ª séries, denominava-se Musicalização e destinava-se a crianças de 11 a 12 anos; e na 7ª e 8ª séries, chamada Percepção Musical, destinava-se a jovens de 13 e 14 anos. A partir de 2008, essas turmas passaram a ser organizadas em ciclos, segundo critérios de faixa etária e do “ano” frequentado pelas crianças e jovens na educação fundamental. São 3 ciclos: o Inicial, que atende crianças do 1º ao 3º ano escolar; o Intermediário atende as crianças que frequentam do 4º ao 6º ano, e o ciclo Complementar atende jovens do 7º ao 9º ano. Do 1º ao 5º ano, a disciplina é denominada Musicalização, do 6º ao 9º ano, Percepção Musical.

Para compreender essa concepção de que a aula de Musicalização deve ser mais “lúdica”, mais “prática”, é necessário considerar que na ocasião da entrevista Luciana estava quase se formando na licenciatura (era seu último semestre e só lhe faltavam duas disciplinas para completar o curso). Portanto, pode dizer-se que Luciana havia sido “influenciada” pelo que viveu em suas aulas na universidade. Questiono, porém, se essa concepção já existia antes de frequentar o curso, uma vez que ela própria afirma que “não foi assim que aprendeu”.

No seu depoimento, diz que “sabia o que não podia ser, mas não sabia o que fazer”. Se não se pode ensinar o que não se sabe, para aprender como tornar a aula de Musicalização mais “interessante”, Luciana observava suas professoras nas aulas da disciplina Percepção Musical na universidade. Ela revela:

Eu me desenvolvi muito como professora nessa época, porque, como eu não tinha ninguém me falando “faz assim, faz assado”, eu observava. Observava o que vocês faziam com a gente aqui. [...] Vocês faziam coisas interessantes aqui comigo, coisas mais práticas e aí quando eu chegava lá, ao invés de fazer aquela aula como eu tive, bem teórica, eu já acrescentava coisas diferentes e inventava coisas, inventava demais. Com isso eu inventei muita coisa que depois eu fui ver na licenciatura os professores ensinando os alunos, coisa que eu já tinha inventado (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

A vontade e o esforço para dar aulas mais práticas, mais musicais são alimentadas pelo desejo que a move: “Eu não quero ser uma professora qualquer e eu quero fazer diferença, sim! Eu quero ser a melhor professora dos meus alunos” (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

Posteriormente, Luciana assumiu o cargo de Musicalização de 1^a a 4^a séries no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, “porque não aguentava mais [viajar] pra Araguari, e a oportunidade que tinha de ficar em Uberlândia era [assumindo as aulas da] Musicalização de 1^a a 4^a que ninguém queria”. Como as aulas de Musicalização de 1^a a 4^a séries são reservadas às crianças, novas experiências são construídas por Luciana, pois tinha consciência de que “com criança não era igual” e de que com criança não poderia “fazer uma aula tradicional, mas de jeito nenhum!” (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

A experiência que Luciana construiu dando aulas para as crianças, sempre orientada pela professora coordenadora da área de Musicalização do conservatório de Uberlândia, marcou-a. Ela, que já não podia ficar inerte quanto ao que aprendeu (face à sua vontade de ser a melhor professora dos seus alunos), carrega esse saber incorporado para as suas aulas de violão – aulas que ministrava na época da entrevista na primeira inserção de campo. As aulas de violão, que no início de sua atuação profissional já eram consideradas práticas, puderam se tornar “mais musicais”, conforme relata:

Daí mudou tudo, porque as aulas de violão nunca mais foram as mesmas. No violão eu também introduzia coisas que eu vi com a [coordenadora]. Então, aí eu já tentava fazer uma coisa mais prática. Antes de introduzir a partitura, eu já fazia alguma coisa de improvisação no violão com eles. Aí eu tinha um gravador que eu comprei para as aulas com as crianças de musicalização, levei pro violão. Então eu ia ter uma primeira aula de violão com criança, eu punha as crianças pra descobrir sons, timbres no violão, e daí fazia uma improvisação, e eu tinha um gravador lá da musicalização, eu gravava. E punha pra eles ouvirem. Então era assim. Eu usei sutilmente no violão, mas eu tentei introduzir alguma coisa pra ser mais musical a aula (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

4.1.2 Aprendendo a ser professores em escola livre de música⁹⁶

Na ocasião da entrevista, Sheila atuava como professora de Musicalização de 5^a a 8^a séries no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia e como professora contratada na área de educação musical do DEMAC/UFU. Porém, no início de sua atuação profissional como professora, dava aulas particulares de música em casa e na igreja. Quando ingressou no curso de licenciatura em música da UFU, Sheila foi contratada por uma escola livre de música em Uberlândia (MG), onde dava aulas de violino e teclado.

A relação de Sheila com a demanda dessa escola livre de música é marcada por um conflito. Um conflito gerado pela diferença entre a formação musical que teve em casa e na igreja e a proposta pedagógico-musical da escola livre que primava pelo repertório da música popular e, portanto, por um ensino mais auditivo abstendo-se da leitura do código musical preconizado pela música erudita de tradição ocidental.

O conflito entre a sua formação musical, pautada na música erudita, e a demanda pedagógica da escola livre onde trabalhava, configurou a formação docente de Sheila, através da qual ela tomou tento sobre a possibilidade de outras metodologias de ensino musical:

No início principalmente foi um choque, porque eram duas realidades totalmente distintas. Numa, uma metodologia tão rígida, tão direcionada; a outra era um curso livre de música, era uma escola, em que pra cada aluno você tinha um caminho a seguir, de acordo com o aluno. Porém, com aquela questão de que é uma escola mais voltada pro popular, principalmente pro rock (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

A percepção da possibilidade de outras metodologias para o ensino de música fez Sheila problematizar a metodologia “tão rígida, tão direcionada” que conhecia até então. No

⁹⁶ Entendo por escolas livre de música as escolas particulares que não obedecem necessariamente a diretrizes curriculares do ensino musical tido como oficial, como acontece, por exemplo, nos conservatórios estaduais mineiros. Essas escolas voltam-se mais às demandas musicais dos alunos que as procuram, ou, conforme os relatos dos profissionais entrevistados nessa pesquisa, aos valores musicais de seus proprietários.

entanto, a consciência desse estranhamento da sua própria formação musical pode não ter ocorrido na época em que começou a dar aulas na escola livre de música, pois quando é questionada se sempre esteve segura do que estava fazendo em sala de aula, ela explica:

Eu tenho consciência, hoje, do que estou fazendo que ainda não está dando resultado e do que eu tenho que melhorar, e daquilo que está dando certo. Acho que eu sempre tive essa consciência. Mas isso não acontecia no início do curso; quando eu estava na [escola livre de música] e ainda iniciando o curso, eu não tinha essa consciência. Porque eu estava num mundo assim... por ser essa questão da música popular, essa metodologia de não lidar com leitura, eu estava meio perdida, porque eu tinha acabado de sair do contrário disso. Aí depois, com o tempo que eu fui conseguindo perceber isso (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

A percepção da possibilidade de outras metodologias para o ensino de música não vem desacompanhada de certa resistência. Sheila entende que para dar aula de música popular e *rock* é preciso gostar desse repertório e dele ela não gostava porque não fazia parte do ambiente sonoro com que foi criada na “igreja e mesmo na minha casa, só com música erudita” (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

À formação musical que Sheila diz ter tido em casa e na igreja, soma-se ainda a formação no curso de licenciatura em música. Sobre a relação que estabelece entre esses três mundos (casa/igreja, curso superior e escola livre de música), ela comenta:

Eu estava começando o curso e aí você vê metodologia da iniciação musical, aqueles métodos Kodaly, Dalcroze, têm um tanto de coisa diferente. E aí, ao mesmo tempo, aquela questão d’eu estar acostumada com a leitura musical, com a teoria, e na escola [livre] não se tratar disso, muito pelo contrário, os alunos não tinham nenhuma tendência a ler música, a partitura, a linguagem tradicional da música. Aí eu não conseguia ligar as coisas. Ficava, mais ou menos, como se no curso eu aprendia uma coisa, na minha prática era outra coisa (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

Por considerar a metodologia com que aprendeu, e com o qual dava aula de música, “tão rígida, tão direcionada”, as metodologias estudadas na universidade pareciam-lhe “diferentes” – no sentido de possibilitar um ensino mais “ativo” (usando a denominação dos próprios métodos citados por Sheila), ou, mais “lúdico” (segundo a denominação de Luciana entrevista em 19/1/06). No entanto, ao mesmo tempo em que inicia o seu curso, Sheila começa a trabalhar na escola livre de música onde, por ter que trabalhar com a música popular e “essa metodologia de não lidar com leitura”, ela fica “meio perdida”, pois acabara “de sair do contrário disso”. As metodologias que via na universidade, embora lhe facultassem problematizar o modo como havia estudado música até então, não lhe ajudavam a encontrar

saídas para a sua atuação na escola livre onde estava trabalhando – por isso não “conseguiu ligar as coisas”.

A ausência de sentido entre o curso e a sua atuação profissional na escola livre de música provém dos jeitos diferentes de conceber a formação musical nessas duas instâncias formadoras. Esses jeitos são comentados também por Coulangeon (2004) que, ao investigar a formação musical de músicos intérpretes da música popular na França, argumenta sobre a existência de uma discrepância entre os “cânones da pedagogia clássica” (como denomina o ensino acadêmico) e as trajetórias informais de aprendizagem musical.

Salgado e Silva (2005) ajuda a entender essa discrepância com a sua discussão sobre como se caracteriza o curso superior de música no Brasil, onde a música erudita inscreve sua particularidade na formação que é transmitida pela universidade:

O curso superior de Música adquire no Brasil características mistas de *conservatório* – com sua ênfase no trabalho técnico, individualizado, e na transmissão de tradições – e de *universidade*, remetendo à concepção desta como continuidade do projeto de educação liberal que expõe o aluno a uma série de saberes considerados universais. Nesse estágio superior, acredita-se que os fins são “intrinsecamente valiosos”, numa formação independente dos propósitos mais imediatos e instrumentais da profissionalização (SALGADO E SILVA, 2005, p. 94).

A dificuldade de desgarrar-se da leitura musical (a força do âmbito instituído da sua formação) fez com que Sheila criasse formas alternativas de notação para que pudesse ensinar violino aos seus alunos na escola livre: “Eu desenvolvi um esquema de leitura por cores, [meu aluno] lia as notas por cores, sabia que tal dedo seria a cor verde, tal outra, o outro dedo...” (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

O código foi transformado, mas a leitura não deixou de ser o carro-chefe da formação musical que Sheila poderia orientar. Ela mesma comenta que não conseguia ensinar os seus alunos de um jeito “menos tradicional, mais por ouvido”, por isso era vista como “a diferente dentro da escola”. Sendo assim, posteriormente, o diretor da escola avaliava que ela “estava tendendo a uma formação que não era adequada para a escola dele”. O argumento era de que: “Não era a formação do músico popular que ele estava acostumado, com os profissionais indo para São Paulo fazer aulas com pessoas da área de música popular” (Sheila, entrevista em 19/1/2006). Como Sheila não tinha essa formação, ela acabou sendo demitida da escola.

Sheila deixa entrever que a música não existe descontextualizada da relação que se dá entre as pessoas e seus jeitos de ver a própria música (KRAEMER, 2000). Impossibilitada de anular as “paisagens” histórica, social e cultural em que se formou musicalmente, bem como impossibilitada de contar com a universidade para romper com esse modelo de formação

musical, Sheila seguiu, depois de deixar a escola livre de música, instituindo sua formação docente pela perspectiva da leitura – tanto do código musical de tradição erudita ocidental, quanto das formas alternativas que inventa. Em seu relato, conta que assumiu outros trabalhos como aulas de musicalização através de coral infantil em uma ONG; aulas de música em escolas da rede privada de educação básica, além de aulas particulares de violino e teclado, tudo em Uberlândia – frentes de trabalho, segundo ela, “mais próximas” da sua realidade.

Ricardo, que também dá aulas de violão e guitarra elétrica na mesma escola livre onde Sheila trabalhou, deixa entrever que os sentidos que o estão instituindo como professor de instrumento são orientados pela comparação que estabelece entre o interesse e o perfil dos alunos que atende nessa escola, e as “paisagens” históricas e socioculturais que vivencia como aluno de instrumento no curso superior de música.

Pelo que comenta Ricardo, seus alunos são crianças e jovens que estudam “das seis ao meio-dia, têm, durante a semana, diversas atividades, karatê, um esporte, algum tipo de língua e alguma outra coisa”, e buscam, por isso, a escola livre de música com o objetivo “meio que de formação geral mesmo”. Ele conta que, por causa disso, seus alunos “não têm tempo pra estudar instrumento, nem música, nem nada. Estudam quase que só na aula e um pouquinho ali, aqui... e fica mais ou menos um desenvolvimento meio lento” (Ricardo, entrevista em 27/6/2007). Acredita que, com esse perfil de aluno,

[...] quase nunca dá pra você chegar a um nível de aprofundamento, quase nunca trata [nada] na área de teoria, assim... eu nem acho que também deva tratar, inicialmente, mas quase nunca, só uma ou outra vez que eu cheguei a tratar de leitura, alguma coisa assim. É mais aquela coisa de tocar tal música que tá na moda, ou porque... sei lá, o amigo dele gosta de tal música e ele quer tocar também, esse tipo de coisa (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

As concepções de aula de instrumento e de conteúdo musical (“leitura”, “teoria”, tipo de repertório que difere da “música que está na moda”), bem como de aluno de música (dedicado ao estudo do instrumento) que parecem lhe fazer sentido baseiam-se no modelo de competência profissional que vivencia no curso superior de música, o qual preconiza a música como conhecimento. Essas concepções, entretanto, não ecoam nos interesses dos seus alunos que querem aprender a música que “está na moda ou que o amigo gosta”, e nem da orientação pedagógico-musical da escola onde trabalha que, por valorizar a música popular e o *rock*, prima pelo “aprender de ouvido” (Sheila, entrevista em 19/1/06), contendo-se na leitura do código musical preconizado pela música de tradição ocidental.

Na escola livre de música, Ricardo vivencia, então, um contexto pedagógico-musical que problematiza a práxis musical legitimada pela universidade e o sentido da “profissionalização involuntária” (VASCONCELOS, 2002, p. 80), ou compulsória, que geralmente orienta a formação musical numa escola específica de música⁹⁷: onde não se tem como princípio o ensino da música como parte da “formação geral”, ou como experiência social (SOUZA, 2004), mas como modo de treinamento para a aquisição de habilidades, competências e saberes reconhecidos socialmente como profissionais, portanto, diferenciados da práxis musical amadora. Conforme Ricardo relata, na escola onde dá aulas, “os alunos não têm uma prática musical independente, assim: ‘Ah, ele tem uma banda, ele toca, ele tem umas coisas’, sabe? A maioria dos alunos não tem independência de... tipo, correr atrás pra tocar, alguma coisa” (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

A ausência de sentido entre o que acredita dever aprender e almejar um aluno de instrumento (segundo o que aprende enquanto aluno no curso superior de música) e os objetivos dos alunos para os quais leciona na escola livre de música (os quais não “têm banda”, não pensam em se tornar músicos), delineia a formação docente de Ricardo que também aprende com essa experiência a lidar com a evasão: “E não tem como fugir muito disso [ensinar a “música que está na moda”], porque se você quiser fazer alguma coisa diferente, meio que afasta os alunos, [e] tem que [se] conseguir manter eles lá na aula” (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

De forma semelhante aos resultados da pesquisa de Requião (2002b), o fato de Ricardo atuar profissionalmente como músico, compositor e produtor também orienta o seu modo “profissionalizante” de conceber o ensino de música. Ao estudar os saberes e competências do músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas, aqui denominadas escolas livres de música, a autora detecta que

O músico-professor tem uma proposta de plano de curso bastante centrada em um determinado tipo de competência que considera importante, e assume a postura de especialista. Sua credencial de ‘especialista’ parte da atividade artístico-musical que desenvolve paralelamente à atividade docente. O ensino proferido por ele teria como ideal um ensino profissionalizante (REQUIÃO, 2002b, p. 47).

Otto também dá aulas de violão em outra escola livre de música em Uberlândia (MG), mas faz outros sentidos sobre ser professor de música nessas escolas, sentidos esses

⁹⁷ Requião (2002b) também identifica as escolas de música alternativas, aqui denominadas escolas livres de música, como “uma instância de formação profissional que vem suprir uma lacuna deixada por instituições de ensino superior, face [...] aos perfis de profissionais requisitados pelo mercado de trabalho em música” (p. 7).

orientados pelo instrumento com o qual trabalha – o violão – e pelo pouco controle administrativo que a escola exerce sobre a sua atuação profissional como docente.

Diferentemente de Ricardo, que parece preconizar um ensino de música mais profissionalizante, Otto entende que no ensino de violão, o interesse dos alunos “varia muito”:

Às vezes a pessoa entra lá, aprende o que ela quer, os três acordes que ela quer lá, os graus I, IV e V, vai tocar uma música sertaneja, pra ela já tá bom demais. Então, tem aluno que fica lá cinco meses, aprende o que quer e sai. Tem outros que já estão lá há dois anos. Então, violão... não sei se nos outros instrumentos é assim, mas violão tem isso, muda muito de aluno. São poucos que ficam muito tempo (Otto, entrevista em 25/9/2007).

Otto parece conceber que para ser professor de violão é preciso acostumar-se com a rotatividade dos alunos, que têm múltiplos interesses no estudo desse instrumento. Atendendo aos objetivos dos mesmos, não vê problemas em não poder aprofundar-lhes os conhecimentos musicais. Aproveita as brechas de tempo que surgem dessa rotatividade para dedicar-se à universidade: “Aí dá pra conciliar” [o trabalho com a universidade].

A rotatividade de alunos é apontada por Vieira (2009) como um aspecto que compõe a cultura profissional com que lida os professores de violão. Considerando que os professores de violão “constituem um grupo social que compartilha aspectos de uma cultura profissional comum” (p. 161), Vieira (2009) se dedicou a estudar e compreender “os modos de ser e agir” segundo essa cultura, “o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios” dos professores que ministram aulas de violão (p. 159). Conforme depoimento de seus informantes, professores de violão em Porto Alegre (RS), a rotatividade de alunos aparece relacionada à precarização e instabilidade profissionais, comuns tanto nas escolas livres de música quanto nas aulas particulares de violão. Porém, segundo o que deixa entrever Otto, interpreto, parafraseando Vieira (2009), que a rotatividade de alunos pode fazer parte da cultura profissional do professor de violão enquanto estratégia a ser pensada “dentro de um contexto maior, no qual os ‘valores simbólicos’ (BOZON, 2000) historicamente associados à prática do violão definiriam processos diferenciados de ensino e aprendizagens musicais” (p. 13). O violão permite o domínio de um repertório de reconhecido alcance social com pouco tempo de estudo, o que bastaria aos alunos que desejam, a exemplo dado por Otto, tocar apenas os acordes de I, IV e V graus.

Para Otto que já deu aulas de substituição no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, o violão facultava-lhe, como professor de instrumento, trabalhar com um repertório mais versátil, dependendo do que convém aos seus alunos:

[...] dar aula pra violão é interessante porque eu posso tanto dar aula pra uma pessoa que quer aprender uma música sertaneja, que é bem mais simples, como alguém que quer fazer uma coisa mais complexa, como uma música erudita, por exemplo. [Esse] era um desafio que eu tinha de dar aula, porque eu tive poucos alunos de música erudita, então eu tinha aquele receio de não conseguir dar aula. Algo que eu superei foi isso. Quando eu dei aula no conservatório, foi mais erudito do que popular, então eu consegui dar conta do recado [sorri]. Eu me sinto realizado nesse ponto de conseguir vencer essa barreira, de poder agora dar aula tanto pra música erudita, que é solo, como popular (Otto, entrevista em 25/9/2007).

Percebendo a diferença das demandas pedagógico-musicais de um e outro espaço escolar, Otto sente-se “realizado” por conseguir também ensinar violão “solo” através do repertório de música erudita requerido como exigência curricular do conservatório. Os sentidos que institui sobre o violão, sobre a versatilidade de repertório que o mesmo proporciona e sobre a rotatividade mobilizada pelos interesses dos alunos no estudo desse instrumento localizam a sua formação docente como professor de violão.

Outra prática que o conservatório lhe ensinou e que Otto leva para a escola livre de música diz respeito ao diário de classe:

Até [então] não tinha nada lá, [a dona da escola] usava um caderninho [em] que ela anotava. Mas pela necessidade dela saber quantas aulas eu dei, pra poder me pagar, eu fiz o diário. E até foi algo que eu fiz assim, risquei com uma régua e escrevi, aí depois ela mandou fazer no computador. Assim ficou bem mais fácil pra fazer... pra organizar mesmo. Agora ela usa o meu diário pra ver quantas aulas [eu dei], se aluno já pagou as aulas, quantas aulas ele fez... Então, nesse lado, foi por minha parte mesmo (Otto, entrevista em 25/9/2007).

Devido ao pouco controle administrativo da proprietária da escola sobre as suas aulas, Otto adotou o diário de classe para melhor gerenciar o seu pagamento. Porém, é possível que a prática de anotar o ocorrido na aula dada em um diário – que ele diz trazer do conservatório – também seja observada em suas aulas no curso superior de música, reforçando a concepção desse hábito como necessário para compor a práxis profissional do professor de instrumento no espaço escolar.

4.1.3 Aprendendo a ser professores particulares de instrumento

Roberto e Denise são professores particulares de seus instrumentos. Roberto é professor particular de violão e guitarra elétrica em Uberlândia (MG) e Denise é professora particular de violão em Itumbiara (GO). Como acontece com Luciana, o que delineia a formação docente de Roberto, na relação que estabelece entre o curso de música e a sua

atuação como professor de violão e guitarra, é também a inexperiência didática. Denise, por sua vez, não se considera sem prática, no entanto, sente sua experiência docente ser transformada ao frequentar o curso de licenciatura em música.

Tendo atuado como guitarrista de uma banda de baile bastante atuante no Triângulo Mineiro, Roberto comenta que acabou sendo professor de música em função “de tocar muito e estar sempre nos palcos”. Vendo-o tocar, as pessoas pediam para que ele lhes desse aula. Roberto comenta sobre a relação que estabelece entre tocar e dar aulas:

Nossa! Aí a gente vê que não tem nada a ver uma coisa com a outra. Aí que eu vi o tanto que eu era um péssimo professor, quando eu tive os meus primeiros alunos. Eu tocava razoavelmente bem, só que eu não conseguia passar isso pro aluno. Eu achava, eu acho ainda um pouco diferente. Às vezes o músico que é virtuoso, eu não sou virtuoso, mas a gente encontra muito músico bom, só que ele não tem a didática, não consegue ensinar nada. Eu tive esse problema (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Para entender o relato de Roberto, é preciso esclarecer o fato de sua formação musical se ter realizado, inicialmente, observando os primos que tocavam, ouvindo gravações e assumindo compromissos profissionais que lhe foram exigindo o estudo dos conhecimentos musicais. Tocar e ensinar são experiências diferentes: como saber ensinar se Roberto sempre estudou sozinho, se não teve a experiência de ter um professor do seu instrumento?

Lembrando que as experiências são finitas, particulares e encarnadas, sem ter sentido na pele o que é ter um professor, Roberto conta como começou a construir sua experiência docente:

Quando eu entrei na universidade, eu comecei a observar os professores, porque eu também não tinha o modelo. E aí eu comecei: “Ah, é por aí que deve se começar, que se começa. Ah, é dessa maneira que eu tenho que caminhar com meus alunos, assim, assado!” (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Foi observando como a sua professora de violão na UFU lidava com ele próprio, em suas aulas, que Roberto começou a construir sua experiência didática. Ele exemplifica como as suas aulas o marcaram no que diz respeito ao delineamento de sua formação docente:

A primeira aula de violão que eu tive aqui eu observava o jeito que ela [sua professora] falava: “Ah, o que você toca, tal...?” E aquela conversa... Pra mim, nem tinha conversa com aluno antes de começar a aula. Pra mim era só ensinar o cara a tocar. Então, isso de conhecer o aluno, eu não tinha, eu achava muito voltado pra essa parte mecânica (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Talvez por lidar tão de perto com o aluno, as atitudes que foram observadas – “conversar com o aluno” e “conhecer o aluno” – passaram a ser consideradas, por Roberto, atitudes necessárias ao professor de instrumento. Esses procedimentos não passaram despercebidos também por Denise.

Denise fora aluna particular de violão em Itumbiara (GO) e também do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG). Ela, que começou a dar aulas de violão com 16 anos, conta que ensinava do mesmo modo que aprendera:

O professor chegava com a música e eu aprendia aquela música calada sem dar minha opinião. Porque já tinha aquele roteiro a seguir, era por método, as músicas eram passadas numa ordem de progressão de dificuldade. Então, eles não te perguntavam o gênero que você gostava; não, iam te passando. Música que eu nunca tinha ouvido na minha vida [rindo], que não era música do momento, porque eles não se preocupavam em tirar músicas da rádio; não, eram músicas que eles aprenderam lá nos anos sessenta, setenta, eles ensinavam ali pros alunos nos anos noventa, as mesmas músicas. Então, eu fazia isso também com meus alunos, o que eu aprendia, eu ia passando pra eles (Denise, entrevista em 17/1/2006).

Deve-se, no entanto, considerar que Denise só problematiza a sua experiência pedagógico-musical, e o modelo de ensino dela resultante, pois, uma vez frequentando o curso de licenciatura, incorporou outros modos de enxergar o ensino da música. Os modos incorporados orientam a sua formação docente considerando agora outros princípios:

Depois que eu entrei na faculdade, eu vi a importância de questionar o aluno, o que ele quer aprender, o gênero que ele gosta de ouvir. Porque senão, não vai ter sentido pra ele. Eu até perdi vários alunos por eu ter aprendido daquele jeito, eu pensava que se eu pulasse aquela regra ali, se eu pulasse uma música, o aluno não ia aprender, tipo essas coisas. Então, hoje, eu já chego, a primeira coisa que eu faço é uma entrevista com o aluno, pergunto o que ele gosta de ouvir, porque ele tá fazendo aula de violão... É a aprendizagem significativa (Denise, entrevista em 17/1/2006).

A preocupação com a “aprendizagem significativa”, a atitude de conversar com aluno, questionar sobre o que ele quer aprender, passam a repercutir na sua própria postura como aluna no curso:

Antes eu tinha na cabeça que o professor que mandava, porque eu era muito submissa a qualquer professor. Desde pequenininha na escola, o professor falava aquilo, era aquilo, eu não interrogava [rindo]. Depois que eu entrei na faculdade, que eu pude ver esse outro lado do aluno, eu também fui ficando dessa mesma maneira. [Se] antes eu não tinha coragem de pedir a um professor pra mudar o repertório, hoje eu sou mais aberta com os professores. Então, assim como meus alunos me pedem também pra tirar

[tal música do repertório], eu falei: “Ah, eu também posso ter esse papo com meus professores!” (Denise, entrevista em 17/1/2006).

O relato de Denise ilustra como as nossas experiências são pregnantas e, como tal, não se passa ileso por elas, levando-as consigo para qualquer tempo e espaço. Assim, o princípio pedagógico-musical da “aprendizagem significativa” (o que faz sentido para o aluno) que aprende no curso, Denise leva para o seu trabalho como professora e para a própria sala de aula enquanto aluna.

Sendo impossível nos despregarmos dos jeitos com que aprendemos música, o modo com que Roberto a aprendeu – observando os primos, ouvindo gravações e buscando os conhecimentos que os compromissos profissionais lhe exigiam – também delineia a sua formação docente. Roberto lança mão das sensações obtidas com os seus desafios, dos questionamentos que lhe moviam, tentando fazer com que seus alunos sintam o mesmo que ele.

Numa perspectiva diferenciada dos modos com que Roberto e Denise se formam profissionalmente em música trabalhando como professores particulares e cursando a universidade, Marcílio aborda como o âmbito do empreendimento de sua profissão impregna a sua formação.

Como chefe e provedor da família, Marcílio, que é professor particular de violão e professor de violão em grupo por meio de projetos extracurriculares que propõe junto a escolas de educação básica da rede pública de Ituiutaba (MG), comenta sobre o que é ser professor particular de música sob o aspecto da remuneração: “Eu atendo alunos particulares, um, outro, outro, outro... alguns alunos me dão um tanto de dinheiro, se a metade deles pararem eu fico com o mês comprometido!” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Sua experiência como professor particular é marcada pelo sentido da necessidade de “vender a [sua] aula” para conseguir prover a família. Ser professor particular de instrumento, então, envolve a questão de ser um professor autônomo (sem vínculo empregatício), o que tem delineado a sua formação docente exigindo-lhe disposição gerencial e empreendedorismo para estar permanentemente em busca e/ou manutenção de alunos. Ele, entretanto, não se sente satisfeito com essa atuação profissional e problematiza-a:

[...] a aula particular pega o aluno a laço. Muitas vezes eu pegava um aluno particular, eu combinava com uma pessoa, a pessoa falava: “Ah, eu quero aprender, eu quero fazer aula...” Mas não tinha iniciativa, então eu acabava persuadindo a pessoa. Como vendedor que sou, eu persuadia, a pessoa começava, mas não tinha firmeza. E eu fui pensando: “Tem que ter algo

mais concreto, eu preciso me realizar profissionalmente” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Precisar “vender aulas persuadindo pessoas” para estudarem consigo não lhe oportunizaria estabilidade financeira (“tem que ter algo mais concreto”), privando-o também da realização profissional, além do que nem sempre os alunos correspondem às suas expectativas sobre a aula de música:

Eu quero dar aula, ensinar e ver a pessoa envolvida. Até [na aula] particular eu falo pro pai na bucha mesmo, falo na cara: “Seu filho não gosta de música e a aula tá difícil. Tá difícil dar aula pra ele. Se você quiser continuar eu continuo porque eu preciso do dinheiro e se você estiver disposto a pagar, eu continuo. Mas... não crie expectativa porque ele não vai responder” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Marcílio deixa entrever, pelos seus conflitos com a aula particular, a concepção de que o aluno não traz nenhuma experiência musical consigo (“seu filho não gosta de música” – mas, de qual música o seu aluno não gosta?). Por isso a sua dificuldade: para ele, o professor deve ter as suas perspectivas musicais aceitas e comungadas pelo aluno.

Como professor autônomo – que precisa gerar a sua remuneração – e buscando a sua realização profissional, resolveu procurar novos “nichos de trabalho”, segundo diz, criando os projetos de ensino de violão em grupo, que ele denomina “orquestra de violões”, e oferecendo às escolas da rede pública na cidade onde reside. Financeiramente, ele pensou: “No mesmo horário que eu atendo um aluno particular, eu atendo vários cobrando um valor bem menor de cada um, e no montante eu vou ganhar bem melhor do que [dando aulas para] um só também [sorri]”. Além disso, “o que eu falo pra um aluno iniciante, eu poderia falar pra dez, sabendo trabalhar, até pra mais [alunos]” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

O empreendimento de Marcílio diz respeito à busca de um campo profissional menos instável e revela o desejo de encontrar um público pronto para aderir ao seu projeto financeiro – e junto com ele, seu projeto de vida, cultural e educacional. É aqui que o curso superior de música entra como coadjuvante em sua formação docente enquanto professor autônomo de música⁹⁸. Tendo revelado que buscou o curso para se aprimorar e se profissionalizar, pois sentiu, em sua atuação como professor particular, “a necessidade de ampliar os seus conhecimentos e ter base na sua profissão” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008), interpreto que

⁹⁸ Emprego a partir de então a expressão “professor autônomo” para diferenciar, no caso de Marcílio, a atuação profissional como professor de violão em grupo junto às escolas de educação básica, da atuação como professor particular de violão em que continua atendendo, em “caráter privado” (GONÇALVES, 2007a, p. 14), os alunos em sua residência.

a Camerata de Violões da UFU⁹⁹, atividade de prática de conjunto da área de *performance* violonística da qual Marcílio tomou conhecimento como aluno do bacharelado, o instrumentalizou no tipo de conjunto instrumental que viabilizaria a ideia para o empreendimento do seu projeto. Ele próprio comenta que foi o primeiro a montar uma orquestra de violões em Ituiutaba (MG), além de ser o primeiro a propor esse projeto em escolas de educação básica. Depois da “boa repercussão” que as primeiras apresentações da orquestra¹⁰⁰ causaram na cidade, conta Marcílio que o Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba também montou um grupo instrumental com violões.

A colaboração do curso superior de música para a execução do projeto e consequente formação de Marcílio como professor autônomo de música repercutiu no tipo de repertório por ele trabalhado, conformando-lhe profissionalmente a respeito da cultura musical apropriada para a aula de música, em se tratando da orquestra de violões:

[...] essa primeira orquestrazinha [eu montei] com alunos que já tocavam; eles aprenderam a tocar Greensleaves, Minueto de Bach, Choro Brasileiro, que é um choro a 2 vozes e La Comparsita. Teve também o Niño e a Rosa, duma coletânea do Henrique Pinto – Doze Romances, duo. Esse Niño e a Rosa e o Choro Brasileiro eram a duas vozes. As outras peças, em uma única voz. E isso eu ensinava por imitação. Eu ia fazendo e eles vendo, e eu fazendo correção. Aqueles que aprendiam primeiro iam me ajudando com os outros que estavam com mais dificuldade (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Repercutiu também nos equipamentos a serem adquiridos para o estudo do violão erudito:

No dia do recital de encerramento das atividades desse ano [2007], eu fiz uma reunião com os pais. [Comentei] sobre as dificuldades do ambiente, [porque] não tinha um ambiente propício, mesmo as cadeiras que sentavam nem sempre era a cadeira ideal pra estudar violão. Apresentei a minha proposta, já teve até alguns pais que me passaram o dinheiro pra comprar os equipamentos: a estante de partitura, o suporte de pé, afinador com

⁹⁹ A Camerata de Violões da UFU insere-se na disciplina Prática de Conjunto do Núcleo de Práticas Interpretativas do DEMAC/UFU, contempla a prática interpretativa do violão em grupo a duas ou mais vozes.

¹⁰⁰ A primeira apresentação da orquestra de violões ocorreu a convite da diretora da escola que lhe abriu as portas para montar o projeto, com fins de prestigiar a inauguração da “reforma [do piso] de cerâmica” efetuada na mesma. Assistiram à apresentação as autoridades presentes, entre as quais a superintendente estadual de educação que, por sua vez, “percebendo um nível cultural e um propósito educacional naquilo” convidou a orquestra para se apresentar na abertura do Seminário RENAGEST, seminário de diretores das escolas estaduais. A terceira apresentação aconteceu no Festival de Paródias promovido por uma escola da rede estadual de Ituiutaba (MG), onde iniciou o empreendimento do projeto, uma escola “que tem mais ou menos mil e seiscientos alunos”. Construída está, então, a rede de contatos, responsável pela “boa repercussão” que o projeto de Marcílio provocou na cidade.

metrônomo conjugado, metrônomo pra estudar escala, adquirir agilidade, manter o andamento... (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

E repercute ainda no perfil ideal de aluno (“iniciante”) para se ensinar a música de tradição ocidental europeia. Sobre este último aspecto, ele comenta que seu primeiro grupo de violões foi montado com alunos que já sabiam tocar o instrumento, pois tinha o “desejo de fazer um trabalho de um nível mais amplo um pouco”, onde não precisasse “fazer um trabalho técnico de ensinar como utilizar a mão direita, a mão esquerda... já podia passar as músicas” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008). Entretanto, devido às diferenças de gosto musical, repertório e modos de tocar violão, teve “dificuldade [de trabalhar] com os alunos que já tocavam” e decidiu propor aos diretores das escolas que fosse visitar, desenvolver o projeto com alunos iniciantes.

Para Marcílio, “os [alunos] iniciantes vêm todos aptos a aprender. Todos estão esperando alguma coisa que eu vá passar”. Sendo assim, “o primeiro passo é criar um vínculo com eles, atendendo a[s] [suas] perspectiva[s]: todos querem tocar pros pais, sentar na rua de casa e tocar com o vizinho, levar o violão pra escola, tocar aquela música que toca no rádio... eles querem isso”. Então:

Com eles eu fiz um trabalho só de acompanhamento, tocar e cantar músicas populares. [Ensinei] acordes, ritmos, algumas escalas, solos mais simples... tudo por imitação. Ensinei o processo de cifras... todos eles identificam cifras. Agora eu vou atender a minha perspectiva. Todos eles estão estimulados, principalmente depois que vieram aqui e viram o pessoal da Camerata de Violões daqui tocando. Tiveram um contato muito próximo com o [regente da camerata], eles acharam muito interessante. A minha proposta agora é uma aula de teoria musical bem, assim, iniciação mesmo, porque eu vou... eu vou priorizar solfejos, eles cantar, solfejar solfejos rítmicos e melódicos... (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Marcílio parece não perceber o “*habitus*” cultural com que está sendo formado no curso superior e que é reconhecido socialmente como o profissionalismo musical de quem faz bacharelado em violão: aproveitando o fato de os alunos “iniciantes” não saberem tocar violão, mas quererem se apresentar para seus pais e amigos, ele os conquista ensinando-lhes *a priori* o “geralção” para posteriormente, atendendo a sua perspectiva enquanto professor, ensinar a sua cultura musical. Já no outro grupo de alunos, porque sabiam tocar, não dependiam tanto de Marcílio; talvez por isso ele tenha enfrentado a “falta de compromisso” dos alunos que podem ter estranhado o repertório proposto – possivelmente diferente dos seus gostos e dos seus jeitos de tocar violão. Marcílio diz estar atendendo primeiro à perspectiva dos alunos, porém, ele está atendendo junto a sua própria perspectiva: conseguir um trabalho

mais estável e que lhe faculte a realização profissional através da práxis e cultura da música erudita. Os interesses, portanto, acontecem juntos – não há um primeiro, nem um segundo lugar para as perspectivas.

4.1.4 Aprendendo a ser professor da banda de música

Manolo é professor da banda de música de Abadia dos Dourados (MG), onde também é regente e enfrenta o problema da falta de músicos. Embora fosse uma corporação antiga (40 anos), da qual ele próprio fez parte quando menino e jovem, a banda da cidade estava desarticulada devido à morte do seu regente (que foi professor de Manolo) e da não adaptação do seu substituto no cargo. Manolo, já há muito residente em Uberlândia (MG) onde é músico concursado da Banda Municipal, foi convidado pelo prefeito de Abadia dos Dourados para reestruturar a banda e colocá-la a tocar.

A Banda de Abadia dos Dourados não é municipal (“é uma associação livre, sem fins lucrativos, tudo documentadinho, com diretoria e tudo mais”), mas tem o apoio da prefeitura em forma de ajuda de custo. Por receber apoio financeiro e material para a reestruturação da banda, seu compromisso lhe submete a um contrato político-social que localiza a sua formação como docente, pois para tocar nas inaugurações, eventos, festas, especialmente na festa da Padroeira da cidade, a banda tem que ter músicos, e como ela estava desarticulada, havia poucos deles.

Manolo montou então uma “escolinha de música” para dar aulas para crianças de 10 a 12 anos e formá-las “músicos”. Essa “escolinha” funciona na própria sede da banda e sua ideia inicial era formar esses jovens músicos e colocá-los para tocar na “banda velha”; no entanto, depois do primeiro ano de trabalho com os alunos¹⁰¹, ele teve de modificar seus planos:

[...] hoje a banda velha já não está mais conseguindo tocar sem as crianças. Ficou pouca gente, um saiu, outro não sei o quê, e foi ficando pouco. Então, estou reestruturando a banda. Então, daqui a pouquinho a responsabilidade mesmo vai recair sobre os alunos (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Mas ser professor da banda de música tem um sentido e um objetivo diferente do que ele concebe ser um professor de música – aquele que dá aulas em escolas, específicas ou não, ou mesmo aulas particulares:

¹⁰¹ Estando há dois anos na Banda de Música de Abadia dos Dourados (MG), na época da entrevista Manolo já havia iniciado uma segunda turma de alunos.

Uma coisa é eu lecionar, eu estou ganhando pra lecionar, independente de quem quer que seja, independente de onde quer chegar. Mas lá eu tenho um objetivo, eu preciso do músico pra tocar na minha banda. Então a banda é uma consequência das aulas (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

O propósito docente de formar músicos para a banda parece ser uma prática comum no contexto específico desse espaço musical. Gonçalves (2007b), que estudou a sociabilidade pedagógico-musical na Banda Municipal de Uberlândia (MG), nas décadas de 1940 a 1960, detectou que

O projeto pedagógico-musical da Banda Municipal estava ligado à Escola da Banda [...]. Enquanto escola, a Banda Municipal mantinha um espaço organizado para se ensinar/aprender música, mas uma aprendizagem voltada para a formação de músicos que, depois de um tempo, passariam a fazer parte da Banda (GONÇALVES, 2007b, p. 113, 114).

Nada a estranhar, considerando-se a falta de músicos no contexto de reestruturação da banda vivido por Manolo. Entretanto, conforme sua concepção, seu objetivo não parece ser unicamente o de formar músicos para reerguer a mesma. Tendo como referência profissional a problematização da experiência que viveu como músico dessa mesma banda, Manolo estabelece seu propósito como professor:

[...] na minha época, por exemplo, dava-se aula até a pessoa se formar. O sujeito pegou o instrumento, como se diz, dali pra frente ele não estudava mais, era só tocar e ensaiar. Mas hoje eu penso diferente, lá, hoje, a escolinha de música é o celeiro. Você precisa de um [celeiro], tá entendendo? Porque sempre sai um, falta um, o pessoal velho vai deixando. Então, eu acredito que tem que ter uma escola permanente, é o que eu estou trabalhando lá, é nesse sentido (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Mas, por que a necessidade da formação permanente? Além da substituição dos músicos e manutenção da banda, Manolo afirma dar “aulas constante[mente], direto, porque o músico que se preze tem que estudar todo dia”. A constituição de um “celeiro”, uma espécie de repositório de músicos em formação permanente para a banda, está ligada a um controle da qualidade musical da mesma. Com as aulas, Manolo pode garantir o estudo constante dos seus alunos e a formação que ele considera ser musicalmente adequada para a banda. Ele comenta sobre como encontrou a banda no início e como a está transformando musicalmente:

Até bem pouco tempo, eles [os músicos] tinham um pensamento que banda de música só toca alto e desafinado. Você já viu isso? Você já deve ter observado isso. Porque na realidade é mesmo. Quando eu cheguei lá eu fui perguntar: “Gente, qual instrumento aqui é mais baixo pra gente dá uma olhada?” Aí: “Não, que isso rapaz, instrumento é [tudo] a mesma coisa” Falei: “Não...” Agora que eles estão começando a ter uma consciência de

afinação melhor, de sonoridade, de dinâmica... (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Convém ressaltar que Manolo, como já mencionado, é músico da Banda Municipal de Uberlândia, uma banda profissional “com músicos da melhor qualidade, maestros de muito bom gosto” e que toca um repertório “mais requintado”, conforme qualifica Manolo. A qualidade musical com que trabalha também localiza o propósito que ele se estabelece como professor para a Banda de Abadia dos Dourados (MG).

A excelência da qualidade musical por ele almejada é, todavia, questionada:

a) pela dificuldade de lidar com as crianças e pela necessidade de mantê-las na “escolinha”, “mesmo que não estejam tocando limpinho, [pois] é como se fosse uma isca pra garotada”:

Não é muito fácil, onde você vai trabalhar com crianças, que não ganha nada por isso, jovens, né? É muito complicado, então você tem que ter um jogo de cintura. Eu preciso dos alunos, até porque eu já tenho um projeto aqui com a própria faculdade, de dar aula¹⁰², se eu apertar demais, os alunos vão embora e eu preciso dos alunos... [Além disso,] eu tenho um objetivo lá, não é dar aula... [é formar o músico da banda] (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

b) Pela tradição cultural da cidade,

Lá tem uma festa [que] é o objetivo maior da banda. Eu diria até que, independente de fé, a banda lá tem uma ligação muito grande com a Padroeira [da cidade]. Desde quando fundou a banda, todos os anos essa banda faz alvorada, faz participação na festa de Nossa Senhora da Abadia. Então o objetivo é de, na festa, pôr todo mundo pra tocar (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

c) E pela função social que ele considera dever ser desempenhada pela banda.

Manolo deixa transparecer estar dividido entre as funções política e sociocultural a serem desempenhadas pela banda e a excelência da qualidade musical que localiza a sua concepção de profissionalidade em música. Essa complexidade situa a sua formação docente, porém o sentido da qualidade musical lhe é dominante, revelando uma crença na música como apreciação estética, mais do que experiência social. Manolo conta sobre um senhor dependente químico que ele deixa tocar na banda: “Eu não poderia deixar ele tocar, não poderia. Mas eu vejo que a banda faz bem [para ele]. O próprio pessoal lá da cidade fala: ‘Pô, ele não toca nada, mas você vê o tanto que ele fica feliz de estar na banda?!’. Então isso me deixa feliz de ver que a banda está sendo útil pra ele” (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

¹⁰² Manolo aproveita as aulas que dá na banda como estágio da disciplina Prática de Ensino, no curso de licenciatura em música.

Isso o faz entrar em conflito com a formação socialmente orientada que recebe através das disciplinas pedagógico-musicais do curso superior de licenciatura em música:

Outro dia, eu mais a [professora de Prática de Ensino] tava comentando, ela ainda falou assim: “Olha Manolo, todo mundo aprende”. [Eu:] “Aprende! Mas de acordo com os objetivos do professor, eu acredito nisso”. Até eu dei um exemplo pra ela, e ela: “Não, mas não sei o quê, que é discriminado...” Mas na música tem disso! Na música tem disso, no futebol tem! Você vai montar um quinteto: vai o Manolo no sax, vai não sei quem na flauta, não sei quem outro no piano... Aí, é o seguinte, daqui a trinta dias o quinteto tem que tá ensaiadinho. Aí chega na hora da flauta, a flauta trenfa. Você peleja: “Ó, um atendimento, vem cá”. Você passa, passa... mas aquele aluno ainda não tá preparado pra aprender aquilo em tempo hábil. Não é que você vai discriminar ele, mas infelizmente naquele momento ele não serve pro grupo. No seu [reforça a entonação] objetivo (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

A formação de Manolo como professor da banda de música parece instrumentalizada, portanto, mais pelo que vivenciou desde criança como aluno da Banda de Abadia dos Dourados e vivencia como músico profissional na Banda Municipal de Uberlândia, do que pelo que aprende no curso. Questionado sobre as relações que consegue fazer entre as disciplinas que cursa e o seu trabalho como professor, ele responde:

[...] a Prática [de Ensino], é... também ajuda a gente demais da conta. Não sei se eu vou sair com uma metodologia de ensino que eu vou seguir, que eu tenho como seguir, eu não sei se ela vai chegar a esse ponto, mas o que eu tenho visto aqui na Prática é coisa muita boa (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Em suas entrevistas, ele não relata experiências em que o sentido de ser aluno contribui para a sua formação como docente; como o fazem, por exemplo, Roberto e Denise, quando comentam que aprendem a ser professores particulares de música observando seus professores de instrumento na universidade, ou Luciana, que relata adquirir experiência didática pelo que vivencia em suas aulas de Percepção Musical ou Prática de Ensino. Manolo, pelo contrário, demonstra não ver relação entre a orientação pedagógico-musical do curso e a docência na banda de música.

Sendo assim, aos 57 anos, depois de “mexer a vida inteira com música”, o curso de licenciatura parece participar de sua formação profissional apenas sustentando-lhe a identidade de professor. Ele conta que é pelo fato do curso “preparar mais para lecionar mesmo, que [ele], como opção, [está] unindo o útil ao agradável indo para lá [para a banda de música de Abadia dos Dourados]”.

Essa identidade, e com ela o curso, são colocados em xeque quando suas aulas não saem como espera ou idealiza, quando os alunos não correspondem musicalmente às suas expectativas. Ele relata suas crises e questionamentos:

[...] tem dia, lá na banda, que me dá vontade de colocar os meus estudos, a minha metodologia de ensino, tudo na mesa. Porque, de vez em quando, eu não sei, mas bate na gente uma frustração, eu me pergunto: Pra que eu tô dando aula? Tá adiantando eu fazer esse curso de música? O que tá me valendo a faculdade? Será que eu tô ensinando as coisas certas? Será que eu tô fazendo a coisa pelo caminho certo? Ou será que a música realmente tá difícil de entender? Será que é a minha fala, será que é a metodologia que eu tô utilizando pra ensinar? (Manolo, entrevista em 22/10/2007).

Ao sustentar sua identidade docente através do curso, Manolo, que “de pouco tempo pra cá [está] enxergando pra onde o curso [o] está levando”, passa a valorizar todas as disciplinas deixando entrever que, enquanto professor, deve ter uma formação global: “Como o objetivo do curso é formar professores, eu acho que qualquer uma que vier vai ajudar a gente na formação, não é?”.

4.1.5 Aprendendo a ser professor da escola de educação básica¹⁰³

Ser professor da escola regular é uma atuação profissional que na pesquisa foi relatada por Valdo e Allan. Na época das entrevistas, Valdo era professor de Educação Artística em duas turmas de oitava série em uma escola pública da rede estadual em Uberlândia (MG); ele lecionava música, pois, segundo informa, “se um professor é formado em música¹⁰⁴ e dá aula de educação artística nas escolas, então [ele pode] ensinar música” (Valdo, entrevista em 26/6/2007). Allan era professor de Educação Artística no terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual de Araporã (MG).

Há, no espaço escolar aqui tratado, um nível micro a localizar as aprendizagens sobre o que é ser professor de música na escola regular, um nível cuja produção de sentidos configura a especificidade da formação para essa atuação profissional. Esse nível micro consiste na sala de aula, onde se elaboram sentidos sobre o domínio da turma e a “disciplina” dos alunos, lembrando que na escola regular as salas de aulas comportam grandes turmas e o professor tem que saber lidar com muitos alunos ao mesmo tempo. Também nesse nível, há a elaboração de sentidos sobre qual abordagem musical trabalhar e como trabalhá-la, já que se tem que ensinar música para muitas pessoas de uma só vez, e a abordagem pedagógica

¹⁰³ A expressão “escola de educação básica” será referida no texto como “escola regular”.

¹⁰⁴ Valdo ainda estava se graduando.

geralmente referenciada é a das aulas individuais e do ensino profissionalizante das escolas específicas de música.

Simultaneamente ao nível micro da sala de aula, há ainda o nível macro orientando sentidos que marcam a formação profissional do professor de música para esse espaço específico: trata-se da escola propriamente dita, uma instituição legislada e produtora de uma “cultura escolar¹⁰⁵” (FORQUIN, 1993) por meio da qual a ausência da música – subordinada à “indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (PENNA, 2004a, p. 23) do “componente curricular Arte” (LDBEN n. 9.394/1996, art. 26) – também conforma sentidos específicos sobre como é ensinar música na escola regular.

Produzindo sentidos através das experiências que vivenciam em sala de aula enquanto imersos no universo da escola regular, os alunos vão ainda estabelecendo relações com o que estudam e presenciam no curso superior de música.

Sobre o ensino de música para grandes turmas de alunos, aspecto peculiar da atuação profissional como docente na escola regular que Valdo contrapõe à aula individual – prática comum nas escolas específicas de música –, Valdo institui o sentido de que “primeiro você tem que ter um certo domínio disciplinar sobre a turma, sobre a sala” (Valdo, entrevista em 26/6/2007). Esse controle “disciplinar” dos alunos, ou “o domínio de turma”, pode ser construído de várias maneiras:

Uma das maneiras é promovendo atividades que vão despertar o interesse do aluno praquilo que você está propondo pra ele. Se [você] propor uma atividade, na área de música, que não desperta o interesse, que o aluno não se interessa por aquilo, ah, não há como ter concentração, não há disciplina mesmo. Mas se você propuser uma atividade que cativa os alunos, que os alunos se envolvem, acabou. É um dos pontos de você conseguir essa disciplina, esse domínio de turma. Agora, o outro [modo] é meio ditatorial, né [sorri], que todo professor às vezes tem que ter. É a questão mesmo: “Eu sou o professor, vocês estão aqui pra estudar, eu quero no mínimo uma certa disciplina pra que a gente possa estar trabalhando junto”. Que é comum, todo professor tem que exercer aquela autoridade em sala de aula (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Um terceiro modo de Valdo conseguir a “disciplina” dos alunos e com ela o domínio da turma diz respeito a como ele se relaciona pedagogicamente com o espaço da sala de aula: “Eu não saio [para fazer atividades musicais] extrassala, porque eu vejo que, quando você sai fora de sala com os alunos, há uma dispersão muito grande por parte deles, e da gente

¹⁰⁵ O conceito “cultura escolar” é definido por Forquin (1993) como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p. 167).

também”. Esse modo de ele construir sua autoridade e o controle da turma sem sair da sala de aula é reforçado pela experiência contrária que vivenciou no estágio da disciplina Prática de Ensino do curso de licenciatura em música:

Nós tivemos uma experiência, foi agora, esse semestre mesmo, com algumas atividades que a gente promoveu extrassala. Foi até a [professora da disciplina] que estava coordenando a atividade; a gente estava fazendo atividades de marcar o pulso fora de [sala], com algumas músicas que a gente levou em CD pra que eles ouvissem e a gente andasse no pulso da música [marca um pulso com estalos de dedo]. A questão da resposta dos comandos, tal... Então, nesse dia eles dispersaram muito [reforça a entonação], mas muito mesmo, virou uma coisa fora do comum. Aí, alguns [alunos] não quiseram fazer mais, já quiseram voltar pra sala. Chegou num determinado ponto que a gente viu que já tava perdendo o controle mesmo, que os alunos não estavam levando a sério, a gente foi pra sala de aula. Quando a gente entrou pra sala de aula, já melhorou a disciplina, melhorou o clima, já concentraram mais. Inclusive nesse dia nós trabalhamos até a parte vocal com o cânone, ensinamos lá uma pecinha canônica pra eles, a gente viu que a atenção voltou, a concentração foi melhor. Daí a gente tava até comentando na socialização da própria Prática de Ensino que realmente a atividade extrassala é um pouco mais complicada de você ministrar, do que intrassala. Acho que dentro da sala a gente tem um domínio maior da disciplina, e até mesmo do conteúdo (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Os alunos estão adestrados ao espaço limítrofe da sala de aula, espaço que, geralmente com as carteiras enfileiradas, pressupõe organização e disciplina, atitudes consideradas necessárias para a aprendizagem. Ao se verem “livres” no pátio para uma atividade musical envolvendo o corpo, os mesmos perderam a relação com que estavam acostumados: limite/ordem/disciplina/aprendizagem. Quando perceberam a ausência da organização rotineira, não viram sentido na atividade. Perderam o ensejo, pois não acreditaram que estavam aprendendo um conhecimento. Para Valdo, manter os alunos dentro da sala de aula, o ajuda a manter a “disciplina”, com isso ele consegue dominar a turma. Por outro lado, é preciso considerar que a relação entre aprendizagem e espaço, nesse caso um espaço diferente da sala de aula, é uma construção que leva tempo, afinal o espaço do pátio é, dentro da “cultura da escola”¹⁰⁶ (FORQUIN, 1993, p. 167), vivenciado como rito de iniciação das aulas – ou de finalização das mesmas –, descanso no intervalo das atividades letivas, recreação, ou

¹⁰⁶ Forquin (1993) diferencia “cultura da escola” de “cultura escolar”. O conceito “cultura da escola” vincula-se à “compreensão das práticas e das situações escolares”, ou seja, da escola como um “‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p. 167). O modo como pátio é vivenciado no dia-a-dia escolar, faz parte desse “ritmo”, dessa “característica de vida própria” da escola.

lazer em eventos festivos. Valdo elabora seus sentidos sobre a relação entre espaço e aprendizagem:

Eu não sei, eu acho que os alunos têm uma coisa assim, que a sala de aula é o lugar que já induz a disciplina, [o espaço] extrassala não, é recreio. Então, quando você [os] leva [para] fora sala de aula, eles já têm aquela sensação de lazer, de liberdade, e a música realmente, a música é estimulante, se você coloca ali: “Vamos fazer a pulsação rítmica; vamos fazer um ritmo aqui, vamos marcar a pulsação, tal...”, ali já parte pra brincadeira, já tem aquela liberdade de tá ali fora, já tem aquela coisa: “Oba! É pátio, é recreio, vamos...” Já começa a dispersão. Sala de aula não, [tem] aquela coisa assim: “Não, ali são ministradas disciplinas”... não [digo] sérias, mas... parece que entre quatro paredes já dá aquele clima de compromisso, de seriedade (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Forquin (1993) explica que a autoridade pedagógica do professor, tão buscada por Valdo, é decorrência “do reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, [sendo] necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor” (p. 9). Num contexto em que a música não é legitimada como parte da cultura escolar¹⁰⁷, como é o caso da educação brasileira (ARROYO, 2004; PENNA, 2004a; 2004b¹⁰⁸; FERNANDES, 2004), Valdo tem no comportamento disciplinado dos alunos e no controle da turma, ambos facultados pelo trabalho dentro da sala de aula e pelas atividades que possibilitam maior agregação dos mesmos, os meios com que constrói sua autoridade de professor.

No que diz respeito à deslegitimação da música como componente da cultura escolar, é importante esclarecer ainda, situando a preocupação com a autoridade pedagógico-musical de Valdo, que o “mercado de trabalho” para os professores de música na região de Uberlândia tem sido tradicionalmente alocado nas escolas específicas de música – cujas públicas são em número de oito¹⁰⁹. A amplitude desse mercado acabou esvaziando o interesse dos professores de música pelas escolas regulares, uma vez que, também tradicionalmente, em música os

¹⁰⁷ De acordo com Forquin (2003), “toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura” (p. 14).

¹⁰⁸ Maura Penna (2004b) acredita “que a reduzida presença [da música] na escola não se deve apenas à falta de reconhecimento do seu valor” (p. 10). Ela pondera que o fato de os professores de música preferirem trabalhar em escolas especializadas, como os conservatórios, resulta na não ocupação do espaço da educação básica, tornando-se, pois, “difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo”. Assim, “a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas –, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la” (p. 11).

¹⁰⁹ Como já visto, na região do Triângulo Mineiro, onde se localiza Uberlândia, existem oito escolas públicas específicas de música: quatro municipais localizadas em Araxá, Cachoeira Dourada, Capinópolis e Patos de Minas, e quatro estaduais localizadas em Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba.

professores são compulsoriamente profissionalizados para lecionar nas escolas específicas – cujos “conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas” (PENNA, 2004a, p. 22). Essa tradição acabou corroborando a ausência da música como disciplina curricular nas escolas regulares da rede pública na região, e minou a força política de educadores musicais junto às autoridades, como aconteceu na luta para que o conteúdo música figurasse no edital do concurso público para Professores de Educação Artística da rede municipal de Uberlândia em 2002 (ARROYO, 2004, p. 31) e 2009¹¹⁰.

Além dessa “paisagem” histórica e sociocultural localizar o ensino de música na cidade de Uberlândia e no estado de Minas Gerais, único a possuir uma rede pública de 12 conservatórios estaduais, o processo histórico iniciado com a LDBEN n. 5.692/1971 e o ensino de Educação Artística, cuja abordagem integrada (polivalência) das linguagens artísticas esvazia os conteúdos específicos de cada linguagem e situa a primazia das artes visuais, então artes plásticas, nos currículos escolares (PENNA, 2004a), ajuda também a entender o sentido elaborado por Valdo sobre ter de “familiarizar os alunos com a nova linguagem da música” no espaço da escola de ensino fundamental e médio. Uma linguagem concebida por ele, segundo deixa entrever, como veículo de uma apreciação estética, portanto, menos experimental no sentido da sensibilização corporal preconizada pelos “métodos ativos” que, conforme já visto, ele não parece confiar.

O ensino para uma turma dentro dos limites da sala de aula delinea, por sua vez, o tipo de abordagem musical a ser conduzida, bem como os conteúdos a serem ensinados nas aulas de música da escola regular.

Allan, que começou a dar aulas de Educação Artística quando ainda estava no segundo período do curso, relata sobre sua inexperiência em saber como trabalhar com a turma:

Nesse primeiro ano [como professor], eu não tinha muita noção do que dar como conteúdo. E nem o que é [ser] um professor de arte, não tinha noção. Aí eu fui buscar nas artes plásticas e na música também, pra ver o que eu poderia dar. Até que eu fui na biblioteca [da UFU] pesquisar algum livro que dava pra seguir e segui ele. Eu dei notação musical, depois, história da música no Brasil... mas era muita coisa teórica, passava no quadro, explicava, tipo professor tradicional [ri] (Allan, entrevista em 18/1/2006).

¹¹⁰ Conforme mensagem eletrônica divulgada à lista de professores do DEMAC no dia 17/02/09, para o mesmo concurso, realizado em 2009, novamente, nem a música e nem o teatro figuraram como conteúdos disciplinares do programa publicado em edital.

Considerando-se um “professor tradicional” por trabalhar arte teoricamente, e até por “dar provas”, Allan só elabora esse sentido depois de cursar as disciplinas pedagógico-musicais da licenciatura, dentre as quais a Prática de Ensino lhe deixou marcas:

O que me ajudou a ter essa visão? Foram mais as aulas de Prática de Ensino aqui na universidade; eu fui vendo sobre isso com a [professora da disciplina], conversando sobre o ensino de música... A maneira d’eu ministrar as aulas, escolher os conteúdos, tratar os alunos mudou totalmente (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Segundo conta, Allan aprendeu com a universidade que a aula de música na escola deve “envolver os alunos”, “vendo o que o aluno gosta, [e] partindo do [seu] interesse”. Assim,

[...] baseado [nos gostos e interesses dos alunos], eu pesquiso coisas relacionadas com aquilo pra levar pra eles. Mas não fico só no que eles querem. Eu procuro deixar eles exporem o [gosto] deles, depois eu exponho o meu também pra trazer coisa diferente, [por]que se ficar só no deles, eles não vão ver outra coisa diferente (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Allan elabora um sentido diferente de Valdo a respeito da busca de uma abordagem musical que seja do interesse dos alunos. Para Valdo, conseguir abordar um conteúdo musical interessante para os alunos lhe ajuda a construir o domínio da turma e, com isso, a estabelecer sua autoridade pedagógico-musical. Para Allan, a condição de se conseguir um ensino mais significativo para a turma parece lhe marcar como um professor menos tradicional. Por outro lado, assim como Valdo percebe as diferentes relações entre espaço e ensino estabelecidas pelos alunos, Allan também se manifesta atento às diferentes relações que os seus alunos mantêm com a sua transformação pedagógica:

A minha maneira de trabalhar mudou. Mas os alunos parecem que também mudaram [sorri]. [Eles] acostumaram [com] a maneira que eu trabalho. Por exemplo, quando [eu] era tipo um professor tradicional, parece que eles respeitavam mais, eles davam mais interesse. Assim... não mais interesse, mas se preocupavam mais. Agora quando eu [passei] a avaliar de outra forma... porque eu dava prova. Eu dava prova de questões, essas coisas assim. Agora, atualmente não. Nós estamos trabalhando mais é relatório e trabalho. [Mas] parece que eles não levam tão a sério (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Questionado se por causa dessa observação ele voltaria a aplicar provas, Allan responde que não, pois acha que “assim pode ser mais significativo para os alunos, pelo menos para aqueles que se interessam; eu acho que fica mais com eles, o que a gente passou em aula” (Allan, entrevista em 18/1/2006).

A respeito dos conteúdos musicais a serem trabalhados na escola, tanto Allan como Valdo comentam que não são vistos no curso, por isso têm que “ir em busca” (Allan). Relacionando as disciplinas que estuda no curso superior com as aulas que ministra na escola, Valdo explica que o que vê na universidade não pode ser trabalhado com seus alunos na escola regular, pois

[...] o que a gente aprende aqui é muito voltado pra nós. Não estou falando nas disciplinas pedagógicas, porque isso é mesmo ensinado, como dar aula até nas escolas; mas nas disciplinas de música mesmo, é muito voltada pra nós do terceiro grau. Então não tem como estabelecer muito essa relação com os meus alunos lá. O que eu tenho que tirar é aquilo que é bem primário mesmo, bem fundamental¹¹¹, pra que eu possa trabalhar com eles (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Como mencionado, a abordagem da aula de música na escola regular, especialmente na região de Uberlândia¹¹² onde a música historicamente tem estado ausente da cultura escolar, difere das metodologias e do objetivo técnico-instrumental das escolas específicas de música, e inclusive do tratamento teórico-analítico do conhecimento musical visto no ensino superior.

Valdo também relata que às vezes “experimenta” em suas aulas as atividades dos “métodos ativos” que vê no curso, porém, como essas atividades demandam um espaço mais livre e ele, de outro modo, tem por princípio o trabalho dentro da sala de aula como garantia do controle da turma, de sua autoridade, e da aprendizagem da música como uma “linguagem sistematizada”, ele

[...] acaba partindo pra apreciação musical, história da música, contando como foi o início, o que a gente tem registrado, como que era a música antigamente até nos dias de hoje. A gente traz até nos dias de hoje, [então] eu trabalho também com pesquisa na área: “Vamos estudar o estilo musical, por exemplo, a MPB. Vamos estudar o Hip-Hop, como que é o Hip-Hop? O que é Hip-Hop? O que é o Rap? De onde veio? Qual a classe social que defende o Hip-Hop? Qual é a forma de expressão... o que o Hip-Hop, ou o que o Rap quer expressar, através das suas letras?”. Então é assim (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Além da “pesquisa” dos gêneros musicais a partir do gosto e da vivência musical dos alunos, Valdo menciona ainda o canto coletivo, a flauta doce – seu instrumento no curso é a

¹¹¹ Sobre o que vê nas disciplinas de formação musical do curso superior de música, Valdo relata que trabalha com seus alunos na escola regular: “Leitura relativa, com intervalos, iniciando intervalos de segunda, atingindo intervalos de terça, tal. Então isso que eu tô trabalhando com eles no terceiro trimestre [do ano letivo], da aula de Percepção Musical” (Valdo, entrevista em 26/6/07).

¹¹² Pode-se dizer, com Penna (2004a; 2004b) e Fernandes (2004), que a música tem estado ausente da cultura escolar em todo o Brasil.

flauta transversal – e a percussão corporal como abordagens musicais possíveis de serem desenvolvidas na escola regular.

Uma vez elaborados os sentidos sobre as abordagens musicais mais adequadas para a sala de aula da escola regular, há ainda a preocupação sobre como trabalhar com os alunos, como transmitir o conteúdo musical:

Nós fazemos um curso de graduação voltado realmente pra licenciatura. Dar aula. Então, o que a gente vem fazer aqui? Na maioria das vezes a gente tá aprendendo como dar aula. Ainda que a gente [estude] as disciplinas específicas de música, que é pra nosso crescimento mesmo como [músico], também tem as disciplinas pedagógicas, [que] eu falei, voltadas pra ensinar mesmo como dar aula. E você acaba aprendendo com o professor da disciplina em si, maneiras que ele usa, artifícios que ele usa pra poder dar aula também em sala de aula. Mesmo quando ele tá ministrando pra gente [enquanto] aluno de terceiro grau. Você acaba pegando também aquilo, “como expor essa aula? Como eu poderia expor?”. Por exemplo, você trabalha música? Mas você trabalha também a questão da cultura em termos de folclore com os alunos, mostrando também a música de determinada região, como que é a música regional, essa questão folclórica também, a música inserida no contexto folclórico. Então, às vezes, a maneira que o professor aqui expõe a atividade, a maneira que a professora de Folclore expôs a atividade aqui, [que] foi utilizada pra mim, [aluno] de terceiro grau, pode estar sendo utilizada também pros meus alunos ali. E às vezes eu me espelho nisso pra dar as minhas aulas lá (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Usando o exemplo da aula de folclore, Valdo relata como constrói a sua didática para a aula de música na escola regular espelhando-se em suas próprias aulas de turma. Importante esclarecer que a disciplina Folclore era uma disciplina que, à época da entrevista, estava em extinção devido à mudança curricular. Como se tratava de uma disciplina oferecida também às habilitações em Artes Visuais e Artes Cênicas, as turmas eram grandes, podendo chegar a 70 alunos matriculados, em média.

Os alunos não aprendem somente conteúdos. Valdo e Allan nos mostram que aprendem também do que falam e de como agem seus professores. Seus professores não lhes passaram invisíveis, suas ideias e seus comportamentos os marcaram como um carimbo a imprimir-lhes sentidos que são (re)elaborados continuamente segundo o que vivem também nas aulas de música que ministram na escola regular.

4.2 Aprendendo a ser músicos intérpretes

O que os alunos ensinam sobre como aprendem a ser músicos intérpretes trabalhando (em estúdios, como *freelancer*, ou em bandas de baile) e cursando a universidade? Que

sentidos os marcam nessas relações instituindo-lhes a formação como instrumentistas ou cantoras? Foi tentando responder a essas questões que se estruturou esse subcapítulo.

Em se tratando da atuação como músicos intérpretes (no estúdio, *freelancer*, ou em banda de baile – atuações profissionais que emergiram das entrevistas), quando os alunos chegam ao curso superior de música, já construíram, mesmo que empiricamente, um conjunto de competências e “conhecimentos procedimentais” (REQUIÃO, 2002a) – o saber tocar/cantar – que os legitimam como profissionais.

Embora a seleção cultural do curso superior de música se distancie do repertório, instrumentos e conhecimentos requisitados pelo “mercado de trabalho” – voltado para a música popular e para o uso de equipamentos musicais de alta tecnologia (LACORTE; GALVÃO, 2007; REQUIÃO, 2002a) – que atendem, os alunos constroem sentidos de que o curso os instrumentaliza em muitos aspectos constituindo o que Nice chama de “amadurecimento na profissão” que já trazem consigo.

Esse “amadurecimento” pode ser exemplificado com a teorização de suas práticas músico-profissionais¹¹³, sendo muito comum nas falas dos instrumentistas a teorização da harmonia (através da qual aprendem a desmembrar, nomear e expandir aos acordes):

Quando você entra na universidade, você vai desmembrar todo esse processo de campo harmônico, aí você começa abrir sua cabeça. A questão de tocar mesmo, porque a gente tem sempre as escapolidas ali, tipo, duma música; às vezes você pode fazer ela de outro jeito, você pode harmonizar de outro jeito. Então você trabalhando com dissonância, pode colocar em qualquer música, num Atirei um pau no gato, uma dissonância legal, pegar uns campos harmônicos relativos... Então, é nisso que eu falo que me ajudou bastante, nessa visão que eu tenho de harmonia. Hoje eu tenho uma visão de harmonia bem mais aberta do que eu tinha antes, sabe, porque eu tinha uma coisa mais fechadinha, o campo harmônico ali, não podia mexer muito e agora eu já trabalho muito com modulação, com acorde de empréstimo, com acidente, pá, pá, pá... Então, você fica prestando atenção e... tipo, hoje eu analiso os acordes que eu faço, antigamente não (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Para as cantoras, é comum o sentido sobre a técnica vocal que lhes deixam mais conscientes do próprio corpo, possibilitando melhor controle de sua atuação em palco, além de alargar-lhes o mundo com outros conhecimentos possíveis e necessários para a profissão. Nice, cantora e empresária de uma banda de baile em Uberlândia (MG), traduz esse sentido do alargamento do seu mundo profissional facultado pelo curso de música:

¹¹³ Tema discutido no item 5.3 *Aprender mais*, capítulo 5 *Definindo a importância de estudar e trabalhar*.

[...] quando a gente estuda, a mente da gente abre de uma forma que... você tem como analisar o que tá acontecendo fisiologicamente, anatomicamente e psicologicamente. A gente aprende tudo isso aqui na faculdade. Então, toda a experiência que eu tive antes de entrar na faculdade... depois que eu entrei, eu consegui enxergar, responder dúvidas que tinha de determinadas atitudes, pude melhorar muito, até hoje melhora, na minha voz, claro, na minha fisiologia, entendeu? Por exemplo, todo mundo fala assim: “Ah, cantar é fácil, cantar qualquer um canta”. Tudo bem, mas se você souber o que você tá fazendo, se você souber o que internamente tá acontecendo com você, tem como você controlar muitas coisas, tem como você fazer muito melhor. Então o estudo pra mim, não foi muito importante, é [reforça a entonação] muito importante, acho que eu nunca vou parar de estudar. Porque, além [disso], a faculdade abre a cabeça pra outras coisas, que eu acho que o músico tem que ser aberto pra... sabe, ter visão pra tudo que tá em volta. Não é só música, partitura, ou saber harmonia. Não! A gente tem que saber outras coisas, a gente tem que saber comportamento humano, a gente tem que saber [das] atitudes que a gente tem que tomar em cima do palco, eu acho assim, é muito amplo (Nice, entrevista em 11/12/2007).

O amadurecimento “tanto como pessoa, como profissional” que Nice vivencia com o curso acaba sendo tomado como requisito necessário à profissionalização e, por isso, recomendado a todos os músicos da sua banda:

Hoje em dia, todos os que participam da nossa banda fazem faculdade, quase todos. Os que não fazem, a gente tá colocando na cabeça, porque eu acho que deve fazer, é muito bom. Depois que a gente começa estudar, tem como você ser crítico do que você faz, ser crítico das suas atitudes. A gente tem que ter uma consciência crítica do trabalho da gente (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Além do sentido de proporcionar uma “consciência crítica do próprio trabalho”, e dos sentidos anteriormente descritos, outros são instituídos pelos alunos nas relações que estabelecem entre o curso superior de música e o seu trabalho.

4.2.1 Aprendendo a ser músicos de estúdios de gravação

Além de professores de música, Danilo, Roberto, Mara e Josué trabalham também, como músicos em estúdios de gravação. Embora já atuassem profissionalmente antes de iniciarem o curso de música, o trabalho no estúdio começou quando já estavam cursando a graduação.

Atuar no estúdio é uma experiência aprendida no próprio espaço de trabalho, pois, segundo Danilo, “na faculdade não tem [estúdio]”. Em sua relação com esse espaço profissional, Danilo delinea a sua formação produzindo sentidos sobre o que considera importante na gravação:

Acho que o principal é você ver a sua [imagem], porque o som é uma imagem sua, é ver o seu som gravado ali. E saber que ele foi aproveitado, por exemplo, pra mixar um CD. E aquele som vai tocar pra outras pessoas que vão ouvir. Aquilo ali é muito interessante, é gratificante você poder ouvir ali o seu som, o som do seu instrumento sendo gravado, usado e outras pessoas vão ouvir e as pessoas vão lembrar quem foi... Alguém vai poder comentar, fazer alguma crítica, construtiva ou não (Danilo, entrevista em 19/1/2006).

A possibilidade de ter a sua “imagem sonora” sendo reproduzida a quem possa ouvi-la o gratifica por oportunizar o reconhecimento social de si como pessoa e como músico. Reconhecimento que não lhe é facultado quando toca em público, conforme comenta quando o questiono se tocar no curso também não é gratificante:

Aqui você toca, mas acho que quem mais lembra é o aluno mesmo, do dia que ele tocou; ou o que fica registrado também é a nota. As pessoas podem até recordar, mas não tanto quanto você. Agora, quando você tem aquilo ali, o som gravado, é diferente. Está ali e sempre vai estar dizendo alguma coisa (Danilo, entrevista em 19/1/2006).

Tocar no curso superior de música não oportuniza o reconhecimento do seu trabalho como músico, pois o foco do curso é a avaliação – “tudo volta em torno da nota”. De modo semelhante, Josué também comenta sobre o sentido da perenidade da gravação para o reconhecimento social de sua atuação profissional como músico, que ele compara com a sua atuação na banda de baile:

[...] eu gosto de tá fazendo e ouvindo depois o que eu fiz. Diferente da banda de baile que você toca e... terminou o serviço, você vai embora. Ali [no estúdio] não, depois que você acaba o serviço, você vê se ficou bom ou não, você vê o trabalho final depois no CD ou no DVD... o que você fez (Josué, entrevista em 27/11/2007).

A relação estabelecida com a demanda do estúdio de gravação também institui a formação profissional de Roberto, que a delineia produzindo sentidos que complementam aqueles expressados por Danilo e Josué. Para Roberto a “posteridade” da gravação exige cuidados do instrumentista e é oferecendo recursos para esses cuidados que o curso superior de música contribui para a sua atuação profissional dentro do estúdio. Ele relata:

No estúdio a vida é muito corrida. Ainda mais hoje, é dinheiro demais correndo. Eu chegava pra gravar, o técnico do estúdio: “Ó, Beto, tem tal hora e tal hora pra gravar três faixas, só pôr o violão rapidinho...”. Então, quer dizer, eu não podia começar e parar, errar... Então eu já tinha que... aquela coisa de exercitar a memória. Às vezes, o arranjador mandava pra mim as partituras e eu já tinha que chegar com tudo pronto. E isso, a faculdade veio com isso antes, nesse caso foi ela que veio antes com essas

experiências de me dá uma partitura, eu estudar e ter que executar, tal dia na aula eu já tinha que tá tocando aquela música. Então isso aí me ajudou muito (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Uma vez tendo iniciado sua formação musical de forma auditiva, pautada na música popular, Roberto relata que a leitura de partitura o instrumentalizou para chegar com suas partes prontas, ensaiadas, e assim poder gravar dentro do tempo “corrido” que o estúdio dispõe para a gravação.

Roberto que na primeira inserção no campo empírico atuava profissionalmente em estúdios como músico intérprete, nas entrevistas da segunda inserção conta que começou a atuar como produtor musical depois de montar um *home studio*, gravando inicialmente suas próprias trilhas como guitarrista e violonista e enviando-as posteriormente pela internet para a gravadora. Ele comenta que assim “não precisava nem sair de casa para trabalhar”, podendo “gravar com capricho [e] demorar o tempo que quisesse” (Roberto, entrevista em 4/12/2007). Ao fundo dessa possibilidade de atuação profissional, encontra-se a seguinte “paisagem” técnica e econômica subsidiando, enquanto âmbito instituído, a formação do músico e do produtor musical nos estúdios:

Da perspectiva da estrutura e da administração das empresas fonográficas, especialmente no Brasil, apresentam-se importantes mudanças. A fragmentação do processo produtivo confere uma relativa autonomia às esferas envolvidas (técnica e artística), possibilitando seu deslocamento para espaços e tempos diferenciados. Desse modo, torna-se prática corrente, sobretudo nas grandes companhias, executar a produção de um disco em várias partes do mundo (COLI, 2003, p. 118).

À fragmentação do processo de produção fonográfica, facultada pelo desenvolvimento tecnológico que flexibilizou a organização do sistema produtivo, soma-se ainda a divisão internacional do trabalho (DE MASI, 2000).

Sobre o trabalho do produtor musical, Roberto explica como ele se relaciona com o tempo, e como essa relação incide na organização de sua vida para poder frequentar as aulas do curso de música – das quais já precisou se ausentar por mais de uma semana:

O trabalho é muito contínuo e se você parar, às vezes você perde muita coisa, você pode perder timbre, pode perder... porque, às vezes, você tem que mexer em microfone que já tá tudo pronto. Você já passou o som, por exemplo, de uma captação de uma bateria, já tá pronto, tudo mixadinho, então vamos fazer o disco inteiro. São dez faixas? Vamos gravar as dez faixas já, só a bateria. Já captou? Pronto. E aí já vem depois o próximo instrumento. Se eu parar no meio desse caminho... o cara falava: “Ó, amanhã eu posso vir tal horário”. E eu pensava: “Nossa, tenho que ir [para UFU]”... (Roberto, entrevista em 4/12/2007).

Roberto comenta ainda, quando de sua experiência enquanto músico intérprete no estúdio, como a “limpeza” e a “precisão” da música erudita estudada no curso ajudam-no a delinear a formação profissional exigida pelas demandas técnico-musicais de uma gravação:

Uma coisa tão certa, tão perfeita, a música erudita ela exige muita perfeição do executante, essa coisa de estudar, tal... E aí no estúdio que eu fui ver o tanto que a faculdade está me ajudando. Porque nas interpretações que eu tenho que desempenhar aqui na faculdade, me vigia muito a limpeza, muito a precisão das coisas na música. E você precisa, assim... questão de andamento, questão de dinâmica mesmo, [por]que no estúdio você não pode estourar uma nota, você não pode exagerar, ou às vezes tem que exagerar, você tem... entendeu? Tudo tem a hora certa, os elementos certos. Porque você tá gravando, tá registrando aquele momento. Aquilo vai ficar pra posteridade! (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Para Mara, “a posteridade” da gravação tem um peso, pois pode comprometer-lhe no que diz respeito à sua competência como profissional. A competência que mais a preocupa numa gravação relaciona-se com a afinação, já que é flautista: “Mesmo tendo os recursos que tem hoje, quanto menos precisar mexer na minha flauta, eu acredito que [é] melhor pra mim” (Mara, entrevista em 26/7/2007). Tentar gravar a flauta em sua afinação perfeita, sem que se necessite ajustá-la posteriormente através de meios tecnológicos, parece ser um sentido instituído por Mara como condição do flautista competente, chegando a estar em jogo, na afinação, a sua identidade como instrumentista profissional.

Pode-se perceber em sua fala que valoriza a pureza da afinação, certa ingenuidade sobre uma possível neutralidade dos instrumentistas, enquanto se bastando a si próprios, “deuses”¹¹⁴ intocáveis pelas tecnologias. Uma ingenuidade orientada pela apreciação estética da música erudita de tradição ocidental – práxis comum em escolas específicas e cursos superiores de música (REGELSKI, 2007; SALGADO E SILVA, 2005) – tida como objeto puro, “independente do espaço e do tempo, [...] que é o sentido próprio do absoluto” (DUARTE; MAZZOTTI, 2002, p. 33). Mas, não seria a própria gravação uma interferência nessa pureza tentando perenizar a natureza efêmera das ações humanas – a “posteridade” da

¹¹⁴ Expressão emprestada de Regelski (2007) que assim nomeia músicos e artistas especialistas na arte “sacralizada” – uma construção fruto do “sentido de autoridade promulgada pela elite cultural e padrões em torno da ideia de arte [fine ou high art] enquanto uma experiência autônoma, quase religiosa e ‘séria’, reservada para ocasiões especiais, lugares especiais e pessoas especiais” (REGELSKI, 2007, p. 24):

[...] the sense of authority promulgated by the cultural elite and patrons around the idea of fine or high art as an autonomous, quasi-religious, ‘serious’ experience that is reserved for special times, special places, and special people. As such art and music thus became “sacralized,” specialist musicians and artists became its clergy, even its gods (REGELSKI, 2007, p. 24).

interpretação? Ou, não é a própria flauta transversal uma tecnologia capaz de expandir a faculdade humana de emitir sons? Mara, no entanto, admite: “Só a parte de mixagem mesmo que precisa trabalhar”.

Se para Roberto, guitarrista, e Mara, flautista, a universidade faz sentido através da instrumentalização pela leitura da notação musical, precisão da execução e esmero da afinação, emoldurando-lhes a formação como músicos de estúdio, para Josué, percussionista popular, a atuação profissional nesse espaço parece basear-se mais no domínio empírico dos gêneros rítmicos e na orientação do produtor musical, que é quem define os padrões da execução instrumental. Questionado como se prepara para a gravação, uma vez que afirma não conhecer “noventa e nove por cento das músicas” que vai gravar, Josué relata:

No estúdio? Não tem nada. O cara [fala] o ritmo que vai ser... e já tem uma gama de levadas que a gente vai encaixando. A gente sabe o que vai funcionar, outras que não. A gente que tá sempre tocando na noite, tem um punhado de coisas que a gente sabe que funciona e outras que não... Tem uns produtores que são meio sonhadores. O cara chega... a gente tá tocando tipo um baião, o cara quer que a gente faz um afoxé em cima. Umas coisas que a gente sabe que não vai funcionar. A gente fala: “Ó, isso não vai funcionar”. Aí, insistindo, a gente faz pra ver que não vai funcionar. Mesmo o cara falando o que a gente [deve] faz[er], a gente sabe se vai funcionar ou não. A gente faz, mas sabe que não vai dar certo (Josué, entrevista em 27/11/2007).

Vê-se, pois, que as diferentes práticas socioculturais que circunstanciam cada tipo de instrumento (BOZON, 2000; RAVET, 2006) situam diferenciados sentidos sobre a formação profissional do músico de estúdio. Embora, pela “posteridade” da gravação comercial, possa-se exigir limpeza na execução, a leitura de partituras não é uma prática que orienta a *performance* instrumental do percussionista popular, que se baseia no conhecimento das “levadas” e instrumentos característicos de cada gênero rítmico. Importante considerar ainda que, por trás das práticas socioculturais pertinentes a cada tipo de instrumento, estão também práticas socioculturais musicais que as subsidiam: esses sentidos instituídos por Josué sobre o que é ser um percussionista de estúdio são localizados pela gravação da música sertaneja.

Em se tratando da perfeição que irá ficar para a posteridade, no caso da gravação de DVD, é também importante o aspecto visual onde “conta muito a forma como vão ficar montados os *spots*, os instrumentos no estúdio” (Josué, entrevista em 27/11/2007). Esse aspecto situa a sua formação como percussionista que atua profissionalmente em estúdio, pois a manutenção visual e sonora dos seus instrumentos exige investimento constante na

atualização do “set” dentro dos melhores *upgrades* tecnológicos¹¹⁵: “[...] quem liga pra fechar alguma coisa, pergunta: ‘Ah, o que você está usando de set, aquelas congas assim, você tem?’”. Sobre as congas eletrônicas, ele explica que, além do aspecto visual, “o timbre é bem melhor pra mixar. Tocar acústico não é tão bom pra quem está mixando” (Josué, entrevista em 27/11/2007).

4.2.2 Aprendendo a ser músicos *freelancer* e em bandas de baile

Bastante recorrente nas entrevistas esteve a preocupação com o público que Renata, guitarrista e violonista *freelancer*, resume em: “Você tem que pensar no público, porque sem o público [o músico] não é ninguém” (Renata, entrevista em 28/6/2007). Para “agradar” o público, interagir musicalmente com ele, Renata deduz o gosto musical pela faixa etária que aparentam as pessoas. Assim, para “pessoas mais velhas” (lembrando que Renata, à época da entrevista, contava com seus 20 e poucos anos), as quais podem ter acompanhado o sucesso da “velha” Jovem Guarda, ela “joga um Roberto Carlos, [ou] umas músicas mais regionais...”.

Renata conta, porém, que, marcada pela experiência que vivenciou com a sua pesquisa sobre “O trabalho do músico na noite de Uberlândia”, empreendida como cumprimento ao requisito curricular para integralização do curso superior de música, aprendeu a problematizar suas concepções sobre o gosto musical do público, bem como, o seu “preconceito quanto aos estilos musicais”. Relatando sobre uma experiência de tocar na praça de alimentação de um *shopping center* anexo ao terminal central de ônibus urbano localizado no centro de Uberlândia, onde o contratante havia preestabelecido que o repertório deveria ser composto prioritariamente com músicas sertanejas, ela declara:

Essa pesquisa me ajudou demais também [na] questão do estilo musical. Estilo do sertanejo, axé... que a gente acaba que... [discrimina]. Quando eu fui tocar no terminal central, a gente tava tocando sertanejo e um senhor rústico, tranquilo, você vê que é uma pessoa que foi ali tomar o chope dele pra voltar pra casa, sentou ali, veio do trabalho cansado, aquela expressão, [e pediu]: “Podia tocar MPB?”. Aí você: “Hã?” [expressa-se com perplexidade]. O cara lá [voltando do trabalho]: “Pode tocar MPB?”. Aí você fala: “Nossa, não tem como você discriminar nada”, sabe? É aonde eu chego: música pra eles é tudo... axé, sertanejo, pá, pá, pá... pagode, MPB... é tudo a mesma coisa! Eles querem ouvir tudo. Por isso que é difícil deles entenderem: “Ah, não é o estilo que eu toco”. Você chegar, virar e falar: “Ah não, eu não toco sertanejo, não é o meu estilo”, é difícil pra eles entenderem: “Não? Como assim?” E principalmente porque a gente não escolhe o público e nem sempre você sabe pra quem você tá tocando. Você não sabe se aquela pessoa tem um rádio em casa, ou só tem televisão, se ela

¹¹⁵ Tema discutido no item 5.9 O Salário, capítulo 5 Definindo a importância de estudar e trabalhar.

tem um aparelho de CD ou não... você não sabe o que ela ouve, porque às vezes tem música da infância dela que ela gosta... que é um sertanejo, ou então pode ser até uma MPB, um João Bosco que seja (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Embora, ao desgarrar-se de algumas de suas concepções, Renata deduza outras teorias sobre a relação do público com a música (“música para eles é tudo a mesma coisa”), ela demonstra-se fragilizada em suas certezas, seus preconceitos, e parece estar aprendendo a interpretar o gosto e os estilos musicais como experiência e construção socioculturais:

Eu tinha muito preconceito, aí depois eu fui vendo, fui enxergando, fui ficando com vergonha da pessoa que eu era, sabe. [...] Hoje em dia, eu tenho essa percepção comigo, [por]que eu acho que tem espaço pra todo mundo. Se a pessoa tá ali fazendo um trabalho, que seja aquela... aquela mulher lá que canta... [estala o dedo querendo se lembrar], que seja aqueles funks da bundinha, do... ela tá fazendo a dela! Ela tá fazendo... você vê que a pessoa tá fazendo o que gosta. [Por]que também essa questão do funk no Rio é todo um contexto político, social, que a gente não tem muita noção disso, [por]que a gente não vive lá. Lá é muito pesado essa onda do funk. E você vê que é muito [reforça a entonação] social. Então, é um processo cultural do nosso país que a gente não pode falar, sabe, ficar falando [discriminando] (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Sobre o tema da pesquisa empreendida, Renata relata que sua hipótese inicial era a de que “a tecnologia musical [em especial o uso dos teclados MIDI e dos *samplers*] roubava espaço [de trabalho] do músico” (VILARINHO, 2007, p. 25). A pesquisa provocou-lhe fazendo-a revisar sua certeza, pois os músicos que entrevistou despertaram-na para as inúmeras relações que podem ser instituídas com a tecnologia, tanto por parte dos mesmos quanto por parte do “mercado de trabalho”, orientando-a à conclusão de que “ela [tecnologia] é um complemento a mais para tornar o trabalho mais dinâmico e aceito pelo público” (VILARINHO, 2007, p. 25). Ela própria reflete sobre o seu uso da tecnologia, muitas vezes nem percebida, em aparelhos usados cotidianamente: “Eu acabava entrando em contradição: então eu também não tenho que colocar [um] toquinho no celular! Pra quê? O que eles fazem é tudo sequenciado!”.

As aprendizagens de Renata, frutos das problematizações do gosto e tecnologia musicais vivenciadas com a sua pesquisa, instrumentalizam-lhe com o pensamento questionador e a autorreflexão instituindo-lhe uma formação profissional em música “menos preconceituosa”, conforme ela declara.

Além do repertório, lidar com público requer também uma disposição comunicativa do músico: “Ser sempre carismático com o público, sempre tá sorrindo, conversando...

também não ficar falando o tempo todo, ninguém está ali pra te ouvir falar [mas para tocar]” (Renata, entrevista em 28/6/2007). A interação com o público estende-se também para fora do palco, conforme relata Euclides:

Quem toca, as pessoas falam: “Ô¹¹⁶ Euclides, ô cara!” Eu nem sei quem é. Mas o cara me viu lá em cima do palco, o cara me... entendeu? De uma certa maneira ele me conhece, eu não conheço ele, [mas] respondo: “E aí, tudo bem?”. Como eu não sei falar o nome, eu falo: “E aí amigo?! Ô companheiro! Ô irmão, como é que é?!” [sorrindo]. Entendeu? São as saídas que a gente tem pra não ter que ficar: “Uai, como é o seu nome?”, que é super horrível isso (Euclides, entrevista em 24/7/2007).

A interação com o público, durante o trabalho ou fora dele, deve ser cuidada, pois o objetivo final “é agradar pra você voltar de novo, pra você não deixar de tocar ali, e [garantir] mais um espaço pra você trabalhar” (Renata, entrevista em 28/6/2007). Nice também comenta que o trabalho do músico é “sempre uma vitrine e uma propaganda enorme do que a gente faz” (Nice, entrevista em 11/12/2007).

A divulgação do trabalho do músico intérprete *freelancer* ou de banda de baile, um trabalho autônomo, envolve a construção de uma rede de contatos que se dá com a própria atuação profissional dos músicos, é tocando e cantando que se fazem conhecidos. Nice e Janaína contam que foi por intermédio de um dos trabalhos da banda na qual atuam que a mesma foi contratada para tocar em Florianópolis (SC). É a rede de contatos que proporciona a inserção profissional dos músicos (PICHONERI, 2006; REQUIÃO, 2002b; SEGNINI, 2007), inserção essa que dependerá da qualidade da relação com o público, segundo Renata, bem como da qualidade musical, para a qual o curso superior contribui não só através dos conhecimentos sobre música, mas, de acordo com Nice, oportunizando a autocrítica dos músicos.

O sentido da relação com o público pode ser considerado um dos fios de uma tessitura complexa na qual se trama também o fio do reconhecimento social do músico, lembrando que ser reconhecido por outrem é existir (socialmente, estamos sempre nos avaliando em função de como queremos ser vistos pelo outro, como queremos nos fazer existir para o mundo), e que a profissionalização é resultado desse reconhecimento e da valorização do serviço prestado (FRANZOI, 2006). Nice expõe as conjecturas com que os músicos avaliam como o seu trabalho está sendo recebido pelo público da banda de baile:

¹¹⁶ Abreviação do cumprimento “Oi”, na linguagem coloquial.

Às vezes a gente faz festa que tá um pouco desanimada, então, a gente sempre comenta entre os músicos: “Nossa, o serviço hoje tá difícil, né? Não tá rendendo, parece que o repertório não [flui]”. Essa é a resposta da gente, sabe, parece: “Nossa, mas o pessoal tá desanimado será que...”. Às vezes a gente fica pensando: “O que tá acontecendo, será que a gente tá fazendo alguma coisa que...?”. Às vezes tem festa que tá tão organizada, com tanto detalhezinho, tanta formalidade que acaba deixando as pessoas meio tímidas. E essa resposta que gente fala que o serviço da gente [não] tá rendendo é porque as pessoas não dançam; se as pessoas não dançam, se a pista tá vazia, pra nós a festa tá desanimada, então... Às vezes, [também] fica difícil da gente agradar a todos. Mas, quando alguém responde positivamente com o trabalho, é tão gratificante que parece que as outras coisas se tornam minúsculas diante disso, sabe? (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Festa desanimada, pista vazia... Isso coloca em xeque o valor do próprio trabalho, afinal, a função da banda é animar a festa. Trabalho não valorizado, que músicos são esses que não conseguem se fazer reconhecidos como gostariam: capazes de colocar as pessoas na pista de dança?

Espaços de atuação diferentes demandam objetivos diferentes do trabalho em música:

No barzinho [...] você não tem que pôr a pessoa na pista pra dançar, que é o contrário da banda de baile. Então, no barzinho você canta duas músicas, para, toma um copo d’água, toma um refrigerante, canta mais duas, conversa com o pessoal, enquanto no baile isso não acontece. Você tem que jogar o pessoal na pista e você tem que ficar observando: a pista tá cheia, começou a esvaziar? Você tem que mudar de repertório, sabe, tem toda uma... pra trazer pra pista de novo, porque a função de uma banda de baile é fazer as pessoas dançar (Euclides, entrevista em 8/8/2007).

Demandam também, conseqüentemente, comportamentos diferentes do público, comportamentos que podem provocar a problematização da própria identidade do músico, como relata Renata ao explicar a diferença entre tocar em bares e casas de show:

[...] as pessoas sabem que elas vão pra um show, então elas tão indo lá pra assistir. Agora tem bares que... você acha que vai dar um show, você prepara aquele repertório todo, pensa: “[Vou] pegar as músicas da rádio, que tá rolando, pra agradar”... porque as pessoas cobram muito isso de tá tocando músicas que elas ouvem todo dia. E não, ninguém ali tá te ouvindo, quem ouve... se tem 100 pessoas, 2 estão te ouvindo. Elas não tão preocupadas se você tá fazendo show ou não, elas vão pra comer, divertir, pra namorar, pra beber, pra fumar, é isso, pra conversar, distrair do trabalho que elas têm. Mesmo que elas estejam pedindo música, elas não estão prestando atenção. Então fica difícil até de você também... porque tem muito músico que cobra aplauso, sabe, fica meio grilado com isso, aí você acaba que... vai passando tanto, que você nem esquenta mais, tá tocando ali, deu seu horário, beleza, você vai embora, já pega seu dinheiro... acaba que vai perdendo um pouco de tesão, sabe, de vontade de fazer o seu trabalho por esse retorno que não tem (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Fazendo parte também da complexidade da trama onde se entrelaçam os fios da relação com o público e do reconhecimento social do músico há ainda o fio do modo como comportar-se no palco:

A reação do público é diferente [em cada] caso. Porque, por exemplo, a gente se apresenta aqui [na UFU], na [sala] Camargo [Guarnieri], aí as pessoas estão sentadas te ouvindo, provavelmente metade delas conhece o que você vai fazer, ou não, mas isso não vem ao caso. A gente quando tá [se] apresentando por... alguma apresentação de coisas de estudo, você tem a preocupação de coisas técnicas do que você vai apresentar. Você não tem a liberdade que um cantor que trabalha na noite, por exemplo, tem: anda pra lá e pra cá no palco. A apresentação é uma coisa estática. Agora, numa festa não, [uma festa] exige outro tipo de atuação. Quando você [se] apresenta pra alguém numa festa, num palco, você tem a preocupação de divertir as pessoas. Numa festa, você tem que trabalhar pra pessoa levantar do lugar, pra pessoa se divertir e demonstrar essa diversão (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Se por um lado os alunos veem sentido no curso cuja teorização de suas práticas músico-profissionais lhes faculta a reflexão sobre si, sobre seus conhecimentos musicais e suas atuações profissionais – como visto na introdução dessa categoria analítica –, por outro lado, pelo fato de curso e “mercado de trabalho” tratarem de culturas musicais diferentes, os alunos estabelecem também relações de oposição entre os mesmos, oposições essas que delineiam sua formação para atender o “mercado de trabalho”. Nice explicita como se comporta como cantora para arrebatar o seu público numa festa:

A gente tem que ter determinada postura. Quando eu falo que a gente tem que andar pra lá e pra cá no palco, não é simplesmente andar pra lá e pra cá, sabe? [sorri]. Não é se movimentar sem esses movimentos serem calculados, friamente calculados. Uma coisa muito interessante que eu aprendi com [o músico com quem comecei a trabalhar] é [que] quando eu canto numa festa, eu canto para as pessoas, então eu olho [reforça a entonação] para as pessoas! Então, às vezes eu [saio] no meio do povo cantando e eu fiquei muito marcada [uma] época aqui em Uberlândia por causa disso, porque eu andava no meio do povo. Outras pessoas que já trabalharam comigo e queriam fazer a mesma coisa, faziam, mas não faziam com aquela intuição que eu tava fazendo. Então não funciona. Não é simplesmente pegar o microfone e sair cantando no meio do povo. Acho que é a intenção com que a gente canta, sabe? Você tem que corresponder com o olhar, você tem que trocar alguma coisa, saber conduzir o que tá fazendo naquele momento, entendeu? (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Débora, aluna do bacharelado em percussão, também comenta sobre os sentidos que institui sobre portar-se no palco, sentidos que configuram a sua formação como percussionista

popular da banda de baile e também como instrumentista do Grupo de Percussão¹¹⁷ que participa como aluna na universidade:

Na [percussão] erudita, se a gente vai entrar num palco, tem que entrar toda séria, fazer um negócio sério, e já na banda é outra coisa. Outra dificuldade que eu tinha também, no começo, era essa, [por]que eu era muito travada, era toda séria, e agora não, agora eu já tô melhor, parece que tô [me]soltando até demais agora [ri], ficou meio termo nas duas partes, quando eu tô tocando popular e erudito também (Débora, entrevista em 4/7/2007).

Além dessas, outras relações são estabelecidas enquanto se estuda e trabalha a partir do uso da técnica vocal e instrumental, e da leitura musical. Para Nice e Janaína, é a técnica vocal que se torna importante na formação profissional da cantora. De acordo com Nice, o curso é visto “como se fosse uma academia” onde ela mantém a sua “técnica em dia” (“se eu não estivesse fazendo aqui eu teria que fazer em algum lugar”) como forma de preparação vocal para “sobrecarga de trabalho, a sobrecarga de datas [de apresentação da banda]”. Janaína explica como a técnica vocal que aprende no curso, apesar da diferença entre os repertórios estudados (música erudita) e trabalhado (música popular), faz sentido no trabalho da cantora na banda de baile:

[...] a questão de colocação de voz é muito diferente. A gente acha que não, mas... de quando eu não estudava canto pra agora que eu estudo, é muito diferente, o cansaço da voz é bem menor, porque você aprende os macetes; se eu sei que se eu fizer isso eu vou cansar, pra que eu vou fazer?! (Janaína, entrevista em 9/1/2008).

Embora Janaína ressalte a importância da técnica vocal para a colocação da sua voz no trabalho com a banda, conseguindo, com isso, cansar-se menos vocalmente, ela comenta sobre o quão diferente é cantar um e outro repertório:

[...] eu sempre cantei música popular. Eu vim estudar canto erudito [na UFU]... como eu estava só com o canto erudito, quando eu voltei a cantar popular [ao trabalhar na banda] eu me via assim: “Gente, eu acho que eu esqueci!”. Porque tem muita diferença em cantar o erudito... não na questão de técnica de respiração, essas coisas assim não, mas questão de projeção de voz, articulação, sabe, entendimento da palavra, do que você canta. Às vezes em momentos que eu ia cantar popular, eu ficava: “Gente, parece que eu tô esquecendo como é que canta música popular?!”. É por isso que fica tão distante as áreas, por [isso] que eles costumam dizer: “Ah, quem canta

¹¹⁷ Grupo de Percussão da UFU: grupo composto pelos alunos de percussão do curso superior de música da UFU, modalidades licenciatura e bacharelado, orientado pelo professor de percussão. Viajam pela região e cidades dos estados vizinhos fazendo apresentações e participando de festivais.

erudito não pode cantar popular; quem canta popular não pode cantar erudito” (Janaína, entrevista em 9/1/2008).

Janaína vê na problematização de alguns aspectos da técnica vocal (“projeção da voz, articulação das palavras”) a explicação para a “distância” entre as práticas socioculturais da música erudita e da música popular – sentido com que vai transitando entre os mundos da universidade e do seu trabalho na banda de baile, com que vai, enfim, delineando a sua formação profissional como cantora. Devido à necessidade da *performance* coreográfica que os shows da banda de baile exigem das cantoras, ela ainda salienta que juntamente com a preparação vocal (“se você não tiver um apoio legal, você fica morrendo de cansaço” [ensaia-me uma respiração ofegante, puxando o ar ininterruptamente]) é preciso um “trabalho físico de resistência”, que ela consegue praticando “alguma atividade aeróbica”.

Apesar de não estar atuando como músico na época da entrevista (estava somente dando aulas), Wagner relata sobre a ampliação das possibilidades musicais que a técnica instrumental do violão, instrumento que estuda no curso, lhe proporcionou. Enquanto guitarrista, ele comenta que aprendeu “na banda de baile, na noite mesmo”, o *swing* da mão direita e a equalização do som na pedaleira; estudando violão no curso, comenta que aprendeu “questões de plano, de melodia, harmonia e baixo, pensar que é uma miniorquestra” – formação que, segundo explica Ricardo, a guitarra elétrica não faculta, pois “você não acha tanta coisa com melodia acompanhada [para guitarra], por exemplo” (Ricardo, entrevista em 27/6/2007). Assim mesmo, Wagner entende que algumas “coisas da técnica do violão podem ser aplicadas na guitarra, como o *finger picking* que muitos guitarristas usam, que é tocar com os dedos” (Wagner, entrevista em 27/6/2007).

A leitura musical, aspecto idiossincrático da práxis sociocultural da música erudita de tradição ocidental, aprendida por muitos alunos músicos populares na universidade, é vista como uma habilidade que auxilia na preparação para o trabalho, porém não é possível de ser praticada durante os shows da banda. A cantora Janaína comenta: “A gente tem que escutar as músicas, tirar as músicas, decorar, porque não pode ser lido, é uma vez ou outra que dá pra fazer alguma coisa lendo”. Muniz, baixista que trabalha na mesma banda que Janaína, relata que estuda os seus solos fazendo transcrições da harmonia dos mesmos “pra não chegar e tocar lendo partitura”.

Roberto, guitarrista *freelancer*, por estar trabalhando muito e ter pouco tempo para preparar um repertório, explica como a leitura, aprendida no curso superior de música, lhe instrumentaliza no trabalho:

Esses dias eu fui fazer um show só de Djavan e aí não tinha... aquela correria louca, a gente pra ensaiar, eu peguei todos os song books lá, tirei tudo, já olhei no song book, nem fiquei perdendo muito tempo não! Nessa vida atribulada que eu tenho, o jeito mais rápido de resolver é esse (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

Ele, que antes de entrar na universidade aprendera música observando seus primos tocarem, ouvindo gravações e buscando os conhecimentos que os compromissos profissionais assumidos lhe exigiam, comenta sobre os efeitos da diferença de se estudar uma música lendo-a e tirando-a de ouvido:

Quando eu tiro uma música, eu decoro ela e nunca mais esqueço, depois é só ouvir de novo que eu lembro. Quando eu leio não. Quando eu leio [e] decoro, é uma memória mais volátil; assim, qualquer coisa depois ela... se eu não continuar lendo... [eu esqueço] (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

Roberto ainda comenta sobre o repertório preparado no curso :

Eu não lembro nada [do] que eu toquei aqui. Sei tocar uma peça que foi a que eu toquei muito pra prestar vestibular. Não lembro mais nenhuma, eu tenho que ler todas, reler. É lógico que é mais rápido, é só você reler, mas... a minha vontade era de estar tirando as músicas; quando eu tenho mais tempo pra ficar malhando junto com a música, eu ponho lá e fico tocando junto, aí eu nunca mais esqueço. Pode passar muitos anos, se eu ouvir de novo eu já lembro tudo (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

Embora sem a reflexão racionalizada do código musical, proporcionada pelas teorias da música e pelo conhecimento científico com que trabalha a universidade, a aprendizagem por ouvido, que se dá por ensaio e erro (LACORTE; GALVÃO, 2007) oportuniza um tipo de experiência que atravessa o corpo (LAROSSA BONDÍÁ, 2002) permitindo nunca mais ser esquecida. Manolo, músico de sopro da Banda Municipal de Uberlândia (MG), que já trabalhou muitos anos como baixista elétrico de banda de baile, também explica os sentidos que atribui a ambos os jeitos de se tocar um repertório (lendo ou de ouvido) – os quais, convém ressaltar, são orientados socioculturalmente, dependendo do tipo de instrumento e do agrupamento instrumental em que se toca (BOZON, 2000; RAVET, 2006):

Eu defino [diferencio] muito a parte de tocar de cor, memorizar de cor, [de] tocar de ouvido. Tocar de ouvido é muito mais fácil pra mim. Muito mais fácil do que tocar de cor. De cor você tem que lembrar a partitura, lembrar as notas, de ouvido não. [De ouvido,] a melodia já tá aqui [gesticula no braço, como se fosse um violão]. A maioria do pessoal prático toca é assim. Não é decorar [reforça a entonação] a partitura, mas gravar. A banda de baile proporciona muito isso pra gente: tocar de ouvido, gravar. Sopro já precisa [decorar], ainda mais sax alto que é um instrumento transpositor, você toca uma terça menor abaixo do piano. [Em] banda de baile eu nunca

vi desse jeito, essas música por aí... Aí, MI Maior, na hora você já tem que saber que vai pra DO# Maior, que tem sete sustenidos, então, aquilo ali não dá muito tempo da gente pensar, você tem que tá assim, bateu e valeu. Então a maioria do pessoal vai mais pelo lado do ouvido por isso, você tem que falar a mesma língua. [...] Quando é coisa de metais, eu escrev[o]. Coisa do baixo não, coisa do baixo eu já tocava de ouvido. Até hoje; se for pra mim tocar baixo, não vem com partitura pro meu lado não. Eu prefiro fazer a sua mão que tá tocando violão de partitura, porque aí eu vejo que você vai por ali e o que eu achar que cabe eu ponho (Manolo, entrevistas em 15 e 22/10/2007).

Considerando que a formação é um devir, pois nos formamos a cada dia vivido, nos transformamos a cada experiência provada com o corpo (LAROSSA, 2002) em meio às “paisagens” socioculturais, políticas, econômicas, históricas e geográficas em que vivemos, as relações que os alunos estabelecem entre trabalho e o curso, e os sentidos ou sem-sentidos nelas produzidos, são aqui compreendidos como marcas que instituem diferentes formas de ser professores e/ou músicos, dependendo de como articulam o que aprendem no curso com o que vivem nas múltiplas possibilidades de atuações profissionais em música e nos diversos espaços onde essas atuações acontecem.

Em relação à atuação como professores de música, os sentidos instituídos pelos alunos entrevistados dependeram das diferentes demandas, provenientes dos diversos espaços de ensino de música no qual atuam: nos conservatórios estaduais mineiros foi marcante a preocupação com a evasão e a possível perda do cargo de função pública, preocupação para a qual o curso superior faz sentido pela titulação que propicia aos professores designados; na escola livre de música, marcante foi o conflito vivenciado entre a formação profissionalizante do curso superior de música e a demanda pedagógica da escola que, por valorizar a música popular e o *rock*, prima pelo “aprender de ouvido” contendo-se na leitura do código musical preconizado pela música de tradição ocidental; nas aulas particulares de instrumento, foi marcante o modo como aprenderam a dar aulas observando seus próprios professores de instrumento na universidade; o mesmo aconteceu entre os que atuam como professores na escola regular, embora a preocupação que mais sobressaiu nesse espaço foi como priorizar um ensino de música significativo para os alunos a ponto de mantê-los interessados e “disciplinados” na aula; por fim, como professor da banda de música, o sentido estabelecido entre curso e atuação profissional esteve relacionado à confirmação de uma identidade profissional (como docente) facultada apenas pela modalidade cursada – a licenciatura –, já que não se conseguia estabelecer relação entre a realidade vivida no mundo do trabalho e a perspectiva sociocultural da pedagogia musical estudada no curso.

No que diz respeito à atuação como músico intérprete, os sentidos instituídos estiveram vinculados ao distanciamento das culturas musicais que vivenciam no curso superior e no “mercado de trabalho”, mas também às contribuições que o curso faz somar às experiências já trazidas com a atuação profissional: no caso das cantoras, o curso delineia a formação profissional em música através da técnica vocal que estimula a consciência do próprio corpo e possibilita melhor controle da atuação em palco; no caso dos músicos de estúdio, o curso faz sentido instrumentalizando-os através da leitura da notação musical que faculta a precisão da execução, e da prática instrumental da música erudita que oportuniza limpeza e esmero da afinação – competências demandadas para a gravação em estúdio; por fim, no caso dos músicos de bares, shows e bandas de baile, o curso contribui para a construção de uma consciência crítica e problematizadora de suas concepções sobre o gosto e cultura musical do público que atendem.

5 REVELANDO A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR E TRABALHAR

A maior parte dos alunos entrevistados já trabalhava quando iniciou o curso superior de música. Por que, então, cursar uma graduação, se a sua função, instituída social e culturalmente, é a de formar e preparar para exercer a profissão? Esse questionamento chamou-me a atenção para os sentidos da importância do estudo e do trabalho para os alunos. São sentidos construídos enquanto vivem nos mundos do curso e do trabalho, modos de justificar para si a necessidade de um e de outro perante a sua existência social, onde se exige o estudo e o título para conseguir inserir-se e manter-se no mundo do trabalho (FRANZOI, 2006; KOBER, 2004; TURNER, 2000; VARGAS, 2008). Esses sentidos representam suas formas de pensar; e suas formas de pensar nos ajudam a dizer quem são. Conhecê-las consiste, então, em compreender como estão se formando profissionalmente em música, uma vez estudando e trabalhando.

No que diz respeito aos sentidos gerados em torno da importância de trabalhar e estudar na simultaneidade dessas duas ações, pude interpretar várias categorias: *sobre a importância do trabalho, a experiência, aprender mais, a profissionalização, o diploma, a demanda pelo trabalho com música, o viver de música, o reconhecimento, o salário, a responsabilidade*. São categorias que se “interseccionam”, pois os sentidos que as compõem são muitos próximos, podendo compor mais de uma categoria analítica. As mesmas são apresentadas e discutidas a seguir.

5.1 Sobre a importância do trabalho

Numa realidade social concebida e organizada conforme balizas produtivas, o trabalho pode ser visto como caminho para a conquista da independência material e moral em relação à família (NARDI, 2006), e também, no ambiente escolar, às personagens sociais vistas hierarquicamente como superiores, por exemplo, o professor. É o caso de Lígia, que relata como o trabalho lhe é importante, sem necessariamente vinculá-lo ao estudo na graduação.

Lígia começou a trabalhar com 19 anos dando aula de piano no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), onde ainda era aluna. Comenta porque foi importante começar a trabalhar:

O que eu acho mais importante é que eu sempre fui muito independente. E eu busquei isso muito tempo, mesmo quando eu era pequena, eu queria ser

independente: “Não, é minha vida, é minha escolha”. Então, quando eu comecei a trabalhar, eu acho que a palavra aqui é trabalhar, independente de onde fosse, isso pra mim foi importante porque eu comecei a me tornar independente, enquanto opinião mesmo. Porque quando você é só aluno, parece que... Você tem uma opinião, mas... Não estou sabendo explicar. Porque é fruto do professor, você é aluno no colegial, o professor e você. Você é adolescente. Pai, professor e você. Você tem uma opinião, mas parece que a sua opinião não [vale], sabe? [...] Eu já tinha quase vinte anos, dezenove, mais ou menos, e eu já estava mais madura. Comecei a trabalhar. Eu comecei a me tornar mais independente até pelas minhas próprias opiniões de falar: “Não, isso tá errado, isso é certo”. “Não, isso eu acho assim, você não acha? Lamento” (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

A importância atribuída por Lígia ao trabalho diz respeito a um tema bastante explorado pelas disciplinas do conhecimento (como educação, filosofia, psicologia, sociologia): a questão da agência das pessoas (BASTIAN, 2000, p. 87), da capacidade do sujeito autorizar-se, ter autonomia. Lígia localiza ter conquistado isso quando começou a trabalhar. A relação entre trabalho e conquista da independência pode ser entendida segundo o modo de organização produtiva das sociedades ocidentais industrializadas, no que diz respeito à hierarquia e atribuições sociais de cada faixa etária (RIBAS, 2006; LLORET, 1997). Enquanto não se é produtivo e responsável pela própria subsistência (e, se for o caso, de sua prole) – atribuição social do indivíduo adulto –, não se tem voz. Ou melhor, tem-se voz, mas ela não é reconhecida socialmente; ou se é, é com muito esforço que se faz ser ouvido.

Em relação ao ambiente escolar, tanto na educação básica, como também na educação superior – *locus* dessa pesquisa –, preconiza-se a formação heterônoma (PINEAU, 2003; SOLIGO, 2007). Sempre tem alguém cuidando da formação dos alunos, dirigindo as suas ações, orientando-os no que devem estudar ou ler, por exemplo. Em geral, os embalamos num grande pacote de necessidades, encarando-os como despossuídos de conhecimento. Em nome dessa não posse, esquecemos também que possuem histórias, experiências, teorias, sentimentos, sonhos, expectativas... Enfim, os consideramos despossuídos da capacidade de agir, de organizar a própria vida. Daí a sensação de Lígia que, quando começou a trabalhar, sentiu-se socialmente mais respeitada em suas opiniões e escolhas.

O tempo é outro vetor a balizar a organização das faixas etárias nas sociedades produtivas industrializadas: o tempo de estudar das gerações mais novas que devem se preparar para o tempo de trabalhar e produzir das gerações adultas. Esse modo de organização é também usado para regular a entrada em massa no “mercado de trabalho”, controlando os índices de desemprego (SPÓSITO, 1989; FRANZOI, 2006).

No entanto, com o desenvolvimento tecnológico¹¹⁸ vindo a compor o sistema produtivo e substituir postos de trabalho, complexificou-se essa organização temporal, sendo demandado que a educação acompanhe a vida produtiva como forma de preparação permanente às transformações tecnológicas e da organização do trabalho, bem como de inserção e manutenção das ocupações num mercado cuja competitividade é exacerbada (DE MASI, 2000; FRANZOI, 2006).

Essas circunstâncias não são estranhas ao “mercado de trabalho” em música, às quais se soma o modo social de construção do mesmo baseado na precocidade da profissionalização¹¹⁹ e multiplicidade de atuações profissionais (COLI, 2003; COULANGEON, 2004; REQUIÃO, 2002b; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007; TRAVASSOS, 1999). Que sentidos os trabalhadores estudantes em música instituem ao viver essas condições?

Para Marcílio, por exemplo, professor particular de violão e proponente de projetos de ensino de violão em grupo junto a escolas de educação básica da rede pública na cidade de Ituiutaba (MG), o trabalho

*[...] é meu estímulo pra estar aqui no curso, porque se eu não tivesse trabalhando com isso, que sentido faria? Estudar algo pra ficar na teoria?
[...] Eu desenvolvo o meu modo de trabalhar, eu desenvolvo minha linguagem, eu desenvolvo minhas técnicas, minha didática, meus métodos...
[Com] o curso, eu melhora, eu amplio o que eu já tenho e aprendo muitas outras coisas que eu não sei mesmo (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).*

O trabalho como professor de violão é importante, pois é com ele que Marcílio sustenta a si e sua família. O mesmo é também o motivo pelo qual o curso superior de música tem significado em sua vida. Marcílio justifica o estudo na universidade pelo vínculo com o seu trabalho (o “estímulo para estar no curso”); do contrário, “que sentido faria” os conteúdos estudados, o investimento financeiro nas viagens entre Ituiutaba e Uberlândia, os dias inteiros

¹¹⁸ A invenção dos *microships* flexibilizou o espaço e o tempo da produção, expandiu o mercado e intensificou a divisão internacional do trabalho (DE MASI, 2000; NARDI, 2006).

¹¹⁹ Exceto a docência na educação básica, que é regulada por lei federal – LDBEN n. 9.394/1996 –, para atuar profissionalmente em música não é preciso titulação conferida pelo curso superior de música. No mundo da música erudita, a qualificação do músico é regulada por concursos onde se preconiza a execução e leitura musicais (COLI, 2003; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007). No mundo da música popular, a qualificação é medida por meio da carreira construída pelos músicos ao tocar com artistas célebres em shows e eventos da música popular brasileira (REQUIÃO, 2002b; RECÔVA, 2006). Em ambos os casos, os músicos começam a estudar bem antes do tempo universitário, em escolas especializadas, com professores particulares, com familiares e/ou amigos, ou ainda aprendem participando de conjuntos instrumentais como as bandas (GONÇALVES, 2007).

vividos no campus¹²⁰, sem repouso? Por esse sentido da importância do trabalho, Marcílio parece ter no estudo um apoio instrumental para o mesmo.

Segundo Roberto – guitarrista *freelancer* e músico produtor de um Trio de *Blues* em Uberlândia –, o trabalho, mesmo enquanto se estuda, é importante por garantir a inserção profissional após a formatura, oportunizando a manutenção do mercado onde se estava imerso durante o curso, ou a “transição” (FRANZOI, 2006) para outras atuações como, no seu caso, o investimento na carreira de músico de *blues*. Isso, além de amainar a insegurança sobre a vida pós-universidade, é também uma maneira de honrar a opção profissional bem como o curso escolhido, formas com que defende a legitimidade de sua profissão:

Você está estudando aqui pra quê? Tem um porquê. Às vezes estuda porque é uma... terapia. Mas a maioria sabe que não é isso! Quantos colegas meus, exemplos da minha turma mesmo, que formaram... esses dias eu estava conversando com um, ele falou: “Ah, cara, não tô fazendo nada!”. E ele era um grande aluno aqui dentro, sabia muita coisa e... não faz nada, ele não tá exercendo nada! Profissionalmente, ele não tá ganhando dinheiro com [música], não consegue sobreviver. Aí o cara fala: “Nó, gostaria tanto, cara, de tá vivendo disso”. Porque... ah, você tem que trabalhar de todo jeito. Então, por que não trabalhar na música? (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

5.2 A experiência

Uma categoria de discussão recorrente em várias entrevistas é a da experiência prática. A importância de colocar em prática o que se aprende na universidade: “A junção dessas duas coisas, de dar aula e fazer a faculdade, é o lado de eu pôr em prática aquilo que eu aprendo aqui” (Denise, entrevista em 17/1/2006).

Denise, quando solicitada a responder o que aconselharia a um amigo, ou amiga que só estudasse e estivesse na iminência de começar a trabalhar, comenta: “Olha, eu aconselharia a trabalhar, porque a prática... como eu vou dizer? Parece que você tá vendo o fruto daquilo que você tá estudando, sabe?” (Denise, entrevista em 17/1/2006).

Denise transforma as duas atividades (trabalhar e estudar) numa possibilidade de relação que a ajuda a entender o que aprende na formação inicial. Não se trata de aplicar no trabalho o que aprende no curso, mas de ter a oportunidade de viver, de provar, de deixar

¹²⁰ Por não poder despender recursos para a estadia em Uberlândia, Marcílio depende de parentes para pernoitar na cidade. Para não incomodar, conta que passa o dia inteiro no campus universitário: além de assistir às aulas, lá estuda, faz as refeições e até toma banho.

aquilo que aprende atravessar o próprio corpo, sofrer a experiência com o conteúdo aprendido.

O trabalho possibilita que o conteúdo aprendido “nos aconteça” (LAROSSA, 2002; LAROSSA BONDIA, 2002), permite que “os conhecimentos [sejam] incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa” (WAUSCHAUER, 2005, s/p.). Assim, os alunos articulam o que estudam na universidade com o que vivenciam no trabalho num sentido que os formam. Wagner detalha como esses conhecimentos são incorporados no momento da sua docência:

[...] acontece naturalmente, você tá explicando e acaba surgindo um assunto que você explica: “Olha, mas o som do violão, tal, não soa essa altura”. Aí você começa falar sobre outras coisas, tipo os harmônicos da série harmônica, então: “No corpo da guitarra tem os harmônicos...”. Você explica também pro aluno e sente isso aí interessante [por]que ele olha assim: – Nó, mas a corda solta dá esses harmônicos?! – Você dividindo a metade dá esse outro harmônico, divide na metade [da metade] dá outro... Então vai aparecendo, sabe? Acho que é muita informação que a faculdade passa que, a gente dando aula, consegue vivenciar mais isso, sabe? (Wagner, entrevista em 27/6/2007).

Relacionando também os dois mundos no sentido de entender o que aprende na formação inicial, Melchior vê importância no movimento do trabalho para o curso: “Você traz pra dentro da sala de aula algo que você já viveu, você tá vivendo, você tá...: ‘Opa, essa situação aqui tá encaixando com essa teoria’” (entrevista em 25/9/2007).

Com esse mesmo sentido, Alessia relata que “o serviço ajudou” porque na aula ela aprendia a refletir sobre o que acontecia no trabalho: “Se eu não estivesse trabalhando, ia ficar um pouco vago porque não tinha como fazer só com a aula” (Alessia, entrevista em 19/1/2006). Alessia refere-se aqui à “Formação Reflexiva do Professor”¹²¹ trabalhada na disciplina Prática de Ensino.

Esse movimento do trabalho para o curso também faz o caminho de volta, ou seja, retorna ao trabalho. Janaína reflete sobre o que acontece na vida prática do trabalho usando o que aprende na universidade. Passa, então, a estar mais consciente elaborando sentidos para o que vive a partir dos conhecimentos universitários que se tornam encarnados nela:

Eu acho muito enriquecedor trabalhar e estudar ao mesmo tempo, apesar das dificuldades. Porque muita coisa que você vê aqui dentro, você pode ver na prática. Então, alguma coisa que você viu numa matéria: “Nossa, olha que interessante; isso tá acontecendo aqui!” Então é meio que... o que você

¹²¹ PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

tá fazendo aqui, você acaba vivenciando na prática (Janaína, entrevista em 9/1/2008).

Alessia aponta para o aspecto da duração do processo de formação inicial que, uma vez simultâneo ao trabalho, possibilita transformações “mais rápidas”: não é preciso esperar a formatura para experimentar o que foi visto no curso:

Se eu tivesse só estudando, até eu terminar o curso e ir pra sala de aula... Tem muitas coisas que marcam quando a gente está estudando, que a gente consegue lembrar e levar [para o trabalho], mas têm algumas que ia ter que... Ia ser na, como se diz, tentativa [e erro]. Ia ficar um pouco mais vago. E agora não, a gente já aprende, já vai aplicando, nossa! E já dá certo, já vai mudando o jeito de dar aula. O processo é mais rápido (Alessia, entrevista em 19/1/2006).

Luciana, professora de violão no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, “traduz” esse movimento de ir e vir, a relação entre o que aprende no curso e a sua experiência no trabalho, da seguinte forma:

Se eu tivesse fazendo só a UFU, só a licenciatura, ia me ajudar? Ia, só que eu acho que dificilmente eu ia conseguir praticar isso. Porque eu não ia ter um entendimento como eu tive, talvez porque quando a gente já tem aquela experiência prévia, aí você compara e tenta transferir aquilo ali pra prática. Quando você não tem experiência, às vezes você não imagina o que realmente vai acontecer (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

Por estar trabalhando, o que Luciana aprende na universidade faz “um” sentido, um sentido em relação à experiência prévia que traz do trabalho. Se não estivesse trabalhando, o conhecimento construído no curso faria “outro” sentido, um sentido que, por não ter uma relação histórica com trabalho, não a capacitaria para prever situações – pois situações semelhantes ainda não teriam sido vivenciadas.

Quanto aos sentidos que não dão para se elaborar sobre o que ainda não foi vivido, nesse caso, enquanto não se começa a trabalhar, Sheila, professora de musicalização do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, expõe:

Dentro da universidade a gente lê muita coisa a respeito da valorização do profissional, da valorização da música dentro da escola [regular]. Mas até então eu não tinha vivido isso. Como que é um professor de música dentro de uma escola regular? [...] E aí que eu comecei a ver como que é a realidade dentro da sociedade, como que é visto um professor de música na sociedade e nesse meio [da escola regular] (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

Comentando sobre as experiências negativas de desconsideração do seu trabalho e da sua presença enquanto professora de música em uma escola privada de educação básica onde trabalhou na cidade de Uberlândia, o relato de Sheila incide sobre a importância de se viver internamente, incorporar (no sentido deixar fazer parte do próprio corpo) a experiência do que se lê, se ouve e se diz no curso superior de música.

Para Euclides, a importância de colocar em prática o que se aprende na universidade é resultado de uma relação muito particular que ele estabelece com a sua experiência no trabalho:

Eu tenho crescido muito. Eu fiz uma avaliação eu mesmo, eu até sou suspeito de fazer isso, mas eu fiz uma avaliação de mim mesmo: o Euclides antes da universidade e durante a universidade. E tive uma surpresa grande, durante a universidade, meus alunos permaneceram mais comigo. Então, porque eu estou aplicando o que eu estou aprendendo aqui, eu estou aprendendo a trabalhar. E antes os alunos saíam muito (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

A experiência de levar o que aprende na universidade para o trabalho tem, para Euclides, o sentido de evitar que seus alunos evadam. Por não ser professor efetivo do conservatório¹²², Euclides enfrenta a ameaça de perder o cargo se seus alunos o deixarem.

Uma questão que ajuda a entender a importância dada às ações de trabalhar e estudar simultaneamente diz respeito à ordem epistemológica do saber da experiência. Como descreve Larossa Bondiá (2002), o saber da experiência funda-se numa ordem epistemológica que o caracteriza como um conhecimento concreto, particular, finito e humano. Portanto, enquanto um conhecimento encarnado e intransferível, que não desgarra do sujeito, ele não pode ser ensinado pelo curso de graduação. Ele só pode ser provado, vivido e revivido individualmente por cada um dos alunos, que o fazem estudando e trabalhando, cada qual no seu emprego.

O conhecimento técnico (saber fazer) pode ser mostrado e o conhecimento teórico pode ser transmitido pelos professores (“o processo é mais rápido!”, segundo Alessia). Porém, o professor não pode ensinar a relação, nem a experiência, pois aquilo que nos acontece é individual, encarnado e finito. Daí a necessidade, a ansiedade até, de viver os conhecimentos

¹²² Como mencionado, os professores designados ingressados no conservatório até 31 de dezembro de 2006 e que se encontravam em exercício na data de 6/11/2007 foram efetivados pela Lei Complementar n. 100 de 5 de novembro de 2007. No entanto, devido à aposentadoria, licença saúde, licença maternidade e outros motivos que podem acometer os professores efetivos, o número de cargos disponíveis nos conservatórios é ainda em maior número que o número de professores efetivos. Sendo assim, a contratação temporária anual de professores, chamada designação, é também efetuada conforme regulamentação anual pertinente. A última resolução até então publicada para orientação da “designação para o exercício de função pública na rede pública estadual” de ensino foi a Resolução SEE n. 1256 de 22 de dezembro de 2008 (MINAS GERAIS, 2008).

que aprendem na universidade e vice-versa, pois para os alunos os conhecimentos da universidade fazem sentido por causa do trabalho.

Há, porém, outro aspecto envolvido na importância da experiência na relação curso trabalho, aspecto esse voltado ao tipo de conhecimento exigido para a inserção no “mercado de trabalho”. Allan, por exemplo, valoriza o trabalho pelo conhecimento prático que lhe é proporcionado, e cursar a graduação simultaneamente ao trabalho torna-se importante, pois “uma coisa que eu preciso no trabalho eu posso buscar enquanto estou fazendo o curso” (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Convém lembrar que Allan começou a trabalhar depois de já ter iniciado o seu curso de graduação, portanto, ainda sem muita experiência. Além disso, diferentemente da maioria dos seus colegas que trabalham na extensa rede de escolas específicas de música da região de Uberlândia, ele começou trabalhando com turmas de educação artística em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Por isso, Allan sente-se mais seguro no curso porque tem com quem contar para lhe auxiliar ou orientar em relação ao que fazer em seu trabalho. A preocupação com a construção de uma experiência de trabalho orientada pode ter a ver com os anseios dos alunos quanto ao seu futuro profissional. Como também relata Louro (2003) sobre suas experiências de professora universitária, nas quais lhe “tocou, em particular, numa cena de um aluno de bacharelado em flauta transversa, dizendo: ‘Vou me formar, professora, e agora?’” (LOURO, 2003, p.101).

Devido à reformulação na organização do trabalho em função dos modos de produção que vem se transformando desde a Segunda Guerra Mundial, a administração da carreira profissional é demanda atual para se inserir no “mercado de trabalho” que passou a valorizar e exigir iniciativa, flexibilidade e criatividade de quem está pleiteando um cargo. Junto a essas competências, tornam-se também importantes a construção da rede de contatos e a experiência prática, principalmente para quem está finalizando um curso universitário, onde o de música não se exclui. Essas exigências aparecem na imprensa como orientação a quem está para se formar e precisa pensar em como entrar no “mercado de trabalho”:

O planejamento da própria carreira desde a graduação e a habilidade de saber aproveitar as oportunidades são [sic] o segredo do sucesso para migrar do mundo acadêmico para o empresarial [...]. O que realmente determina se o profissional será bem-sucedido é a capacidade de converter o saber adquirido em aula em conhecimento prático (SALTO, 2006, p. 3).

É, pois, de acordo com esse contexto que Otto explica a importância da experiência do trabalho para quem está estudando:

Eu acho que fazer a faculdade toda, pra depois você colocar em prática, não sei, acho que é complicado. Até tenho colegas que só estudaram e depois quando foram entrar no conservatório, encontraram certa dificuldade. Não arrumavam serviço porque não tinham experiência! Tinha o estudo, tudo, mas não tinha uma experiência, então... E tem histórias de pessoas que trabalharam e fizeram o curso que tiveram mais facilidade depois de conseguir a vaga. Eu já dei aula lá, então vai acumulando horas-aulas, e depois fica mais fácil conseguir uma vaga (Otto, entrevista em 25/9/2007).

A experiência tem, para Otto, o sentido de facultar-lhe uma vaga no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, onde estudou antes de ingressar no curso superior de música e onde, de vez em quando, trabalha temporariamente substituindo outros professores. Esse trabalho temporário lhe garante a contagem de tempo (“horas-aulas”), um dos requisitos para requerer um cargo nessa instituição por meio da designação para o “exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino” (MINAS GERAIS, 2008). Designação essa que também estabelece como requisito prioritário a habilitação – concluída ou em curso – em licenciatura plena e específica na área.

Josué, aluno de percussão erudita no curso e percussionista popular na noite, também comenta por que a experiência do trabalho é importante enquanto se estuda:

[A pessoa] sai daqui um pouco verde quando chega pra trabalhar lá fora. A gente nota muito isso nos alunos que ficam só estudando, que não tocam, que não trabalham. Até colega da percussão também, a maioria deles quando chega lá fora pra fazer esse tipo de trabalho que eu faço, não é muita coisa que eles... eu vejo que eles não fazem porque não vivenciaram aquilo dentro do curso. Aqui no curso não é apresentada essa percussão que a gente trabalha lá fora (Josué, entrevista em 22/11/2007).

Em vista da descontinuidade entre o curso e algumas formas de atuação profissional em música, especialmente no que diz respeito aos músicos da noite, a experiência do trabalho torna-se importante para a construção da rede de contatos – condição para manter-se no próprio “mercado de trabalho” – e para a aprendizagem da práxis necessária a esse mercado.

5.3 Aprender mais

Diferentemente do que acontece com outras profissões, pelo fato da profissionalização em música se fazer reconhecida socialmente pela formação precoce, mais que pela formação universitária (COULANGEON, 2004; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007), Muniz elabora o seguinte sentido sobre cursar a faculdade de música:

Eu entendo “se formar” como “se formar músico”, não “se formar como músico”. Porque a gente “se forma como músico” na universidade, mas “se forma músico” desde cedo. Pra mim isso foi sempre distinto, sabe, sempre foi muito bem separado. Então eu não vejo a faculdade como uma formação. Eu vejo como o aperfeiçoamento de uma coisa que eu já fazia antes de entrar aqui. Eu acho que eu estou [aqui] só pra... por alguma coisa de teoria na prática que eu já tinha (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Segundo Pichoneri (2006), “ao chegar à universidade, [os alunos] já são profissionais, tanto do ponto de vista da sua formação, que a essa altura já é bastante sólida, quanto do ponto de vista da atuação profissional” (p. 72). Por isso buscam o curso não como formação inicial, mas como modo de aperfeiçoar e/ou ampliar os conhecimentos musicais já adquiridos¹²³ – experiência empírica constatada por outras pesquisas (MATEIRO, 2007a, 2007b; RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005). Mateiro (2007a), por exemplo, que pesquisou “os aspectos que motivam e influenciam os jovens a estudar música e a escolher um curso de licenciatura em música” (s/p.) como opção de formação acadêmica, através de um estudo de caso com universitários da UDESC, revela que “o aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais foi a alternativa mais apontada. Durante as entrevistas, quando falavam sobre o que mais tinham interesse em aprender e aperfeiçoar, os estudantes referiram-se basicamente ao estudo do seu instrumento” (s/p.).

Ao ampliar e/ou aperfeiçoar os seus conhecimentos em música, os alunos elaboram uma diversidade de sentidos que instituem transformações no modo como vão se (re)construindo como profissionais.

Para Muniz, o curso de música está sendo importante por dar-lhe o domínio teórico do saber musical que foi aprendendo desde menino, tocando na “bandinha”, como diz, da sua cidade natal e se ensaiando profissionalmente ao compor grupos musicais com os seus amigos. Ele conta como os seus conhecimentos musicais anteriores vão tomando novos sentidos, segundo o viés teórico – pautado na experiência estética da música de tradição europeia ocidental – do curso superior de música:

Um belo dia apareceu um réveillon com uma banda de baile e eles precisavam de um baixista na minha cidade. Como eu sempre fui músico de banda, sempre fui bem eclético, o cara me chamou: – Você anima? – Animo demais. Foi a primeira empreitada [profissional]: – Você tem que tirar 50 músicas. – Nó! Como é que tira música? Foi um Deus no acuda. Nossa! Comprei revistinhas, ficava escutando música, decorei algumas harmonias de revistinha, aí que eu descobri que existia uma afinação universal que, muito tempo depois [na faculdade], descobri que se chamava diapasão.

¹²³ Esse sentido sobre a importância do curso superior de música é corroborado pelo próprio quando seleciona os seus alunos através de uma prova de habilidade específica que tem geralmente caráter eliminatório.

Agora há pouco tempo, na faculdade, [descobri] que 440 hertz é o Lá central, Do 1 é esse do piano... Na época não tinha isso, era: – Esse som é igual? – É. – Então é ele que eu vou tocar. Eu acho que essa foi a parte mais legal de ter entrado na universidade. Poder teorizar o que eu sabia (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Como Muniz, Tadeu, aluno de canto, também comenta sobre a importância da universidade na tomada de consciência da prática “instintiva” do canto:

Você tem mais contato com o lado consciente da coisa, sabe, de não fazer tudo instintivo. O negócio do canto mesmo, que é o que eu faço aqui. Você vê as pessoas cantando muito instintivamente: “Ah, aqui deu certo, eu vou fazer...” Sabe, [na faculdade] é uma coisa mais consciente (Tadeu, entrevista em 18/7/2007).

Na universidade, Muniz e Tadeu – como também Roberto, Ricardo, Euclides e Renata ao dizerem que o curso lhes ajudou a “dar nome aos bois” – fazem novos sentidos sobre os seus saberes musicais. Antes do curso, sabiam música de um modo “encarnado” – o saber da prática –, sabiam tocá-la, mas não sabiam o conhecimento teórico abstrato sobre ela. Não é que não existisse teoria no que sabiam fazer¹²⁴, mas eram teorias diferentes – não legitimadas pelo método científico. Com a universidade aprendem a dominar a teoria científica e o pensamento analítico com que acostumamos a construir, organizar e (re)conhecer a realidade (BERGER; LUCKMANN, 2003). No curso superior de música aprendem as teorias e o vocabulário legitimados como conhecimento musical, bem como, as habilidades e as competências certificadas como profissionais – o “idioma” com o qual a comunidade de músicos, professores de música e pesquisadores sobre música (assim reconhecidos no meio musical, escolar e acadêmico) se comunicam¹²⁵. Euclides, professor no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, explica como ele pratica esse “idioma” para que o mesmo não seja esquecido:

Tem várias pessoas na faculdade que falam uma linguagem totalmente diferente, então quando você chega na universidade, a grande dificuldade é a gente entender a linguagem de vocês [sorri]. Quando você tá lá no terceiro período é que você começa a entender a linguagem. Então, se você não tem como aplicar essa linguagem no seu dia-a-dia, acaba que passa por

¹²⁴ Teorias são sentidos que elaboramos para explicar o que vivemos. A separação que costumamos fazer entre teoria e prática é apenas didática. Teoria é prática (durante a vida vivemos experiências que se transformam em conceitos usados para explicar a própria vida), e prática é teoria (agimos conforme o que acreditamos).

¹²⁵ Mesmo a música popular se constitui por esse idioma (RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002b). No mesmo sentido, BOWMAN (2007) faz uma crítica sobre o conceito de “musicalidade”, construído a partir da música de tradição ocidental europeia, usado na análise de relações sociomusicais que originam de um contexto distinto do da música erudita.

despercebido: “Onde é que eu vou aplicar isso?”. Eu acho que, devido eu tá estudando e d’eu tá trabalhando é que eu vi que eu precisava de aplicar aquilo porque eu tinha que aprender. Não adianta eu aprender lá e deixar, eu tenho que aprender isso e aplicar isso. E era o que fazia, aprendia lá e aplicava aqui¹²⁶. Como eu tenho aluno de segundo grau também, eu procuro aplicar umas coisas mais avançadas. E aí alguns até reclamava: – Ah, mas é difícil demais! – Eu sei que você tem condição (Euclides, entrevista 8/8/2007).

A diferença está então entre o saber encarnado e o saber científico; antes de entrar na universidade, os alunos não sabiam refletir sobre sua música com as teorias científicas, legitimadas como musicais, mas com as teorias que surgiam de sua própria prática – o que não estava bastando para se comunicar nessa realidade socialmente construída pela ciência e tecnologia:

Eu já tinha tocado carnaval como trombonista, como baixista, feito réveillon e tal... Foi aí que eu vi que eu precisava teorizar o que eu sabia. Acho que foi aí que eu resolvi: “Não, eu tenho que fazer música, eu tenho que saber o que eu estou fazendo. Todo mundo sabe! O cara chega lá, faz uma casa, calcula bonitinho e eu não sei?!”. Iria ensinar alguém a tocar, falando assim: “Ó, você põe o dedo aqui por que soa legal?!”. Hum [negativamente]! Não tem como! (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Depois que se racionaliza os saberes encarnados a partir das teorias e competências legitimadas para tal, não se pode mais deixar de pensar por elas, tornam-se os novos sentidos para o mundo do trabalho:

O curso de flauta [transversal] me fez expandir, porque antes eu não refletia muito sobre a minha prática instrumental. Tocava, tava sujinho, mas tava bom [sorri]. E o curso de música vem e te fala: “Não, tem que tá tudo limpo! Tem que tá tocando tudo perfeito, não pode desafinar uma nota.” Essa parte de perfeição da técnica, porque a técnica instrumental já pede, né. Então o curso me ajudou nesse sentido, de melhorar... aparar as arestas, vamos tentar burilar... me ajudou muito também na parte de estrutura musical, de acompanhamento da harmonia... Porque antes eu não tinha, não prestava atenção na parte harmônica, tava lá os acordes, mas eu não tava nem aí (Mara, 26/7/2007).

A técnica virtuosística legitimada pela cultura musical preconizada pelo curso passa a ser referência para a prática interpretativa de Mara, formando-lhe também como professora de flauta. A mesma coisa acontece com o conhecimento de harmonia; sendo a flauta um instrumento melódico, não havia percebido essa dimensão musical até antes do curso. A partir do mesmo, esse conhecimento passa a lhe fazer sentido, “marcando-a” como musicista do

¹²⁶ Essa entrevista foi realizada nas dependências do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG).

grupo de choro no qual toca em Uberaba (MG): “Comecei a aplicar o que a gente vê aqui, dentro do grupo de chorinho, porque a gente trabalha com tudo de cor”. Como tocam de cor, a harmonia torna-se um caminho metodológico a mais para a memorização. Fazendo-lhe sentido, a atenção/percepção da harmonia passa a lhe constituir musicalmente e como tal, provavelmente, também não passará despercebida quando estiver ensinando – já que é professora de flauta transversal numa escola específica de música, vinculada à outra de educação básica na rede privada de Uberaba.

Para Débora, professora de bateria nos Conservatórios Estaduais de Música de Uberlândia e Araguari, percussionista profissional em banda de baile e aluna de percussão no curso superior de música, o curso torna-se importante para:

[...] poder aperfeiçoar mais o instrumento, pra ter mais tempo pra tocar o instrumento, porque a gente não pode parar de estudar. Instrumentista não pode parar, se a gente parar, a gente perde a prática. Quem toca nunca pode parar de estudar porque perde mesmo (Débora, entrevista em 4/7/2007).

Débora, que já cursara a licenciatura – tendo estudado como Prática Instrumental a percussão –, voltou para a universidade como portadora de diploma para fazer o bacharelado em percussão. Segundo conta, em vista da dificuldade de se adquirir os instrumentos da percussão orquestral (pelo tamanho, quantidade e custo alto dos mesmos, especialmente dos instrumentos melódicos como marimbas, xilofones, metalofones e tímpanos) com a qual se formou na graduação anterior, voltar à universidade torna-se o meio pelo qual pode ter acesso aos instrumentos e continuar estudando para não “perder a prática”.

Embora a prática instrumental contínua seja necessária para a manutenção da habilidade técnica, Débora não trabalha com a percussão orquestral, preconizada pelo curso, pois, como ela própria diz, não há “mercado de trabalho” na cidade para esse instrumental:

[...] eu queria ter oportunidade de tocar em orquestra, parece que tem uma disciplina agora que chama Prática de Orquestra, sabe, aí eu vou poder praticar também a percussão erudita que é a que eu estudo, porque aqui não tem campo (Débora, entrevista em 4/7/2007).

Para trabalhar com a percussão orquestral seria necessário ingressar numa orquestra sinfônica de grande porte, que não existe em Uberlândia e região. Por que almeja então continuar ampliando e aperfeiçoando as suas habilidades técnicas em instrumentos que só podem ser praticados dentro do curso? Segundo Josué, baterista e percussionista de banda de baile, o curso de percussão, por ensinar também a execução dos instrumentos de pele, pode

auxiliar no aperfeiçoamento da habilidade técnica requerida para execução dos instrumentos de percussão popular:

[...] a minha ideia, quando entrei aqui, era aperfeiçoar um pouco mais nas minhas técnicas de percussão popular, porque o [professor] me falou que tem umas técnicas que a gente usa pra caixa, [pra] percussão múltipla também, que pode ser aplicada [na percussão popular] e realmente pode mesmo (Josué, entrevista em 22/11/2007).

Além do aperfeiçoamento da sua técnica instrumental, o curso passa também a lhe fazer sentido pela execução dos instrumentos de percussão melódica, tanto que, quando solicitado a responder em que teria vontade de investir o seu salário, disse: “Eu quero ter uma marimba. Porque os instrumentos que eu uso pra trabalhar já estão todos em dia. É só a marimba mesmo que eu ainda pretendo comprar. Talvez depois que eu sair daqui, depois...”.

Paradoxalmente, mesmo em descontinuidade ao “mercado de trabalho” que atendem, Débora e Josué demonstram-se (trans)formados pelo curso superior de música, valorizando a práxis da música “cultura”, práxis essa exigida e legitimada pela instituição acadêmica como necessária à atuação profissional do músico intérprete: instrumentos “certos”, leitura musical, repertório “apropriado”, e uma prática instrumental quase religiosa, devota de “uma música comprometida com a espiritualidade, com o esforço por transcender o material, [com] a [re]criação da obra de arte pela arte” (ARÓSTEGUI; VICENTE, 2003, p. 13), com a elevação do indivíduo à sua virtuosidade singular, enfim, com uma “compreensão romântica da experiência estética” (LAROSSA, 2004b, p. 54).

Mas essa práxis é problematizada por Muniz, para o qual o trabalho intervém na construção e manutenção da técnica instrumental:

Eu acho que se eu parar de trabalhar hoje, minha técnica ia cair 50% instantaneamente, porque eu não vou mais ser obrigado a estudar o meu instrumento [contrabaixo elétrico]. Vou me voltar para o instrumento da universidade [violão]. Essa facilidade que eu teria de mesclar as duas técnicas dos dois mundos, eu ia perder. E muito da minha técnica de violão é baseada na minha técnica de contrabaixo. Muito da minha técnica é própria, eu não sou muito de... de escutar o que o meu professor de instrumento tá falando, embora ele toque muito e me ajude muito (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Portanto, “aprender mais”, além de fazer sentido pela importância do curso para a reflexão teórica e o aperfeiçoamento da técnica instrumental de quem já sabia e trabalhava com música antes de entrar na universidade, pode também o fazer pela importância de se continuar trabalhando para que o estudo tenha significado:

Eu acabo aprendendo trabalhando. Eu acho mais fácil estudar enquanto eu tô trabalhando, porque se eu fosse só o estudante talvez eu não teria aprendido, acredito eu, o tanto que eu tenho aprendido, até pela necessidade e as relações que eu faço do meu trabalho com o meu estudo (Euclides, entrevista em 24/7/2007).

5.4 A profissionalização

Dentre os sentidos sobre a importância de trabalhar e estudar está o da profissionalização. Mara comenta:

Eu já estava trabalhando com a música. Falei assim: “Ah, eu não vou trabalhar com uma coisa que eu não tenho uma formação”. Eu pensei na formação [profissional] mesmo, porque, falei: “Não vou ser uma leiga também, chutando metodologia, chutando tudo, então... [vim fazer o curso para] tentar aprender mais” (Mara, entrevista em 26/7/2007).

Mara parece não se considerar uma profissional somente por “já estar trabalhando com música”. A legitimação de sua profissionalização só pode ser alcançada com a formação no curso superior – embora, paradoxalmente, para conseguir trabalhar com música, teve obviamente uma formação anterior (“eu não vou trabalhar com uma coisa que eu não tenho formação”).

Marcílio, por sua vez, embora já se considere imerso na profissão, vê importância no curso superior de música, pois:

Eu senti na profissão a necessidade de não ficar só com aquilo que eu tenho de bagagem, por isso que eu prestei um vestibular. Eu tocava só música sertaneja. Nem solo eu fazia, nem lia partitura quando eu comecei a dar aula de violão. Então eu quis ampliar, ter base no meu conhecimento e na minha profissão. Buscar maturidade, experiência, me tornar um profissional mesmo. E eu acho que eu desenvolvi muito, muito mesmo, mas é imperceptível, porque eu acho que eu ainda tenho que desenvolver muito [mais] (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Pode-se dizer que para ambos os sentidos sobre “tornar-se um profissional” passa pela conceituação de profissão como “profissão sábia” cuja preparação pressupõe a formação universitária, em oposição às ocupações ou ofícios que não exigem tal formação, embora possam exigir a formação técnica (FRANZOI, 2006, p. 25).

Raquel, igualmente, relata porque procurou o curso superior de música:

Eu terminei em 2000 o curso de ensino médio. Eu fiquei de 2000 a 2006 só trabalhando. Terminando o conservatório, segundo grau [Magistério em Educação Artística], e depois trabalhando. Mas eu queria alguma

qualificação profissional, então eu prestei pra Pedagogia, falei assim: “Não, vou fazer Pedagogia até eu passar em música”, que era o que eu queria. Só que não deu turma na faculdade. Aí no final de 2006/2 eu prestei Música pra 2007/1 e já passei de cara (Raquel, entrevista em 11/10/2007).

Apesar de ter finalizado o Magistério em Educação Artística no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), Raquel ainda “queria alguma qualificação profissional” e por isso escolheu a carreira da docência, primeiramente Pedagogia e, depois, Licenciatura em Música. Carreira que, segundo conta, tem a ver com a sua história, pois a mãe é professora.

Todos os três trabalham como professores de música, Mara em uma escola específica de música anexa a uma outra de educação básica da rede privada de Uberaba (MG), Raquel dá aulas particulares de teclado em Canápolis (MG) e Marcílio, que afirma não querer trabalhar no conservatório por considerar que a docência nessa escola não lhe traz realização profissional¹²⁷, trabalha com projetos extracurriculares de ensino de violão em grupo junto a escolas de educação básica na rede pública de Ituiutaba (MG). Tendo em vista seus campos profissionais, para além da política nacional de educação que preconiza a formação universitária para o magistério na Educação Básica, há que se considerar o processo de construção social das profissões que orienta o sentido sobre a importância do curso superior de música para a profissionalização de Mara, Raquel e Marcílio.

Eles não se satisfazem com o saber de sua experiência e nem com sua formação anterior à universidade – mesmo que seja uma formação profissional, no caso de Raquel o Magistério em Educação Artística –; almejam o domínio científico (“Eu espero ver metodologias que me dê subsídios pra dar aula” – Raquel) requisitado pelo reconhecimento social do que seja profissão¹²⁸, cuja formação é consentida pelo ensino superior.

Citando Dubar, Franzoi (2006) problematiza a diferenciação entre profissão e ofício recuperando a origem comum de ambos: as corporações, que organizavam e regulavam as atividades profissionais antes da expansão das Universidades (p. 25).

¹²⁷ Marcílio se queixa: “Muitos pais colocam os filhos [no conservatório] pra preencher o tempo. Não colocam para aprender música. E onde fica a realização profissional [de quem ensina] uma criança que está ali pra preencher o tempo? Eu não quero ser babá de ninguém não!” (entrevista em 7/1/2008).

¹²⁸ Franzoi (2006), estudando a demanda por cursos de qualificação profissional de “populações com inserção precária no mercado de trabalho” (p. 15) problematiza esse reconhecimento. Em sua pesquisa, ela observou que essa população percebe-se como portadora de uma profissão, apesar da baixa escolaridade e de suas trajetórias ocupacionais fragmentadas ou em constante mutação. Segue daí “a força do sentido outorgado à categoria ‘profissão’. Força paradoxal, posto que emerge justamente no imaginário de indivíduos privados de trabalho” (p. 14).

[...] os artistas e os artesãos, os intelectuais e os trabalhadores manuais provinham de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de ‘ofícios juramentados’, onde ‘se professava uma arte’. O termo ‘profissão’ deriva desta ‘profissão de fé’ consumada nas cerimônias rituais de entronização nas corporações (DUBAR apud FRANZOI, 2006, p. 25).

Franzoi (2006) afirma que a diferenciação entre profissão e ofício trata-se de uma oposição semântica que tem início com a expansão das universidades e da qual resulta um interesse ideológico por poder e por prestígio social, pois a essa oposição subjaz “um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mão, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc.” (DUBAR apud FRANZOI, 2006, p. 25).

A sociedade industrializada é uma das grandes gestoras dessas diferenciações por dividir o trabalho que nas sociedades agrícolas e pré-urbanas era realizado em casa, por toda a família, inclusive as crianças, onde se aprendia enquanto se trabalhava, produzia-se enquanto se aprendia (DE MASI, 2000; DOWBOR, 2003). Às oposições de Dubar (apud FRANZOI, 2006, p. 25), a industrialização soma também a diferenciação entre fábrica/casa, homem/mulher, tempo de trabalhar/tempo de descansar, etc.

Segundo Vargas (2008), vivemos atualmente numa sociedade que se organiza e estrutura pela profissionalização, onde “as profissões tornam-se grupos sociais – os grupos profissionais – com grande capacidade de organizar as relações sociais, capacidade essa que passa a influenciar a estruturação e hierarquização do mundo social como um todo” (p. 86).

Em relação à capacidade de estruturar e hierarquizar o mundo social, destaca-se o papel das associações profissionais (como a Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Federal de Medicina e outras do gênero) que, ao cuidar da regulação da profissão, cuidam também de controlar a reprodução dos seus quadros, o acesso a recursos e oportunidades, e a disputa pelo monopólio do mercado de prestação de serviços (VARGAS, 2008, p. 83, 86). Segundo a autora, as associações profissionais marcam a força de algumas carreiras, lhes garantindo alto prestígio social. Franzoi (2006) completa, citando Coelho, que “o mecanismo básico de exclusão ou ‘fechamento’ do mercado de prestação de serviços profissionais era, e continua a ser, o do credenciamento educacional, a posse do diploma de nível superior (COELHO apud FRANZOI, 2006, p. 27).

A autora esclarece ainda que “a formação dos grupos profissionais como uma disputa pelo monopólio de mercado, inserida na divisão social do trabalho, [mostra] que o caráter ‘mais’ ou ‘menos’ científico do conhecimento monopolizado por cada grupo profissional não é dado, mas socialmente construído” (FRANZOI, 2006, p. 26).

Diante desse quadro social de construção das profissões, a profissão em música pode ser considerada como uma profissão pouco regulada, com fraco poder de aglutinação e controle social, a começar pelo não reconhecimento social de sua própria associação profissional, haja vista a “rejeição de modo maciço, por parte da classe musical, à Ordem dos Músicos do Brasil¹²⁹” (CUPERTINO, s/d., p. 1). Apesar de se constituir por meio de outras práticas sociais, como a precocidade da formação, a multiplicidade de atuações que configuram contratações flexíveis e temporárias, a não obrigatoriedade da formação universitária, a valorização do saber fazer musical. (COULANGEON, 2004; SEGNINI, 2007), assiste-se também na profissão em música à divisão e hierarquização dos modos de trabalhar, especialmente entre “tocar e ensinar” (MATEIRO, 2007a; ARÓSTEGUI; VICENTE, 2003).

Em vista do desprestígio social que a profissão em música reserva ao professor, em relação ao intérprete¹³⁰, Maura Penna (2007), em seu texto intitulado “Para ensinar, basta tocar? Em questão a formação do educador musical”, defende:

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

A defesa da formação pedagógica, em nível universitário, pode ser tomada como uma baliza que dá vislumbre à profissão docente, justificando-a e diferenciando-a das demais profissões que se constroem com os mesmos saberes disciplinares: professor de química é diferente de químico, professor de biologia é diferente de biólogo, professor de música é

¹²⁹ Essa rejeição pode ser entendida por meio dos processos jurídicos impetrados pelos músicos profissionais à OMB (disponíveis nos sites <<http://www.apademp.org.br/juridico/saibamaisprocessos.asp#>>, <<http://p2.forumforfree.com/omb-ordem-dos-msicos-do-brasil-vt1386-violaoerudito.html>>, <http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412>, acesso em 07/09/2006; e <http://www.juspodivm.com.br/novo/arquivos/jurisprudencias/informativo_406e405.doc>, <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/347582/ordem-dos-musicos-do-brasil>> acesso em 15/05/2009), bem como, da aprovação, no Estado de São Paulo, da Lei Estadual n. 12.457 de 31 de janeiro de 2007 que “Dispõe sobre a dispensa de apresentação da Carteira da Ordem dos Músicos do Brasil, na participação de músicos em shows e espetáculos afins que se realizem no Estado de São Paulo” (Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei%20n.12.547,%20de%2031.01.2007.htm>>, acesso em 15/05/2009); e da proposição do Projeto de Lei n. 214 de 2009 que “Veda a exigência de comprovação de inscrição na Ordem dos Músicos do Brasil, como requisito para a expedição de notas contratuais no Estado de São Paulo” (Disponível em <<http://webspl1.al.sp.gov.br/internet/download?poFileIfs=14542838&/pl214.doc>>), acesso em 15/05/2009) e do Projeto de Lei n. 223 de 2009 que “Declara o livre exercício da profissão de músico em todo o território do Estado de São Paulo, em conformidade com o previsto no artigo 5º, incisos IX e XIII e no parágrafo único do artigo 170, todos da Constituição Federal” (Disponível em <<http://webspl1.al.sp.gov.br/internet/download?poFileIfs=14676613&/pl223.doc>>, acesso em 15/05/2009).

¹³⁰ Sobre a hierarquia social com que na profissão em música se distingue tocar de ensinar, é comum se ouvir o jargão: “quem não sabe tocar, ensina”.

diferente de músico, etc. A defesa da formação pedagógica pode também ser tomada como afirmação de uma carreira profissional – a docência – pouco prestigiada na sociedade e na comunidade universitária (SETTON, 1999; VARGAS, 2008).

Parafraseando Bowman (2007), apontar os interesses sociais subjacentes à defesa da formação pedagógica do educador musical não significa argumentar contrariamente à necessidade dessa formação, nem tampouco se argumenta contrariamente à formação necessária para outras atuações profissionais em música; porém, conforme uma interpretação sociologicamente orientada sobre profissionalização, “reivindicar o *status* profissional [seja através da excelência interpretativa, no caso de se tocar, seja através da formação pedagógica, no caso de se ensinar] é também antecipar a reivindicação de quem esse *status* exclui¹³¹” (p. 114).

Mara, Raquel e Marcílio estão, pois, zelando pela formação que lhes possa garantir a inclusão no grupo social dos professores “profissionais mesmo”, conforme diz Marcílio.

5.5 O diploma

Para os alunos professores dos conservatórios públicos mineiros, o curso superior é importante, pois, por não serem efetivos em seus cargos, enfrentam todo início de ano a nomeação para o “exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino” (MINAS GERAIS, 2008). A nomeação, ou designação como é chamada, tem estabelecido como critério prioritário para inscrição e classificação de professores nos últimos anos, a habilitação – concluída ou em curso – em licenciatura plena e específica na área¹³². Como o processo de nomeação é sempre instável (depende do número de cargos colocados à disposição para inscrição, do número de pessoas inscritas e do perfil dos profissionais inscritos – diplomação

¹³¹ *To claim professional status is also to advance claims about whom that status excludes* (BOWMAN, 2007, p. 114).

¹³² A exigência da certificação em licenciatura específica na área para dar aulas na educação básica é determinação legal consoante ao art. 87 da LDBEN n. 9.394/1996, que estabeleceu a década 1997 – 2007 como a “Década da Educação” – prazo dado para que os professores em serviço sem a devida formação providenciassem a sua titulação. Nessa época, a busca pelo curso de licenciatura em música da UFU (então em seu currículo antigo, graduava o licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música) por professores dos conservatórios e demais escolas públicas específicas de música foi intensa.

Com base na Resolução SEE n. 1256 de 22 de dezembro de 2008 (MINAS GERAIS, 2008), na lista de classificação daqueles que concorrem a um cargo nas escolas e conservatórios públicos estaduais de Minas Gerais, a habilitação concluída garante maior pontuação em relação aos que ainda não concluíram a licenciatura em música. Estes, por sua vez, obtêm maior pontuação do que aqueles que não a cursam – mesmo que já sejam bacharéis em música (os quais podem cursar uma complementação pedagógica e, aí sim, concorrer com os licenciados pela nomeação a um cargo).

e tempo de trabalho), eles procuram garantir-se através da diplomação no curso de música – licenciatura da UFU, para não perderem seu emprego.

Solicitada a responder “por que buscar o curso superior de música”, Lígia expõe a situação:

Isso aí não tem como mentir. Se você não falar isso, tá mentindo, a gente busca faculdade também como um pouco de garantia de emprego. Porque você tem que formar pra trabalhar. Se você já está num lugar trabalhando sem formar, um dia você espirra! Então, tem isso também (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

Sobre “garantir o emprego” através da diplomação, Turner (2000) reflete que o ritmo acelerado das mudanças mundiais tem exigido uma educação permanente e o mundo do trabalho, pressionado para que os profissionais sejam mais titulados. Essa necessidade de diplomas acaba gerando uma inflação educacional, pois “quanto mais pessoas os conseguem, menor seu valor para garantir empregos desejáveis” (TURNER, 2000, p. 154). Isso é percebido por Lígia:

Todo mundo que busca a faculdade, eu acho que a maioria, 90% que busca a faculdade de música, além de querer melhorar, precisa garantir, tentar garantir seu emprego. Tentar, porque... também hoje em dia, já não é garantia de nada (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

No concorrido mundo do trabalho do músico, embora a titulação não seja valorizada, ou seja menos que o saber fazer musical, o diploma do curso superior pode “ser mais uma oportunidade também de trabalho” (Danilo, entrevista em 19/1/2006), abrindo portas para outras carreiras profissionais.

Esse sentido sobre a importância do diploma de nível superior marca a formação de Wagner, que formula uma preocupação a respeito de sua vida profissional futura:

Eu ficava imaginando: “Nossa, daqui dez anos o que eu vou fazer? Vou ficar igual o ‘Joãozinho’, continuar tocando na noite?” Então, é mais receio de ficar nessa mesma vida, sabe, ficar tocando na noite, gravando em estúdio, dando umas aulinhas particulares, acomodado. Eu queria mudar, eu não consigo ficar sempre fazendo a mesma coisa. [Então,] eu preciso terminar a faculdade pra ter alguma coisa se nada der certo. Olha só esse ponto de vista [sorri], mas isso também existe; por que eu estou na faculdade? É pra ter um diploma. Parece que o que eu aprendo aqui ficou lá embaixo [sorri], mas não é. É porque a gente precisa tentar segurar de alguma forma. O diploma depois me aju[dará]; tanto o diploma como tudo o que eu aprender a fazer, o projeto [de pesquisa], sabe, essas coisas. Tipo, eu posso procurar uma escola regular, tem outras formas de procurar um emprego (Wagner, entrevista em 17/6/2007).

Para Wagner, a posse do diploma tem o sentido de garantir-lhe algum trabalho no futuro, caso sua atuação profissional como músico “não dê certo”. A transição da carreira de músico na noite para a de docente acontece, inclusive, enquanto ele já está cursando a universidade. Depois que começou a frequentar o curso superior de música da UFU, Wagner conseguiu pegar um cargo no Conservatório Estadual de Música de Uberaba (MG), onde leciona guitarra elétrica, deixando de atuar na noite – pois os compromissos do curso e do trabalho ocupam todo o seu tempo.

Ele demonstra estar a par das exigências do mundo do trabalho na área da docência (“posso procurar emprego na escola regular”), cuja titulação é requisito para a empregabilidade. Por isso buscou o curso superior de música, onde também aprende coisas que poderão lhe ser úteis profissionalmente, como saber elaborar um projeto e desenvolver uma pesquisa.

Esse sentido atribuído por Wagner é também discutido por Salgado e Silva (2005) que, estudando como os músicos estudantes dos cursos superiores de música da UNIRIO veem e aproveitam o curso de forma a construir suas carreiras músico-profissionais, descreve uma “perspectiva de utilização” do curso como investimento na carreira profissional. Conforme o autor, nessa perspectiva está em jogo a lógica do acúmulo de conhecimentos e dos contatos sociais, e a sua utilidade potencial para a própria atuação profissional no presente e no futuro (SALGADO E SILVA, 2005, p. 119 – 122).

Luciana, por sua vez, revela-se ciente da legislação que regulamenta a ocupação dos cargos de professores na educação brasileira e por isso se programou:

Eu ainda fazia bacharelado, mas tinha me inscrito na licenciatura, por uma questão simplesmente de diploma. Porque aí eu tomei conhecimento que a LDB exigia, que a partir de 2006 a LDB ia... Já estava previsto que a gente teria lá aquele tempo pra fazer a licenciatura e, já sabendo disso, com antecedência, eu entrei na licenciatura (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

Se o diploma é sabidamente reconhecido como necessário para a carreira docente, por outro lado, Wagner manifesta-se ciente de que para a carreira de músico, ele não é tido como suficiente. Ele tem vontade de conhecer o mundo viajando e conjectura que para isso é preciso gravar um disco com o qual poderá se apresentar como profissional da música:

Porque é meio complicado se chegar num lugar: “Olha, eu toco guitarra, tenho o diploma aqui”. Mas... e aí? Então um disco é legal pra pessoa escutar. Não é nem pra ganhar dinheiro, é mais... eu acho que... como músico, eu tenho mais vontade de conhecer o mundo, se fosse possível [sorri] (Wagner, entrevista em 17/6/2007).

As carreiras musicais são socialmente reconhecidas por se constituírem pelo saber fazer musical, cuja qualificação geralmente é regulada pela rede de contatos que agrega prestígio a esse saber fazer ou por concursos que o avaliam (PICHONERI, 2006; REQUIÃO, 2002b).

Relacionado também à abertura de outras frentes de trabalho, o diploma pode proporcionar um melhor reconhecimento social à profissão em música, conforme comenta Melchior (percussionista e professor de música em ONGs e escolas privadas de educação básica em Uberlândia):

Quando você fala: “Eu sou um músico, tenho um diploma universitário, tenho conhecimento pra isso”, já acho que a pessoa tem o outro lado. Você tem um respeito em volta, cria mais argumentos pra situação, você... eu acho que sabe lidar com essa situação. Então a universidade tem essa força a mais pra você lidar. É necessário, sabe? (Melchior, entrevista em 19/1/2006).

Preocupado em atingir a “meta” de “ter uma profissão em que tenha dignidade e respeito” (lembrando que Melchior vive sozinho e depende dessa profissão para se sustentar), Melchior tem no diploma do curso superior um instrumento para viver a sua profissão com respeito e reconhecimento no “mercado de trabalho” no qual se insere. Melchior aprendeu a lição da distinção e prestígio social preconizada pelas sociedades modernas que tomam o caráter científico como modelo único e universal de conhecimento, bem como, de parâmetro para definição do que é ser um profissional. “O diploma é a autorização legal para exercer atividades que outros não podem, pela qual o profissional é separado dos demais” (FRANZOI, 2006, p. 28) – dos que não têm formação para dominar esse conhecimento. O domínio do caráter científico da profissão é possibilitado e autorizado social e legalmente pela frequência a um curso superior de preparação a essa profissão. Assim,

Segue que a busca pela escola e seus títulos consistirá num dos padrões mais difundidos e consagrados na dinâmica da sociedade urbano-industrial em geral. E certamente, quanto mais elevados forem os títulos auferidos, mais distinção social assegurarão (VARGAS, 2008, p. 75).

Num contexto social em que a concepção da música como profissão é ambígua¹³³, portar o título que representa a formação indicada e valorizada para o reconhecimento do que

¹³³ Exceto à carreira da docência, regulamentada por lei, pelo fato das demais carreiras musicais se construírem pelo saber fazer musical – para o qual a portabilidade do diploma não é prova suficiente –, a música nem sempre é reconhecida como um trabalho no sentido em que são as profissões consideradas produtivas ou zeladoras do bem-estar dos seres humanos (CUPERTINO, s/d.)

é ser um profissional, pode conferir uma posição diferenciada a Melchior, uma posição que lhe permita ser mais respeitado e até abrir novas oportunidades de trabalho.

A valorização do prestígio social conferido pelo diploma é, entretanto, problematizada por Mara, que acabara de encerrar o último período do curso quando realizamos a entrevista:

Eu me enxergo uma pessoa que falta muito ainda, nunca está pronto. Eu só tenho o papel [sorri] a mais que muita gente, [mas] isso não quer dizer nada! Se eu não estudar, se eu não continuar, se eu não refle[tir], se eu não continuar refletindo, eu vou ser alguém estagnada, alguém parada. Então, a única coisa que eu tenho, [isto é,] que eu vou ter ainda, é o diploma. Isso não quer dizer nada (Mara, entrevista em 8/8/2007).

Embora pareça haver um reconhecimento da função distintiva do diploma (“eu só tenho o papel a mais que muita gente”), Mara tem consciência de que este valor não decidirá sua competência profissional, para a qual concorre a necessidade da formação permanente – ainda mais numa profissão que requer a manutenção das habilidades técnicas (“se eu não continuar estudando”). O mesmo se pode dizer a respeito da habilidade reflexiva, uma habilidade que também é instrumentalizada, portanto não natural.

Euclides, professor do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, também reconhece a importância do diploma como uma peça-chave para jogar o jogo do mundo do trabalho. Todavia, a experiência por que passou para conquistá-lo instituiu-lhe uma marca que problematiza o caráter tipicamente meritocrático do mesmo:

Eu tive um certo desânimo com o Estado, porque o Estado não tava valorizando e naquela hora eu pensei: “Ah, não tá valorizando, o que eu quero com faculdade?”. Porque naquele momento eu não pensei no crescimento, eu pensei no financeiro, e aí eu queria trancar. Aí a minha esposa falou: “Não, de jeito nenhum! Você demorou entrar, você vai continuar!” Aí depois eu tive outro surto também, [foi] o ano passado. Porque o go[verno], sempre o governo, né, baixou uma portaria que tínhamos que trabalhar só oito horas por dia, o permitido por lei. E eu tinha que trabalhar quatorze porque [o dinheiro] não dava. Aí ela: “Não, eu aguento as pontas aqui em casa”. Ela é cabeleireira, tem o salãozinho dela. “Nós já passamos por tantas coisas, eu aguento aqui, você vai ter que terminar”. Foi a pessoa que tava ali, como se fala, o roceiro, grudado no chifre do boi comigo [ri], eu de um lado, ela do outro, e não deixou eu desanimar de jeito nenhum. Então, a metade do meu diploma chama-se Valda (Euclides, entrevista em 8/8/2007).

O diploma, geralmente concebido como um prêmio por mérito individual (como visto pela sociedade de indivíduos iguais, com mesmos direitos e deveres¹³⁴), tem o valor de sua

¹³⁴ A concepção de que o diploma confere prestígio e distinção social a quem o detém, bem como às profissões reguladas por ele, problematiza o conceito de sociedade cujos indivíduos tidos como iguais podem, por mérito,

conquista estendido às pessoas de seu relacionamento, especialmente à esposa, que Euclides reconhece como cúmplice do seu esforço financeiro e de ânimo para poder terminar a universidade. Esse tipo de cumplicidade é considerado importante baliza para o sucesso escolar. Setton (1999, p. 466) o define como a “retaguarda familiar” que garante os custos emocionais, além dos financeiros, envolvidos no processo de formação profissional – neste caso, porém, não do jovem formando, mas do experiente professor e músico que batalhou por cinco provas de habilidade específica para conseguir ingressar no curso.

Se somos seres sociais, construindo-nos por identificação e diferenciação com outrem, também a formação e conseqüente conquista do título pode ser considerada uma experiência social. Para Euclides, o mérito do diploma não é individual (“metade do meu diploma chama-se Valda”) e sua esposa deve também partilhar do seu sucesso, bem como do prestígio social que o diploma pode lhe conferir.

5.6 A demanda pelo trabalho com música

A necessidade de sustentar-se sozinho gera, para Melchior, uma demanda pela “criação” de formas de trabalho com música, bem como pela busca de “mercado de trabalho” na área. Sobre isso, ele discorre:

Músico que ficar parado, se não acompanhar essa tecnologia, se não acompanhar esse desenvolvimento global, se não fizer parte de uma política forte, como é que trabalha depois que sai daqui? Vai bater [batendo “toc toc toc” na mesa com a mão] lá no conservatório todo ano e voltar pra trás com o diploma? Ou tocar no barzinho? Hoje não tem como! Quantos e quantos músicos tocam em barzinho hoje? Então fica difícil o campo de trabalho (Melchior, entrevista em 19/1/2006).

Melchior reflexiona sobre a inflação dos títulos educacionais em meio a um “mercado de trabalho” em música saturado e, por isso, competitivo (“vai bater na porta do conservatório todo ano e voltar para trás com o diploma na mão?”).

A saturação dos cargos nos conservatórios – campo de trabalho musical característico da região de Uberlândia – é recorrente na fala de muitos alunos, tanto dos que comentam sobre a importância do curso superior para conseguirem manter os seus cargos quanto daqueles que, sem oportunidade de colocação nessas instituições, buscam outras formas de se

conquistá-lo (FRANZOI, 2006; SETTON, 1999; VARGAS, 2008): “Considerando como iguais alunos com origem social diferente, o sistema escolar faz apenas conservar os mecanismos que perpetuam as desigualdades de oportunidades” (SETTON, 1999, p. 452).

inserirem no “mercado de trabalho”, tentando forjar o alargamento deste para além das escolas específicas de música. Valdo, que foi buscar colocação na escola de educação básica, explica:

Não há vaga pra todo mundo! Quantos alunos saem do curso de música por ano? Vamos colocar quarenta, uma turma de vinte no meio do ano, uma turma de vinte no final do ano. Suponhamos, então, quarenta alunos. Bom, o conservatório, quantos professores deve ter no conservatório [de Uberlândia]? Uns trezentos. Mas quantos já não estão formados? Então o conservatório não supre a mão-de-obra de todos os profissionais que estão saindo. Às vezes você vai no conservatório, você não encontra [emprego]. Então é um fator também que te leva pra escola regular (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

A presença das escolas específicas de música, especialmente dos conservatórios estaduais mineiros, é muito forte no imaginário profissional dos alunos. Além do aspecto histórico configurado pela tradição dessas escolas no ensino da música – em especial no Estado de Minas Gerais e na cidade de Uberlândia (GONÇALVES, 1994), a paisagem geográfica também pode ajudar a entender o porquê desse imaginário. Na região de Uberlândia existem, num raio médio de 300 km a partir desta, oito escolas públicas específicas de música: quatro municipais localizadas em Araxá, Cachoeira Dourada, Capinópolis e Patos de Minas, e quatro estaduais localizadas em Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba. O curso superior de música da UFU sempre recebeu os professores dessas escolas, que o buscava para se titularem, principalmente durante a “Década da Educação”, instituída a partir do ano de 1997 pela LDBEN n. 9.394/1996 como tempo previsto para que todos os professores não habilitados se diplomassem, do contrário não poderiam lecionar. Com o fim da “Década da Educação”, os professores se habilitaram e tornaram-se, conseqüentemente, mais estáveis em seus cargos, os quais passaram a ser escassos nas referidas instituições¹³⁵.

Em vista desse contexto, também foi recorrente nas entrevistas a importância de estar imerso no “mercado” desde quando se é estudante, experimentando outros modos de atuação profissional, se não, “como é que trabalha depois que sai daqui?” (Melchior, entrevista em 19/1/2006). A atuação profissional enquanto se é ainda estudante possibilita a construção de

¹³⁵ Novas oportunidades de inserção no “mercado” de trabalho dos conservatórios estaduais mineiros se dão com as substituições dos professores do quadro ordinário por motivos de aposentadoria, férias, licença saúde e licença maternidade. No entanto, para ocupar um cargo de substituição, é preciso estar atento à publicação dos editais de convocação para ocupação dos respectivos cargos, os quais exigem a habilitação concluída ou em curso na licenciatura em música (ou no bacharelado em música com complementação pedagógica), habilitação que deve ser comprovada pela documentação pertinente como o diploma e/ou histórico escolar.

experiências de trabalho e da ideia de como se comporta tal mercado, amenizando a tensão do momento da formatura:

Por exemplo, se você formar, acabar o curso lá, tal: “Agora eu não sei o que faço!”. Aí você fica louco, não sabe o que acontece em cada área, como é que tá o meio, como é que tá o mercado daquilo, como é que você faz pra entrar [no mercado de trabalho], como é que tá a questão financeira da cada coisa, e trabalhando você já tem noção do que você pode fazer, de como é, do que você tem que fazer, de qual o tipo de pessoa que você vai atender fazendo aquilo, se aquilo te dá prazer, se aquilo é o que você quer... Você já experimentou, sabe (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

No curso podem surgir contatos e oportunidades que facultam a inserção em alguma atividade profissional. Diogo, desesperançado com o curso por considerar que o mesmo não está atendendo as suas expectativas, comenta que “o mais importante no curso é o contato com as outras pessoas, a única coisa que ajuda em termos profissionais: alguém te vê tocando aqui, te chama para tocar ali...” (Diogo, entrevista em 25/10/2007).

Ricardo, por sua vez, quando bolsista PIBEG¹³⁶, aprendeu a transcrição musical digital e edição de partituras no programa FINALE¹³⁷, habilidade pouco difundida no curso até aquele momento. Por fazer algo “que ninguém mais fazia”, era sempre procurado por estudantes de pós-graduação que precisavam dessas transcrições, bem como das transcrições de gravações faladas – também efetuadas por ele. Podemos considerar que Ricardo teve uma visão estratégica sobre esse “mercado”, percebendo que ninguém mais no curso se interessava pelas possibilidades profissionais do programa FINALE. Assim, resultava que

[...] eu era a pessoa que tava lá [sorri], que... – Ah, você conhece alguém que faz isso? – Conheço, eu. Sabe, então meio que... eu não fui lá: “Ou, você precisa...” Nunca fui atrás. Que nem pra dar aula também, [por]que hoje eu dou aula lá... eu conheci o Bertoldo e aí conversava com ele, tal, aí ele falou: – Você quer dar aula [em minha escola]? – Tá [ri]. Nunca fui lá: “Ou, precisa de dar alguma aula?” Sei lá, as coisas foram acontecendo, eu nunca fui atrás de nada (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

“As coisas foram acontecendo” sem Ricardo ir atrás de trabalho porque ele aprendeu uma habilidade pouco difundida e ainda não reconhecida como possibilidade de atuação profissional musical¹³⁸, tornando-se um dos poucos naquele curso, senão o único, a oferecer

¹³⁶ PIBEG: Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação da UFU, tem como objetivo a melhoria da qualidade dos cursos de graduação na referida universidade. O aluno é orientado por um ou mais professores e recebe uma bolsa de estudo no prazo de um ano.

¹³⁷ FINALE: ver nota de rodapé n. 69, p. 72.

¹³⁸ Zanon (2006) aponta várias possibilidades de atuação profissional em música, para além do músico concertista, cujas formações podem ser subsidiadas por cursos superiores de música ou, interdisciplinarmente,

um tipo de trabalho que, devido ao avanço tecnológico, podia ser requerido – a editoração digital de partituras. Além disso, o contato com outros músicos também lhe oportunizou se fazer conhecer e divulgar o seu trabalho, podendo então experimentar outras atuações profissionais, como a docência, bem como ampliar a sua possibilidade de inserção no “mercado de trabalho” com música.

Ricardo reconhece a multiplicidade de atuações profissionais em música¹³⁹, valorizando-a “como muito saudável porque aí você acaba tendo uma visão geral de tudo que uma pessoa pode fazer na área de música”, descobrindo outras áreas que lhe podem ser mais prazerosas, bem como construir um “capital” de habilidades que podem ser requeridas sem que se precise ser testadas ou experimentadas quando depois de formado. Para ele,

[...] as coisas acontecem, porque você tá no lugar certo, na hora certa e porque você tem capacidade de fazer aquilo, sabe? Eu acho que é muito por aí [que] as coisas acontecem. Principalmente em música, tipo, um cara não é um bom professor porque estudou aqui, ele é consolidado pelo social (Ricardo, entrevista 27/6/2007).

Embora a universidade e o tipo de carreira configurem, sim, vetores de diferenciação e prestígio na construção do reconhecimento social de um profissional (SETTON, 1999; VARGAS, 2008), num “mercado de trabalho” competitivo e estruturado pelas relações sociais e pelo saber fazer, o domínio de múltiplas competências profissionais em música pode ser visto, como o faz Pichoneri (2006), como um modo dos alunos “estar sempre ‘preparados’, o que, no caso, significa ter outras possibilidades de inserção no mercado” (PICHONERI, 2006, p. 105).

É por procurar meios de se inserir em novos “campos de trabalho” que Melchior se preocupa em manter seus compromissos no trabalho, construindo e conservando assim uma boa relação social com seus possíveis empregadores:

Uma vez eu vi um empresário dizendo num livro que se ele perdesse toda a fortuna dele hoje, ele conquistaria tudo por causa da influência, dos amigos, da amizade. Então isso é um fato muito importante que você tem que lidar. E

por outras formações acadêmicas: músicos de orquestras, músicos de eventos, músicos de estúdio, arranjadores, *fixer* – “indivíduo que faz a arregimentação de músicos” para a gravação em estúdios e por isso precisa “conhecer muita gente” (p. 107) –, afinadores de piano, produtor musical, promotor de eventos, administrador de empreendimentos artísticos, técnico e engenheiro de som, fotógrafo e operador de câmeras filmadoras especializados em música, editores de livros e partituras, produtores de programas radiofônicos e televisivos, críticos, médicos especializados em síndromes por esforço repetitivo, advogados especializados em causas músico-trabalhistas.

¹³⁹ Ricardo trabalha como professor particular de violão e guitarra (em escola livre de música e em casa), produtor, arranjador e orquestrador de trilhas sonoras para teatro, é dono de *studio home*.

pra isso você tem que lidar desde o início com a verdade. Com a atitude. Saber seu limite, porque já teve falhas d'eu escolher vários trabalhos: “Ah, eu vou trabalhar numa certa ONG, vou trabalhar numa escola, vou trabalhar em tal lugar”; e não dar conta daquele recado. Então a pessoa sente aquilo falso: “Puxa, você foi falso comigo”. E não é porque a gente queria ser falso, nem nada, mas sim, há aquela vontade [reforçando a entonação] e falta aquele conhecimento. Então... Você vê como que a faculdade já não pode desprezar de jeito nenhum do trabalho (Melchior, entrevista em 19/1/2006).

A manutenção do compromisso é, pois, melhor instrumentada com a sua qualificação no curso superior:

Sem o estudo você não é nada, você não é ninguém. Você não consegue essas virtudes e essas fontes [sociais], você não consegue lidar com esse padrão, não consegue, principalmente, atingir o objetivo (Melchior, entrevista em 19/1/2006).

A importância do curso superior é vista como um fator importante para a conquista desse “objetivo” que Melchior define como “ter uma profissão onde tenha dignidade e respeito”. Esse sentido atribuído à importância do vínculo entre o curso e sua necessidade de trabalhar é interpretado por Kober (2004) como o “consenso ideológico” de que a educação é a solução para a empregabilidade. Essa ideologia, instituída pela sociedade do trabalho/conhecimento subsidia a organização educacional profissional que dissemina oportunidades de aquisição e atualização das competências profissionais exigidas pelo “mercado de trabalho”. Com oportunidades de qualificação para todos os cidadãos (assim se acredita), quando ocorre o desemprego, a culpa recai sobre o trabalhador que é levado a pensar que não soube aproveitar ou escolher corretamente as oportunidades de formação profissional colocadas à sua disposição.

No entanto, não só no “mercado de trabalho” com música, mas 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, para a qual “não basta a formação [...]: carece-se de redes sociais e institucionais, instâncias imprescindíveis para transformar formação em trabalho” (FRANZOI, 2006, p. 14).

Segue daí que 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. Complexidade com a qual os alunos aprendem a lidar quando imersos no próprio “mercado de trabalho”.

5.7 O viver de música

Em nossa “sociedade profissionalizada”¹⁴⁰ (VARGAS, 2008), viver de música implica poder se sustentar, a si e a família, através das atuações musicais que se exerce. Porém, para que isso seja possível, é necessário que o meio social reconheça a atuação musical como profissional, uma atividade com valor de troca, merecedora de remuneração financeira. Esse reconhecimento, no entanto, pode ainda gerar dúvidas, como relata Zanon (2006):

Uma história curiosa aconteceu há poucas décadas e ilustra a falta de compreensão pela profissão de músico que tem prevalecido até bem recentemente. Uma prestigiosa orquestra britânica estava em turnê por outro país europeu, e a Embaixada Britânica local ofereceu uma vistosa recepção para celebrar a visita. Como de praxe, um diplomata de alto escalão começou a proferir o discurso de agradecimento aos promotores e patrocinadores dos concertos. Em determinado momento, ele agradeceu também aos empregadores dos músicos, por haverem “concedido licença do trabalho em suas firmas” (!). Este episódio real aconteceu há algum tempo, mas aponta para o fato de que, para quem observa a profissão de fora, ela é coberta por um verniz amadorístico. Ainda há quem acredite que música não é uma atividade que pode prover o sustento de uma família integralmente, a não ser, claro, que estejamos tratando de estrelas da música popular, do pódio ou das casas de ópera (ZANON, 2006, p. 102).

Não se precisa ir longe, Euclides, professor de guitarra elétrica no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), tem um depoimento semelhante a respeito de sua opção pela música como profissão:

[...] quando eu falei pra minha mãe que eu ia estudar no conservatório, ela achou que era perda de tempo. Depois, o conservatório me deu dinheiro pra eu praticamente fazer a casa dela de novo, além das que eu já tive. E depois, quando eu falei que ia tocar na banda [de baile], ela falou: “Ih, essas violinha d’ocês não dá nada não” [ri]. Então, quer dizer, não acreditaram, esse é o grande mal, as pessoas não acreditam na arte [como profissão] (Euclides, entrevista em 27/7/2007).

Segundo as autoras Franzoi (2006) e Vargas (2008), o reconhecimento social das profissões passa pela valorização de sua função produtiva e participação na economia; são reconhecidas como profissões de prestígio as carreiras produtoras de bens materiais e bem-

¹⁴⁰ No ritual de apresentações em sociedade, é comum nos identificarmos pela nossa ocupação profissional, que, segundo Vargas (2008, p. 86), “é informad[a] ou perscrutad[a] como forma de localização social dos indivíduos”.

estar social, como, por exemplo, Engenharia, Medicina e Direito. O que incidirá também no reconhecimento da ação do profissional como um trabalho. Embora produtora de bens simbólicos, parece-se que ainda se tem dúvida de que a carreira musical possa ser uma profissão e que seus praticantes sejam reconhecidos como profissionais¹⁴¹, capazes de viver de sua atividade profissional.

O afastamento que os cursos universitários de música mantêm do “mercado de trabalho” do músico da noite (OLIVEIRA; COSTA FILHO, 1999; 2000; REQUIÃO, 2002b), preocupados que estão com a formação para uma profissionalização direcionada aos cânones da música “cultura”, de tradição ocidental europeia (BOWMAN, 2007; REGELSKI, 2007; SALGADO E FILHO, 2005), e com a profissionalização docente (MATEIRO, 2007a, 2007b; PENNA, 2007), pode ser tomado como uma forma de não reconhecimento social dessa profissão. Mesmo com as habilitações em música popular criadas a partir de 1989, na UNICAMP, e posteriormente na UNIRIO (RECÔVA, 2006), os cursos mantêm-se distanciados do mercado, pois nova hierarquia musical também é criada com a valorização dos cânones da música brasileira como o choro, o samba e a MPB e Bossa Nova (TRAVASSOS, 2005), além de se tomar como referência as teorias da música erudita para respaldar o estudo da música popular (RECÔVA, 2006), ou de outras experiências musicais cujas relações sociais são de um contexto distinto do da de tradição europeia (BOWMAN, 2007). Apoiando-se na literatura, Recôva (2006) explicita:

A presença da música popular nas universidades e faculdades, em nível de graduação e pós-graduação, não significa, entretanto, que o músico popular tenha tido o eixo principal de sua formação modificado. Grossi *et al.* (2001), por exemplo, afirmam que esses cursos ainda tendem a ser organizados segundo critérios analíticos da música clássica de tradição europeia (RECÔVA, 2006, p. 31).

Esse é um aspecto que desmotiva, segundo Requião (2002b), o interesse dos músicos populares pelos cursos superiores de música. Ainda conforme Recôva (2006), “pela tradição de origem europeia, tende-se a discriminar qualquer outro tipo de atuação ou de preparação de músicos que não seja aquele como intérprete solista, ou regente de grandes orquestras e/ou

¹⁴¹ Pautando-se na Constituição Federal que considera “livre a manifestação do pensamento, de criação, de expressão e de informação”, juízes têm interpretado em processos impetrados por músicos contra a fiscalização e cobrança de multas por falta de inscrição na Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), que “a atividade de músico não depende de registro ou licença e que a sua livre expressão não pode ser impedida por interesses do órgão de classe [...]”. Considera-se ainda “que, na hipótese da música, a livre expressão artística é de sua essência e, por conseguinte, a obrigatoriedade de inscrição na OMB para que os profissionais da música se apresentem profissionalmente equivale à exigência de licença expressamente proibida pelo art. 5º, IX, da CF.” (Min. Ellen Gracie, 2005, s/p.).

compositores. Dessa maneira, [...], os músicos continuam a buscar em outros espaços modos de preparação que atendam às exigências requeridas pelo mercado de trabalho atual” (p. 31).

Todavia, em conversa com a coordenadora dos cursos de música da UFU em minha segunda inserção no campo empírico, no final do primeiro semestre letivo de 2007, esta declarou que um aluno de percussão estava gravando com duplas sertanejas em São Paulo, capital, percebendo cachês que somavam R\$ 8.000,00 (oito mil reais) num mês, faturamento que ele próprio não pensara ser possível receber. Todavia, para dar continuidade à sua atuação profissional, contava com a compreensão e auxílio da coordenação na reprogramação de suas avaliações no curso, uma vez que estava com o tempo comprometido por causa do trabalho. No mesmo sentido, relata Renata, violonista e guitarrista *freelancer*:

[...] cada dia melhora mais a minha situação, eu também peguei experiência, você vai vindo com o tempo, já tem três anos que eu estou tocando na noite e... já vivo de música, já consigo viver, não posso falar que eu não ganho, eu ganho o necessário. E também não toco só em Uberlândia, agora eu também toco fora, toco em Catalão [GO], toco em Ribeirão [Preto – SP], toco em São Paulo... (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Além de conseguir viver de música, Renata também se reconhece profissional devido à ampliação do alcance geográfico de sua atuação como musicista *freelancer* em cidades vizinhas à Uberlândia (MG), como Catalão (GO) e Ribeirão Preto, e São Paulo (SP).

Viver de música, no entanto, não reflete positivamente em sua vida acadêmica:

[...] eu toco praticamente a semana inteira; aí eu tenho que ter aquela paciência e tempo pra eu chegar [em casa], pegar o meu violão e ainda estudar as peças do curso. Nossa, eu sofro pra conseguir pegar o violão pra estudar. Porque eu chego em casa, já não quero ver violão mais [risos], como eu trabalho com ele todo dia, eu não quero ver violão, tô cansada de violão. Sem falar que quando você chega em casa, você quer descansar, quer dormir (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Como viver de música está marcando Renata, formando-a profissionalmente? Como já visto, pelo fato do curso não se conectar com sua atuação profissional, exigindo mais do seu esforço para estudar o instrumento (pois o repertório do curso é diferente do repertório com o qual trabalha), ela conclui que “para trabalhar à noite você não precisa de curso superior”. Cursar a universidade tem importância, para ela, mais pela prática social do estudo, valor com que foi socializada na família e no meio social em que cresceu, do que propriamente pela profissionalização:

[...] na nossa cultura familiar, eu acho que... nem tanto familiar, mas, social mesmo, a gente cresce, vai e estuda; bom, em algumas regiões, né, pelo

menos essa região aqui do Triângulo Mineiro, aqui em Minas Gerais é assim. Tô falando porque tem muita gente que não pensa assim, não cria o filho pra estudar. Faz o primário, quinta a oitava, termina o segundo grau e faz a faculdade, faz o terceiro grau. Tô falando lá em casa, porque foi assim, e... desse meio que eu vivo também (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Apesar da ausência de sentido entre curso e atuação profissional, sua fala deixa-nos perceber uma reflexão sociológica sobre o significado de se fazer um curso superior. Viver de música marca Renata instituindo-lhe uma formação profissional musical “pegando experiência” no próprio trabalho¹⁴², o que a torna capaz de sobreviver dos cachês que recebe, bem como, possibilita-lhe expandir o alcance geográfico do seu “mercado de trabalho” – isso não aconteceria se ela não aprendesse a construir uma rede de contatos.

Nice, cantora de uma banda de baile (propriedade sua e do seu esposo), vive de música não só no tempo em que está trabalhando ou estudando, mas, por ser casada com músico, vive-a também no dia-a-dia de sua família, junto com o esposo e com os filhos:

Em casa, tudo é relacionado à música. A minha casa é cheia de instrumentos, os meus filhos estão sempre fazendo alguma coisa de música, e desde quando eu comecei trabalhar na noite [onde conheceu o seu esposo], não tem outra coisa, outra profissão ou outro momento. Então tudo que tá envolvido na minha casa é com música. Eu recebo pessoas lá em casa pra falar de música [sorri], ou pra vender o meu trabalho, ou... sabe, eu sempre estou rodeada desse mundo. Então, eu não me vejo noutro lugar, com outra profissão. Por isso que eu falo que é a base, porque tudo lá em casa tá resumido em cima disso [da música]. Além de ser a nossa sobrevivência, a música é o nosso dia-a-dia (Nice, entrevista em 11/12/2007).

No caso de Nice, apesar das atividades com música ocorrer em tempos e espaços distintos (do trabalho, do curso e da vida familiar), viver de música como ela vive faz com que esses tempos se inter-relacionem; por exemplo, em casa, ela recebe pessoas para vender o seu trabalho. Isso também complexifica a organização do tempo destinado à formação profissional antes da inserção no “mercado de trabalho”, tal como geralmente é concebido, além de problematizá-lo como o único tempo de aprendizagem. É possível que ela aprenda muito sobre música e sobre ser profissional na área vivendo a sua vida para a música: em casa (“eu converso muito com meu esposo sobre música”), no estudo e no trabalho.

Para além da questão da subsistência nos termos de viver o tempo econômico numa sociedade produtiva, “viver de música” é também importante quando se considera outros sentidos.

¹⁴² A formação em trabalho do músico popular é detectada e discutida por RECÔVA (2006) e REQUIÃO (2002b).

Em minha primeira inserção no campo empírico, trabalhar e estudar na área de música era importante para Roberto, pois tinha a “vantagem” de se “estar tocando, trabalhando com música fora da universidade e estar estudando. Porque aí é música o tempo todo na cabeça, aí respira música” (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Por sua formação musical ter se construído inicialmente através da observação de pessoas que tocam, bem como ouvindo gravações e lendo livros de música, Roberto comentou que cursar a universidade lhe era importante, pois estava aprendendo “tanta coisa que nem sonharia poder aprender”. Além disso, dizia preferir estar “aprendendo aqui dentro” porque tinha “certeza de que, talvez, aprendendo sozinho, ia bater a cabeça muito mais”. Não escondeu, porém, que o trabalho também lhe ensinou muito (“o tanto que eu aprendo fora daqui da faculdade é exageradamente muita coisa, sabe?”) e, por causa disso, não se importava de atrasar a sua formatura no curso .

Na época da segunda inserção no campo ele já não pensava mais da mesma maneira: tinha pressa de se formar, pois a universidade estava lhe atrapalhando a poder assumir outros compromissos profissionais. Engajado que estava na construção de sua carreira como músico de *blues*, a universidade passou a ter outro sentido em seu modo de viver a música. Ao invés de somar seu tempo ao tempo do trabalho facultando-lhe “respirar música o tempo todo”, o curso começou a concorrer com o tempo que queria estar investindo em sua nova carreira. Assim, manifestando-se preocupado por não estar podendo se dedicar ao estudo, o curso se distancia de seu novo modo de dar sentido ao que é viver de música:

O viver de música que eu falo é assim, a partir do momento que eu tenho tempo, que eu posso dedicar o meu tempo pra aquilo, eu tô vivendo daquilo. Então, vamos supor, a faculdade... até agora, eu não tive tempo, você vê, a prova de violão é em janeiro [de 2008]¹⁴³ e até agora eu li uma peça. Quer dizer, eu li todas, mas que tá no dedo é uma. Então, quer dizer, eu não tô vivendo do violão, entendeu? Eu acho que esse viver tá muito mais a fundo, envolve a palavra literal do negócio assim, d’eu poder ganhar e sobreviver disso (Roberto, entrevista em 4/12/2007).

Diferente do sentido atribuído por Roberto na entrevista da primeira inserção (“é música o tempo todo na cabeça”), viver de música passou a ter um sentido, agora relacionado à profissionalidade, ou seja, ser capaz de sobreviver com o que se ganha profissionalmente com música. Porém, a esse, ele ainda acrescenta outro sentido:

¹⁴³ Calendário letivo de reposição de greve docente.

[...] o blues, eu tocava uma vez no ano, que era nessa época do [festival Uma noite de] Blues¹⁴⁴, época em que eu ouvia blues mais intensamente pra poder tocar no dia do show; eu montava o repertório, trazia os meus amigos de São Paulo para tocar, o gaitista ali de não sei onde... Hoje eu já tô sendo convidado pra tocar em festivais, tocar em bares em que só toca blues, então, quer dizer, você já começa estudar mais, tem mais tempo pra dedicar, não é aquela coisa só pra aquele determinado momento, como eu acho que tá sendo o violão. [O violão,] eu tô estudando só pra passar na prova, entendeu? Então, hoje eu vivo da minha guitarra (Roberto, entrevista em 4/12/2007).

Além de relacionar-se à remuneração que o torna independente da família e o capacita a sustentar-se (lógica do mundo produtivo e profissionalizado), Roberto atribui ao “viver de música” o sentido do tempo dedicado a uma atividade musical que tenha um projeto de duração mais a médio e longo prazo. Diferente do instrumento que estuda na universidade (violão), para o qual tem dedicado apenas o tempo necessário para “passar na prova”.

Os interesses profissionais de Roberto foram mudando, ainda mais num contexto onde a multiatividade é característica da profissão (COULANGEON, 2004; RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002b; TRAVASSOS, 1999). Durante a primeira inserção no campo de estudo, Roberto tocava numa banda de baile, dava aulas particulares de guitarra e estava montando um estúdio de gravação. Na segunda inserção, tinha parado de tocar na banda por ter se tornado um trabalho rotineiro, onde já não era possível criar musicalmente, e estava tocando como músico *freelancer*; estava fechando temporariamente o seu estúdio para poder efetuar um “*upgrade*” – sua intenção era aproveitar o tempo que lhe ia sobrar dessa atividade profissional para terminar a universidade –; e investia todo o seu esforço na construção dessa nova carreira como “*blueseiro*”. A universidade, do mesmo modo, mudou de sentido, paralelamente às mudanças que se deram em suas atuações profissionais. Se no início o curso pode ter sido empolgante por lhe oportunizar aprender “tanta coisa que nem sonharia poder aprender”, mais para o final, depois de ter dominado as teorias e competências que o capacitavam a refletir sobre o seu fazer musical, o curso já não estava sendo tão interessante; o instrumento que lá estudava não era o que lhe permitia viver de música, a formação pedagógica da licenciatura, embora tivesse a sua admiração, também não lhe interessava, pois não era sua meta seguir a carreira docente. Os sentidos – ou sem sentidos – que os alunos

¹⁴⁴ Festival idealizado e produzido por Roberto em Uberlândia (MG). No ano de 2007, ano de minha segunda inserção no campo empírico, o festival estava em sua quarta edição. Interessante notar como essa atuação musical foi crescendo em sua vida a ponto de se transformar num veio profissional – em janeiro de 2006, quando o entrevistei durante a primeira inserção no campo, ele não a mencionou, apesar de, pelo cálculo das edições, já tê-lo produzido duas vezes.

instituem sobre o curso dependem do momento em que estão vivendo, das atuações profissionais que estão exercendo.

5.8 O reconhecimento

Allan começou a trabalhar depois que já cursava a universidade pelo seguinte motivo: quando começou a estudar, sua família “achava que o curso de música não era nada, não servia pra nada”. Allan tinha a “necessidade de mostrar que [o curso] tinha uma utilidade”. E “foi por isso”, mais pela “pressão” que ele começou a trabalhar.

Ao perguntar se ele havia alcançado o objetivo, ele respondeu: “Alcancei. [...] Agora eles respeitam de verdade [rindo]. O curso e o trabalho também” (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Em nossas relações com o mundo, seja o social ou o das coisas, o mundo existe porque eu o conheço e o reconheço produzindo um sentido sobre ele. Da mesma forma, eu existo para o mundo, e aqui, particularmente, o mundo social, porque também sou reconhecida por ele – processo em que incide o “como” quero ser reconhecida por ele, que sentidos quero que as pessoas produzam sobre mim. Daí a luta de Allan pelo reconhecimento familiar do seu curso e da profissão que escolheu seguir. Trata-se de uma questão de ter a sua identidade aceita e reconhecida no meio social mais íntimo, afinal, ser reconhecido é existir. Que conflitos atormentam as pessoas que não são aceitas pelos seus pares?

Travassos (1999), ao estudar os perfis culturais dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), também detectou o enfrentamento familiar por parte de alguns estudantes que optaram pelo curso superior de música. Para a autora, esse enfrentamento – a busca pela aceitação e reconhecimento da família – é fruto de “experiências musicais e musicalizadoras” dos estudantes, cujas famílias investem na cultura musical sem esperar uma profissionalização futura no campo da música. Trata-se mais de “um resquício da educação humanística burguesa que teve seu apogeu no século passado [XIX]. Tanto os filhos de sexo masculino quanto feminino recebem educação musical, entendida como necessária a uma formação integral que não prescinde de investimento na cultura” (TRAVASSOS, 1999, p. 129). A autora comenta ainda que, embora as famílias de algumas estudantes entrevistadas, ao oportunizar aulas de piano para as suas filhas, “não se decepcionaram quando elas demonstraram uma queda de interesse pelo instrumento – afinal de contas, não se tratava de dar às filhas o piano como ofício, e sim o verniz cultural necessário”, houve casos em que, ao contrário, “as famílias que fizeram questão de dar a seus filhos a chance de ‘saber música’,

preocuparam-se quando as atividades musicais ameaçaram tornar-se mais importantes do que os estudos que garantem um diploma de nível respeitável e capaz de possibilitar alguma segurança financeira” (TRAVASSOS, 1999, p. 129 – 130).

A necessidade de reconhecimento apontada por Allan, que começou a trabalhar para provar que música é profissão, emprega e dá dinheiro, está intrinsecamente vinculada à profissão em música, pois o *status* social do curso superior escolhido se espelha no *status* social da profissão e vice-versa. Esse *status* social da profissão em música, no Brasil, pode ser explicado pelo modo como a jurisdição brasileira vem entendendo a profissão do músico:

Doutrinadores do Direito Constitucional sustentam que, para haver tal exigência e tal rígida fiscalização [da filiação na OMB], a atividade exercida deve ser eivada de interesse público, à medida que se configure como potencialmente lesiva à sociedade, de maneira aguda, colocando em risco o direito à vida, à saúde, segurança e patrimônio. Desta forma, entendem os juristas [...] que a liberdade é a regra, cabendo a Estado mostrar o risco, caso ele se apresente. No caso da atividade de músico, resta claro, ele não se apresenta. A atividade do músico não é como a do advogado, do arquiteto, do engenheiro, do médico, que se constituem como potencialmente lesivas à sociedade caso exercidas de modo imperito (CUPERTINO, s/d., p. 3).

Porque a profissão em música é uma profissão estruturada diferentemente de outras profissões, sem horários muito rígidos, sem órgãos reguladores, considerada uma manifestação de expressão humana, facultou o reconhecimento social de Sérgio que, atuando profissionalmente como músico e professor, se sentiu acolhido sem preconceito:

[...] música, pra mim... tem uma coisa muito [reforça a entonação] importante nessa questão de trabalhar com música: foi o lugar onde eu não me esbarrei com preconceito, sempre fui aceito de imediato! Começando com banda de baile... depois de alguns anos eu fui pro conservatório, o conservatório também me aceitou beleza (Sérgio, entrevista em 26/9/2007).

“Ser aceito de imediato”, sem preconceito, representa uma dimensão existencial sua que, por ser deficiente visual, já sofreu discriminação em outras tentativas de inserção profissional, sendo que na música isso foi abrandado. Com respeito a lecionar no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), há de se esclarecer que Sérgio foi acolhido, pois já tinha o diploma de Pedagogia, tendo também buscado o curso superior de música para se habilitar na área.

Ricardo parece ter claro que o reconhecimento de si como um profissional da música é uma construção em que tem que se fazer conhecer com o que trabalha, apresentar-se à sociedade mostrando o que faz, do contrário não existirá socialmente enquanto um profissional. Questionado se já era um profissional antes de iniciar o curso, ele responde:

“Não digo profissional, porque eu fazia as coisas tudo pra mim mesmo, eu nunca fiz pros outros” (Ricardo, entrevista em 27/6/2007). Frequentar o curso, entretanto, segundo ele, não contribui muito para tornar-se reconhecido socialmente como um profissional, pois as pessoas não sabem o que é o curso superior de música, como funciona, como ele prepara profissionalmente:

Até porque o pessoal: “Ah, o cara faz música! Ah, tal...”. Sabe, tem essa coisa de... da pessoa te reconhecer mais pelo valor social mesmo, da pessoa mesmo... O cara: – Ah, mas, o que você faz lá? – Sei lá, não faço nada, fico aqui compondo [ri]. – Ah, mas isso é... Não vai te pagar, sabe, não vai confiar em você, assim, do nada (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

O que faz dentro do curso – Ricardo é compositor, arranjador e orquestrador de trilhas sonoras para teatro – não é reconhecido por ele como um trabalho, até ser mostrado socialmente para que possa ser avaliado e tornado merecedor da confiança do público. Do mesmo modo, Manolo comenta: “Você pode ser o melhor músico do mundo, se ninguém te vê você tocar não tem sentido” (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Porque somos os sentidos que construímos sobre o que vamos vivendo – não somos substância a ser descoberta e à qual ser fiel (LAROSSA, 2004b, p. 40) – precisamos sempre nos apresentar a outrem, argumentar, convencê-los de nossa existência. Segundo Lima (2005):

O inacabamento, inerente à condição e ao lugar que eu ocupo como sujeito, é que me dá o sentimento de falta, de incompletude e de não lugar. O outro, que se coloca numa relação dialógica com o eu, completa-me e me permite viver uma situação que me é alheia e exterior (LIMA, 2005, p. 162).

Não existimos se não nos fizermos conhecidos porque nos damos sentido à medida que nos relacionamos com o outro:

[...] o outro é aquele que, possuindo um *excedente de visão* em relação a mim, me diz e me completa naquilo que, do lugar em que me situo, estou constringida a não ver. Conhecemo-nos graças à comparação com os outros. Os outros dão-nos a imagem tanto daquilo que somos quanto daquilo que não somos. Os outros nos dizem (LIMA, 2005, p. 162).

É, pois, à medida que o outro diz quem é Nice que ela se reconhece como profissional da música, e é por continuar construindo essa identidade, esse sentido sobre si, que buscou o curso superior de música:

Finalizei o meu curso no conservatório e em 2000 eu fiz a primeira tentativa de ingressar na UFU. Não passei na prova de habilidade [específica]. Acabei não desistindo, [pois] sempre as pessoas me cobravam: “Nice, mas

“você não estuda, você não é professora de canto?”. Até hoje as pessoas me cobram: “Você não faz faculdade?”. Falei: “Gente, eu moro numa cidade que tem uma faculdade de música e não vou fazer? Vou fazer faculdade [sorri]”. Aí me empenhei e em 2003 eu consegui passar, daqui um semestre eu termino (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Nice está imersa no mundo da música desde a sua infância convivendo na igreja. Posteriormente, ingressou no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia a partir de onde, através de uma nova rede de sociabilidade pedagógico-musical (GONÇALVES, 2007), foi convidada para experimentar atuar profissionalmente como cantora. Trabalhando como cantora na noite de Uberlândia, conheceu ainda o tecladista que se tornou seu esposo. A música, como ela diz, “é o princípio, a base da minha vida”. Não fosse o curso de música, qual outro poderia confirmar a sua identidade?

5.9 O salário

É comum entre os professores universitários, o desejo de que os alunos não trabalhem para que possam se dedicar exclusivamente ao curso. Não levam em conta, porém, que o salário ou remuneração que os alunos recebem por seus trabalhos, além de ser condição para poder cursar a universidade, é investido em aquisições que retornam em favor do próprio curso, ou, quando não diretamente ao curso, retornam em favor da própria profissionalização através de investimentos no trabalho.

Como o salário está formando os alunos? Que formas estão construindo sobre si em vista do salário que recebem? O modo com que investem seus salários revela quem são, os sentidos que dão ao salário em suas vidas revelam como estão se tornando profissionais em música.

Recorrente nas entrevistas, os gastos com o curso não são muitos, os alunos gastam em geral com fotocópias, alimentação e locomoção inter e intramunicipal. Entretanto, dentre os alunos que não podem contar com a retaguarda familiar para o seu sustento, o salário é condição para poder frequentar o curso. Euclides, que tem dois cargos no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, explica:

[...] não daria pra você ter um cargo só, ou seja, dezoito aulas, e vir pra Uberlândia estudar. Porque aí, aquele um cargo fica aqui. Nas nossas despesas que a gente tem aqui, como comida, passagem, pernoite... não daria. Então, de uma certa forma, nós temos que dobrar. Não tem como! (Euclides, entrevista em 24/7/2007).

Para Melchior, o salário também é importante para lhe garantir a subsistência, mas a necessidade desta o impulsiona a criar novas oportunidades de trabalho:

Eu tenho que correr pra minha necessidade. Tenho que tá movimentando dentro d'um padrão social e cumprindo com as obrigações como aluguel, contas, telefone, uma multa que chega [rindo]... nesse padrão que é capitalista, que você tem que tá dentro dele. E isso é uma obrigação. Então, graças a Deus, tem essa pressão de tá me cobrando: “Eu preciso trabalhar, eu preciso conseguir alguma coisa”. E isso faz com que eu possa criar em cima da música. O que fazer? Aonde buscar? Com quem? Como? Tomar atitude. São as minhas armas pra que eu possa conseguir atingir a minha meta. (Melchior, entrevista em 19/1/2006).

Professor particular de violão e empreendedor de projetos extracurriculares de ensino de violão em grupo junto a escolas de educação básica da rede pública de Ituiutaba, Marcílio problematiza as suas despesas com o curso:

A questão é a perda de dias úteis pra trabalhar. Porque a aula particular é praticamente de segunda a sexta. Eu abro mão de dois dias úteis... disponibilizo dois dias úteis pra estudar, sobram três. Então, digamos que a despesa que eu tenho é o que eu deixo de ganhar [sorri] (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Segundo o depoimento de Luciana, o dinheiro que ganha trabalhando não é importante somente porque lhe possibilita manter-se no curso, mas principalmente porque:

[...] o dinheiro, de repente, ele não contribuiu pra mim enquanto necessidade básica: “Eu preciso pra sobreviver!”. Não era isso. Eu vivia muito bem com o passe e com a pouca roupa que eu tinha. Mas eu precisava do dinheiro porque eu comprei CDs, eu queria assistir vídeos de música e ópera e não tinha um vídeo-cassete, então a primeira coisa que eu comprei com o dinheiro [do primeiro salário] foi o videocassete... O que [mais] eu fiz com meu dinheiro de trabalhar enquanto eu estudava? Fui a muitos festivais de música que jamais meus pais poderiam bancar, se precisasse ficar em hotel eu ficava, eu comprei o Grout¹⁴⁵ quando eu fui fazer História da Música, ninguém tinha, só usava xérox, então pra mim foi muito importante comprar o Grout, eu comprei a coleção da banca, que eram clássicos, comprei a coleçãozinha de MPB, de Bossa Nova... Então, o dinheiro era pra isso: pagar ônibus e comprar essas coisas. Os xérox, eu xerocava absolutamente tudo que eu via, partituras, comprei partitura da Grove, que era original... Então, coisas pequenas, mas, todo dinheiro que eu ganhei dando aula foi pra isso (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

Nice, que é cantora, relata sobre o investimento em sua profissionalização:

¹⁴⁵ GROUT, Donald Jay. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.

Eu estudo idiomas, é um investimento. E tem outras coisas que a gente faz, por exemplo, o cuidado que a gente tem com a voz, os exames que a gente tem que fazer, isso tudo são investimentos. Videolaringoscopia, uma audiometria que você tem que fazer, você tem que acompanhar. Na verdade são cuidados, coisas de saúde mesmo. [Além disso,] eu sempre tô fazendo algum workshop, master class na área de canto. Pra mim são investimentos não só pra minha profissão, mas pelo meu gosto mesmo (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Tanto o investimento no estudo de idiomas quanto nos exames voltados para o cuidado com a voz revertem em proveito do seu curso, pois nas disciplinas de Prática Interpretativa, Canto Coral, Música de Câmara ou outras, deve ter disposição vocal e corporal para cumprir repertório em língua portuguesa e estrangeira.

Por se considerar insatisfeito com o curso superior de música no que diz respeito à sua formação como contrabaixista, Diogo trabalha para, com seu salário, “pegar aulas particulares com um contrabaixista em São Paulo”.

Josué, percussionista de banda de baile que também grava em estúdios, relata que a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos são condição *sine qua non* para se manter no “mercado de trabalho”. Como músico, o salário também é investido na busca da identidade sonora – uma maneira de buscar a diferenciação social no mundo do trabalho:

Ultimamente, eu decidi que eu não vou gastar comigo, assim, “em mim”, vou gastar “pra mim”, vou gastar com a minha qualidade de som. Eu acho que eu tô buscando o que todo músico deveria buscar, que é o seu som característico. E eu tô buscando isso, tô investindo em algumas coisas que vão me ajudar, que infelizmente são mais caras do que o que eu posso pagar, mas eu não quero saber. Eu preciso, eu tenho que ter a minha característica de som, eu tenho que ser um músico diferente, eu não quero ser igual a ninguém. Por isso eu tenho investido o dinheiro que eu tenho ganhado ultimamente, nesses equipamentos (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

A diferenciação social no mundo do trabalho é traduzida por Roberto como “diferencial profissional” do músico, que ele compara ao de outros profissionais e explica:

[...] é como um cara ter um consultório, ele tem uma cadeira boa lá, então o cara... Porque com equipamento bom você vai trabalhar melhor. Não adianta você pegar uma guitarrinha de duzentos reais e querer que vai dar o mesmo som que ela não vai dar. E isso tem um diferencial. O músico, não basta somente ele tocar. Ele tem que se preocupar com essa questão de timbre, com essa questão até mesmo da... vai ajudar na interpretação. [Além d’]o instrumento [ser] bem mais confortável pra você tocar. Nessa semana mesmo eu comprei um amplificador aí que é... é bala, era o que eu queria comprar. Ontem eu fui tocar com ele e eu vi o tanto de possibilidades de articulação, de interpretação, essa questão de dinâmica, você tem o fortíssimo, mas tem o pianíssimo que ele consegue dar [com] aquela

clareza. Então, isso só tem a favorecer no meu trabalho. Isso dentro da profissão faz um resultado que você não tem noção (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

Investir na profissão também é uma preocupação de Mara, professora de flauta transversal em uma escola específica de música, anexa à outra da rede básica de ensino, em Uberaba (MG). Com o seu salário, ela equipa a sua sala de aula com materiais didáticos como métodos, partituras, xérox (“porque ninguém consegue comprar tudo”), CDs, DVDs, instrumentos musicais, metrônomo, afinador, outros tipos de flauta, como a família da flauta doce (“para mostrar para os alunos, porque a tendência é confundir pífanos, flauta irlandesa, flauta transversa barroca, [enfim], para mostrar como foi a evolução da flauta”), materiais para fazer a limpeza das flautas como “fraudinhas, cotonete, papel de seda”. Com seu salário, Mara também faz a decoração da sala: “Deixo o ambiente gostoso, atualizo o mural sobre flautistas famosos, sobre concertos, até para os alunos assistirem na TV Câmara, ou em algum outro canal na televisão...” (Mara, entrevista em 8/8/2007).

Luciana atribui valor à sua formação universitária como violonista erudita, por isso investe em festivais e na aquisição de livros e partituras originais. Lembrando que o mundo da música erudita, através da notação musical, valoriza a autenticidade e fidelidade às composições e compositores (LIMA; APRO; CARVALHO, 2006), essas aquisições podem lhe facultar certa diferenciação dos demais alunos que se contentam com o xérox desse material.

Roberto e Muniz também se preocupam em diferenciar-se, mas no mundo do trabalho – que prima pela atualização tecnológica. Valorizando o “diferencial profissional”, buscam autenticidade musical através de um estilo próprio. Para isso precisam da excelência tecnológica dos equipamentos.

Mesmo no caso dos que fazem sentido sobre o salário para a própria subsistência, o mesmo acaba ressoando no próprio curso. O valor dado à manutenção (Josué) e busca de novos mercados de trabalho (Melchior) tende a fechar o circuito: mais trabalho, mais salário, mais condições de continuar estudando.

O sentido dado à construção de um laboratório de ensino equipado com instrumentos raros e materiais didáticos, livros, CDs, DVDs também retorna em proveito do curso no que diz respeito às práticas pedagógico-musicais que podem ser enriquecidas com a troca de experiências entre Mara e os seus colegas de turma.

5.10 A responsabilidade

Para Maria Célia e Euclides, a importância de se trabalhar enquanto se estuda diz respeito à responsabilidade que a pessoa deve cultivar. Solicitada a responder o que aconselharia a uma amiga, ou amigo, que só estudasse e fosse convidada(o) por alguém para experimentar algum tipo de trabalho em música, Maria Célia comenta:

Deve começar [a] trabalhar também. Principalmente o jovem, às vezes ele fica ali só por conta de estudar, ele só tem que estudar, e se ele começa também a trabalhar, ele vai ter outra responsabilidade, vai aumentar sua responsabilidade, porque ele vai ter duas coisas pra se preocupar. Tem que se preocupar com estudo, tem que se preocupar com o trabalho. E o trabalho, eu acho que ajuda demais, ajuda muito a pessoa, não é só financeiramente. Ajuda a pessoa a crescer, a aprender coisas que eu acho que, às vezes, nem sabia. Porque como profissional a pessoa vai tendo uma outra visão (Maria Célia, entrevista em 18/1/2006).

Maria Célia é uma pessoa com mais de 40 anos, avó, começou o seu curso de graduação tempos depois de ter parado de estudar. Talvez por isso ela fale do jovem de uma forma mais distante de si; atribuindo a ele a necessidade de construir uma responsabilidade que ela, sendo “adulta”, já tem.

Da mesma forma, Euclides, um estudante que, por não poder contar com uma retaguarda familiar para estudar, sempre trabalhou enquanto estudou; durante a entrevista da primeira inserção no campo empírico, aconselhou:

Você vai trabalhar e vai estudar. É só você dividir o tempo direitinho. Então, quer dizer, eu aconselharia. Sabe por quê? Só estudar não te dá muita responsabilidade! Principalmente se você for trabalhar naquilo que você já estuda, você vai crescer muito mais, porque a responsabilidade é muito grande. Você tem medo de chegar, o aluno te fazer uma pergunta e você não sabe. Ele te faz outra e você não sabe. Então, pra isso, você acaba explorando você mesmo. Você acaba trabalhando mais, você acaba aprendendo mais pra que o aluno possa aprender mais (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

A responsabilidade que é proporcionada pelo trabalho e que se relaciona, segundo os alunos entrevistados, à vida adulta é uma construção social do mundo moderno. Comentada por Lloret (1997), que estuda os modos de institucionalização das idades da vida, as idades são instituídas em nossa sociedade obedecendo ao princípio da organização, “porque, como se sabe, a vida e a morte podem provocar a angústia do caos e a desordem... A desordem, considerada um elemento nocivo, está à espreita fora das coordenadas de um espaço e de um

tempo socialmente estabelecido para contê-la”¹⁴⁶ (LLORET, 1997, p.12). O princípio da organização divide a vida em infância, adolescência, vida adulta e velhice. Junto a esse princípio, as idades são instituídas também como forma de normatizar o que é próprio, o que é normal em cada fase da vida. Assim, na sociedade produtiva e do trabalho, reserva-se à vida adulta o trabalho e, com ele, a responsabilidade. Sobre isso, discorre Lloret (1997):

Há razões para não pretender tornar-se adulto muito depressa (sobretudo se os trabalhos e as moradias se tornam escassos), nem procurar prematuramente a aposentadoria (precisa-se de homens e de mulheres produtivos), como tampouco fica bem morrer muito depressa, já que há responsabilidades a cumprir, nem demasiadamente tarde, já que constituímos uma carga social...¹⁴⁷ (LLORET, 1997, p. 12).

Tanto Maria Célia, como Euclides falam também da oportunidade de aprendizagem e crescimento que o trabalho reserva. Melchior, que não pode parar de trabalhar, pois do trabalho depende a sua sobrevivência, explica o que se pode aprender com ele:

Eu acho que com o trabalho você tá aprendendo muito mais do que só estudando, como, por exemplo, ser responsável com o horário, com questão, sabe, burocrática, como leis, você vai tá aprendendo essas coisas, você tem que se ligar nessas coisas, é o sistema! É mais difícil do que pra quem não trabalha, eu sei, a gente passa por umas perrengas no curso de música, mas eu tenho que agarrar os dois, porque eu não posso, não consigo viver [se não trabalhar] (Melchior, entrevista em 25/9/2007).

A responsabilidade, nesse caso, aparece vinculada especialmente à lida com o “sistema” trabalhista (cumprimento de horários, leis), uma dimensão da vida que o curso não pode ensinar, pois se trata de uma experiência própria do mundo do trabalho.

Tadeu, no entanto, problematiza o sentido de formação da responsabilidade pelo trabalho:

É óbvio que, quando você trabalha, você ganha uma maturidade a mais. Porque o dinheiro é seu, foi você quem conseguiu, então você sabe o valor que ele tem. Mas esse negócio da responsabilidade tem que ser desvinculado do trabalho, porque não tem muito a ver. Esse negócio de crescimento, de caráter, eu acho que isso vem muito mais da educação que você tem com os pais do que com o trabalho (Tadeu, entrevista em 18/7/2007).

¹⁴⁶ Porque, como es sabido, la vida y la muerte pueden provocar la angustia del caos y el desorden... El desorden, considerado un elemento nocivo, está al acecho fuera de las coordenadas de un espacio y de un tiempo socialmente establecidos para contenerlo (LLORET, 1997, p. 12).

¹⁴⁷ [...] hay razones para no pretender hacerse adulto demasiado aprisa (sobre todo si escasean los trabajos y las viviendas), ni acceder prematuramente a la jubilación (si se precisam hombres y mujeres productivos), como tampoco está bien morirse demasiado pronto si hay responsabilidades que cumplir, ni demasiado tarde si constituimos una carga social... (LLORET, 1997, 12).

Exceto pela independência financeira que o trabalho pode proporcionar, Tadeu não o vê com bons olhos, ou seja, como oportunidade de crescimento e de aprendizagem. Pelo contrário, o trabalho o atrapalha no seu envolvimento com o curso:

O trabalho, ele não é como as pessoas pensam, aquela maravilha, sabe, não é. O trabalho requer esforço. É obvio que se eu tivesse só estudando seria muito melhor. Eu teria mais tempo pra estudar, teria mais tempo pra fazer as minhas coisas, teria tempo pra fazer coisas que me dão prazer. E tem muita coisa que eu tenho que abrir mão, por causa que eu tenho que trabalhar (Tadeu, entrevista em 18/7/2007).

Tadeu é membro remunerado do coral da Fundação Cultural Municipal de Ituiutaba (MG). Ele reclama do propósito social do coral que, segundo conta, consiste em “fazer abertura de festa, [cantar em] algum evento beneficente”. Além disso, o repertório composto basicamente por “música de massa” o desagrada, pois para Tadeu “isso não é música”. Resulta que o trabalho se torna um esforço desagradável do qual não quer abster-se, pois conta com a remuneração mensal para ajudar nas despesas do curso.

A relação entre trabalho e responsabilidade – incluindo aqui o estudo que pode assumir também o sentido de trabalho enquanto uma obrigação, um dever – vincula-se à valorização moral do trabalho necessária à formação dos seres humanos, integrantes de sociedades industrializadas. Se antes considerado indigno e por isso reservado aos escravos, o trabalho teve seu sentido transformado para que a industrialização obtivesse êxito.

Não se pode organizar o trabalho na grande indústria sem obrigar milhares de pessoas, que antes desenvolviam uma outra atividade no próprio lar, a sair de casa e ir para a fábrica. Mas estas milhares de pessoas, além de modificar o próprio ritmo de produção, deverão também modificar suas relações afetivas com os outros, sua relação com o bairro em que vivem e com a própria casa (DE MASI, 2000, p. 59).

Tendo encerrado o último período do curso na entrevista da segunda inserção no campo empírico, Euclides manifesta-se agora preocupado com a responsabilidade de “ter um curso superior”:

A palavra [frase] “eu tenho um curso superior”, eu acho isso muito pesado, porque eu acho que você tem que fazer jus a isso. É por isso que eu levei tanto a sério, eu não quero chegar e falar: “Ah, eu tenho um curso superior de música”, e alguém falar assim: “Você sabe fazer isso?” “Não, não sei.” “Você sabe harmonizar isso aqui?” “Ah rapaz, eu não vi isso direito na universidade”. Eu não admito isso. Então eu tenho esse pensamento de fazer bem feito. É pra amanhã ou depois, eu chegar: “Eu fiz universidade.” “Ah, fez? Então vamos discutir isso?” Eu saber pelo menos dar alguns pareceres ali, né. Eu penso muito nisso, eu tenho a maior vergonha de... quando as pessoas falam: “Ah, como é que é isso aqui?” E eu não saber. Não sou obrigado a saber, mas se foi me oferecido a oportunidade, eu tenho que

fazer bem feito pra quando surgir uma discussão dessa ou um bate-papo que acaba levando a gente a discutir esses temas, a gente saber pelo menos um conhecimento prévio sobre isso. Então, eu procurei aprender o máximo que eu pude lá na universidade. Mas isso eu devo à maturidade (Euclides, entrevista em 24/7/2007).

Ter um curso superior representa uma responsabilidade, pois coloca na berlinda o reconhecimento social do seu papel como profissional formado. Ter um curso superior significa ser capaz de atender às expectativas sociais que, como diz Euclides, “fazem ‘jus ao título’”. E o que faz “jus ao título” é portar as competências e dominar os conhecimentos reconhecidos socialmente como próprios da profissão para qual acabou de se formar. Uma vez formados, os alunos podem ter medo de não conseguir atender essas expectativas, as quais se tornam as suas próprias, pois as mesmas fazem parte do imaginário do que seja a profissão em música. Não conseguir correspondê-las pode significar colocar em xeque a própria identidade profissional.

Se formação é experiência e experiência é o que nos acontece, o que nos faz sentido, os sentidos sobre a importância do estudo e do trabalho para os alunos refletem, pois, nos seus jeitos de delinear a sua formação profissional como músicos e professores de música. No âmbito instituinte da formação, os sentidos atribuídos por cada um à conquista da independência, à experiência, à teorização dos conhecimentos adquiridos antes de ingressar no curso superior, à profissionalização, ao diploma, à construção de relações sociais demandadas para a inserção e manutenção no “mercado de trabalho”, ao reconhecimento social, ao salário – condição para frequentar o curso –, e à responsabilidade, que justificam a importância do trabalho e do estudo no curso superior de música, problematizam as normas socialmente instituídas pelas quais, ou se espera que se complete a formação superior para começar a trabalhar, ou se reconhece a profissão em música apenas pelo saber fazer.

6 ADMINISTRANDO AS EXIGÊNCIAS ACADÊMICAS E DO TRABALHO

Esse capítulo trata do *modus vivendi* dos alunos que estudam e trabalham. Analisa como administram o seu tempo, os seus compromissos, enfim, a sua rotina para conseguir atender as exigências dos mundos do curso e do trabalho. Ao viverem as exigências de ambos, constroem sentidos que lhes dão uma forma. Que sentidos são esses? E que formação estão construindo ao lidar com essas exigências?

Conhecer como os alunos administram as exigências da universidade e do trabalho, e também da família e outras instâncias onde vivem, pode ajudar a nos deslocarmos do imaginário do aluno homogêneo ou “anônimo” (BASTIAN, 2000) e orientar-nos para uma compreensão da multiplicidade dos jeitos de viver as suas vidas no curso e no trabalho e nelas se formarem profissionalmente em música.

6.1 Fácil ou difícil?

Um aspecto focado pelos alunos quando solicitados a responder “como é sua experiência de estudar e trabalhar” foi a avaliação de ser fácil ou difícil fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Lígia, Janaína e Manolo não se imaginam só estudando. Por trabalharem antes de iniciar o curso, acostumaram a estudar e trabalhar e por isso não achavam difícil fazê-lo. Como tal, não podiam dizer como seria se não trabalhassem. Lígia declara:

Se eu tivesse a oportunidade de só estudar, eu gostaria. Porque eu acho que eu poderia render mais na faculdade. Mas, se eu não tivesse trabalhando, será que eu conseguiria mais? Então, é uma coisa que eu não tenho como ter resposta porque no atual momento que eu vivo, eu não tenho como parar de trabalhar ou parar de estudar. Ou eu trabalho e estudo – trabalho pra pagar minha locomoção até a minha cidade,¹⁴⁸ porque aqui é federal, mas tem todo esse gasto em volta – ou eu não faço nem um nem outro. É esse contexto que eu vivo (Lígia, entrevista em 18/1/2006).

Lígia precisa trabalhar para custear seu curso. E precisa também estudar. Por não ter contrato efetivo e enfrentar a ameaça de perder o cargo a cada início de ano, busca a diplomação do curso de licenciatura em música como garantia de manutenção dessa fonte de renda. Como mencionado, durante a “Década da Educação” (1997 – 2007), a demanda pelo ingresso no curso de licenciatura em música da UFU foi intensa devido à quantidade de

¹⁴⁸ Lígia reside em Ituiutaba (MG) e viaja semanalmente para Uberlândia por causa do seu curso na UFU.

escolas públicas de música que particulariza a região do Triângulo Mineiro e, por causa disso, à busca da diplomação para atender aos requisitos da legislação vigente (LDBEN n. 9.394/1996 e Resoluções da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que estabelecem normas para a contratação de professores¹⁴⁹).

Janaína que estava no penúltimo período do curso, portanto quase se formando, comenta:

Eu fiquei pensando: “Gente, como é que vai ser só trabalhar e não estudar?” Esses dias eu parei pra pensar, falei: “E se eu não conseguir trabalho, o que eu vou fazer?” Eu quero continuar estudando. Fazer pós, ou fazer mestrado, fazer alguma coisa assim (Janaína, entrevista em 9/1/2008).

Janaína, que tinha 21 anos na época da entrevista, trabalhou desde os 14 anos cantando e tocando em festas e eventos. Do ensino médio à universidade, sempre trabalhou enquanto estudou. Com a formatura, sua vida iria mudar, e com a mudança, em quem se transformará? Fazer a pós-graduação pode ter sido uma solução projetada por ela para manter a estrutura de vida que configura a sua identidade como estudante e profissional, pois como será trabalhar sem estudar?¹⁵⁰; e para sanar a insegurança de como será a sua vida depois de formada – continuará havendo trabalho? Caso não haja, a continuação do estudo continuaria a postergar o momento da inserção profissional (FRANZOI, 2006; SPÓSITO, 1989).

Para Manolo,

[...] o caminho é árduo. Mas estudar e não trabalhar, não sei como que seria. Eu acho que deve ser um pouco monótono. Ou você é estudioso e aproveita o seu tempo e faz um curso bem feito, ou você não vai a lugar nenhum, porque tem aquela história de deixar pra depois... Eu que tenho meu tempo todo tomado e assim mesmo eu ainda encosto um pouquinho [ri], não é? Então, a hora que eu vejo, [digo]: “Ah, sai da moita!” E eu corro e vou trabalhar (Manolo, entrevista em 22/10/2007).

O sentido instituído por Manolo parece informado pela ética da ocupação do tempo do homem produtivo. O próprio estudo é tido como trabalho, e tanto um como o outro são vistos como virtudes que dignificam o homem cristão e formam o cidadão de bem (FRANZOI, 2006; NARDI, 2006), evitando “encostar à moita”.

¹⁴⁹ Como já visto, as resoluções da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais são publicadas anualmente com fins de orientar a designação para o exercício de função pública na rede pública estadual de ensino. Na época da entrevista de Lígia (primeira inserção no campo empírico, janeiro de 2006), estava em vigor a Resolução SEE n. 718, de 18 de novembro de 2005, para o exercício de 2006. A última resolução até então publicada foi a Resolução SEE n. 1256 de 22 de dezembro de 2008, para o exercício de 2009 (MINAS GERAIS, 2008).

¹⁵⁰ Em março de 2009, Janaína iniciou sua pós-graduação na primeira turma do Mestrado em Artes da UFU.

Embora exercitem um estranhamento de si quando tentam se colocar em situações remotas (nos casos de Lígia e Manolo) ou antecipar a vida depois de formada (no caso de Janaína), Lígia, Janaína e Manolo se apresentam tão envolvidos em estudar e trabalhar que não conseguem se imaginar cursando a universidade sem trabalhar. Por isso, trabalhar e estudar não parece difícil para eles.

Esses relatos orientam para o caráter particular da experiência e a impossibilidade de se transferi-la para alguém. A ausência da outra experiência, a de só estudar, impede-os de construir sentido sobre como seria fazê-lo sem trabalhar, afinal, não dá para construir sentido sobre o que não se viveu.

Admitindo a dificuldade de gerir estudo e trabalho, Valdo, Débora e Sérgio mencionam a necessidade da organização do tempo. Valdo se orienta para “não privilegiar um em detrimento do outro”, Sérgio recomenda “diminuir as matérias” matriculadas no semestre e Débora, “ter disciplina com o horário de estudo”. Sérgio comenta ainda que é preciso “ser perseverante, acreditar mesmo na gente, porque isso aqui é caro demais!”. Para frequentar as aulas da universidade, Sérgio tem uma despesa semanal com a viagem para Uberlândia – já que reside em Ituiutaba (MG), onde leciona bateria no conservatório estadual de música –, hospedagem em hotel e alimentação.

Outros alunos relatam suas “difíceis” experiências de estudar e trabalhar:

Não foi fácil, porque às vezes eu vinha pra aula cansada, às vezes eu vinha sem fazer os trabalhos, às vezes sem ler, mas, eu acho que valeu a pena, não só por ter alcançado o meu objetivo, mas por ter tido uma experiência bem rica, eu passei por diversos lugares que me ajudaram a me construir profissionalmente (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

Sheila comenta sobre como o seu cansaço acabou interferindo em suas atitudes dentro das aulas: sorrindo, declara ter ido às aulas “sem fazer os trabalhos, às vezes sem ler”. Suas experiências trabalhando em vários lugares (em escola livre de música, em escolas privadas de educação básica, em ONGs e dando aulas particulares de violino e teclado) foram-lhe mais importantes do que manter todas as exigências curriculares em dia, pois lhe puderam “construir profissionalmente”, proporcionando-lhe uma experiência encarnada no campo do trabalho que o curso não lhe poderia proporcionar.

As experiências de Renata e Muniz como músicos da noite problematizam a dedicação aos estudos e a aura da aula na universidade:

Foi aos trancos e barrancos que eu tô formando, nossa! Só eu sei! Alguns professores também sabem mais ou menos da minha vida. Porque, às vezes,

ninguém procura saber, professor nenhum. Eles não estão muitos preocupados com a sua vida, eles querem que você entregue os trabalhos, e pronto e acabou. Não estão nem aí se você trabalha de madrugada e amanhã de manhã você não trouxe o trabalho (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Banda de baile é difícil de trabalhar, principalmente estudando, porque você ensaia, tem que tocar final de semana e você chega moído na segunda-feira na faculdade. E parece que alguns professores nunca conseguem entender o lado do músico que trabalha a noite inteira. Não vê que a gente tem que pagar as contas, a gente não é formado, a gente não tá dando aula [em nível] superior. A gente precisa tocar na noite, não tem outro lugar. E o trabalho da banda de baile é cansativo por causa disso, de trabalhar à noite, de ter que tirar as músicas num horário nada convencional e só tocar em horário não convencional (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Os alunos se ressentem com as exigências curriculares e com o corpo docente que, nas suas opiniões, não compreende a demanda de trabalho e o consequente cansaço do músico da noite. Por trabalharem até de madrugada, é comum sentirem sono nas aulas, além de não ser possível manter os trabalhos acadêmicos em dia. A fala de Muniz demonstra ainda estar informada pelos ditames do mundo trabalho – a necessidade de um diploma para conseguir uma atuação menos precária como músico profissional – e por certo melindre devido à incompreensão dos seus professores que, como docentes universitários, podem contar com um contrato estável de trabalho, o qual pode ser realizado sem tanto desgaste: “A gente não é formado, a gente não está dando aula em [nível] superior”. Todavia, é preciso “pagar as contas” e, enquanto o diploma não vem, o trabalho possível é o trabalho precário do músico de baile: “A gente precisa tocar na noite, não tem outro lugar”, um trabalho que concorre com a agenda “convencional” do estudante e do trabalhador da era industrial¹⁵¹:

Enquanto todo mundo descansa, você tá trabalhando. Aí quando tá todo mundo trabalhando, você tá na universidade. Quando tá todo mundo voltando do serviço pra descansar em casa, você tá tirando música, porque você tem que tocar na banda, então tem ensaio. E é difícil conciliar os dois lados. Acho que quem consegue fazer [isso] e ainda falar que não se cansou, tem o dom. Eu queria aprender com ele, porque eu acho que não tem jeito não. É muito difícil! (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

¹⁵¹ Era industrial: era que organiza o tempo e o espaço do trabalho, instituindo-o na fábrica ou no escritório e separando-o do lar e da família. Nessa organização diferenciam-se e hierarquizam-se também as ocupações do homem e da mulher, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar, o que é próprio do dia e da noite, dos dias da semana e do fim de semana, etc. (DE MASI, 2000).

6.2 Enfrentando desafios

6.2.1 Conciliar estudo, trabalho e família

No dia-a-dia, vivendo nos tempos e espaços do curso e do trabalho – dentre os outros tempos e espaços que a vida demanda – os entrevistados se deparam com desafios e dilemas a serem enfrentados. Nesse enfrentamento, articulam sentidos que orientam decisões e os formam.

Para Marcílio, estudar é o grande desafio, considerando que nada em sua vida contribui para isso. Pai de família, ele leciona violão para poder sustentá-la e, segundo conta, não tem “possibilidade nenhuma intelectual. Financeira? Eu não tenho nenhuma. Apoio da família, tempo? Não tenho também. Mas eu vou fazer a faculdade assim mesmo [ri]”. Ele se diz “estudante por pirraça”, pois:

Eu não tenho perfil de estudante. Eu sou mais profissional que estudante. Eu não tenho disciplina pra estudar, pra pegar as coisas e honrar com os compromissos certinho, sabe? Você chega aqui na sala, as coisas não estão feitas direitinho, você entra com a cara e a coragem e vai, enfrenta o professor e vai levando. Eu vou levando assim, na raça mesmo. Sabe a história do cão que come as migalhas que cai da mesa? Eu vejo a universidade na minha vida dessa forma. Eu não tenho condições de captar, de absorver tudo que a universidade me oferece, mas as migalhas que caem pra mim já me sustentam. Eu vejo dessa forma. Sem essas migalhas, quem eu seria? (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Para Marcílio, o sentido sobre ser estudante universitário remete para a dedicação exclusiva ao compromisso acadêmico. A ideia da dedicação exclusiva, padrão tido como ideal de estudante, habita não só a subjetividade dos alunos, senão também o mundo da universidade. Retomo como exemplo as palavras das autoras Fuente e León (1993), segundo as quais, na Espanha, a simultaneidade entre estudo e trabalho transformou a natureza do ensino superior gerando um rebaixamento do nível de exigência para os alunos trabalhadores, um círculo vicioso de más condições universitárias que faz suspeitar que o ensino superior atue como uma “mera contenção do alunado e evacua o conflito social através de uma carreira fácil e sem obstáculos. Posteriormente, a sociedade que julgue estas carreiras feitas comodamente”¹⁵² (FUENTE; LEÓN, 1993, p.159). A contenção do conflito social prometido pelos problemas da inserção profissional e do acesso restrito ao ensino superior é tema que se

¹⁵² [...] mero contenedor del alumnado y evacúa el conflicto social a través de una fácil carrera sin obstáculos. Posteriormente, la sociedad será la que juzgue estas carreras hechas cómodamente (FUENTE; LEON, 1993, p. 159).

discute também no Brasil há tempos (SPÓSITO, 1989) e ainda se faz presente em reflexões teóricas (FRANZOI, 2006) e em políticas públicas de formação superior (a exemplo do PROUNI¹⁵³).

A questão da qualidade da educação, do nível intelectual e da dedicação dos alunos é uma polêmica discutida pela sua interdependência com as transformações ocorridas nas formas de organização da produção econômica – e, conseqüentemente, do mundo do trabalho – bem como, com o desenvolvimento tecnológico. Em vista disso, fala-se de “educação ao longo da vida” e da necessidade dos cursos superiores atentarem “aos desafios socioculturais e econômicos do século XXI” (SECRETARIADO, 1999, p. 473), refletindo-se, porém, sobre os perigos de uma renúncia da universidade à sua “função intelectual e crítica, frente à função profissional” (BROVETTO; MIX; PANIZZI, 2003, p. 30).

As transformações dos mundos econômico, do trabalho e da educação (por exemplo, o ensino a distância) problematizam a concepção do que é ser estudante em tempo e espaço determinados, da dedicação integral (McINNIS; HARTLEY, 2002) e da formação enquanto exclusividade do espaço escolar e acadêmico (OLIVEIRA, 2001; KETCHUM-CIFTCI, 2004). Atenuam-se as fronteiras do público e do privado, dos modos e espaços de estudar e trabalhar, dos tempos e processos de formar-se.

Sérgio é taxativo ao dizer que o seu desafio “é terminar o curso para manter o trabalho, senão daqui um tempo não tem trabalho mais, porque está todo mundo procurando habilitar”. Além da necessidade da diplomação para a manutenção do emprego regulado pela legislação, como é o caso da docência nos conservatórios públicos de Minas Gerais, Sérgio parece preocupado com o aspecto do tempo, o qual remete para a competição no “mercado de trabalho”. Com a demanda da formação durante a “Década da Educação” (LDBEN n. 9.394/1996), todos os professores não diplomados dos conservatórios mineiros procuraram se “habilitar”. Sendo assim, é necessário formar-se rápido, pois senão, poderá perder o cargo para os que se formarem antes dele.

Melchior, por sua vez, acrescenta aos desafios de estudar e trabalhar a atenção que outras instâncias da vida demandam:

Não é fácil, de jeito nenhum, conciliar uma faculdade, chegar com um trabalho pronto como todos os professores gostariam, ou estudado ou tirado aquela nota... Não há só aquele fato de tá estudando e tá trabalhando; tem o

¹⁵³ PROUNI: Programa Universidade para Todos, do governo federal, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

lado todo da família também, tem o lado da sociedade, da personalidade das pessoas... (Melchior, entrevista 1 em 19/1/2006).

A atenção à família é um desafio presente na fala dos entrevistados. Envolvidos com inúmeros compromissos entre o curso e o trabalho, eles comentam sobre a reclamação de pais e cônjuges pela sua presença, e se queixam:

Eu tenho uma filha de três anos. Ela fica o dia todo na escola, o contato que eu tenho com ela quando muito são três horas ou quatro horas, depois que ela chega da escola. Tem dia que eu chego em casa, ela já tá dormindo. Eu perco muita coisa da vidinha dela, as festinhas da escola que eu queria tá vendo, filmando, fotografando, essas coisas de pai. Acaba que perde tudo, você não vê nada. Vê depois [por] que a esposa vai e mostra pra gente, mas não é mesma coisa (Josué, entrevista em 23/11/2007).

A perda da convivência familiar, especialmente em datas como Natal, *réveillon*, aniversário (próprio, de filhos ou de casamento), é um ressentimento que participa da constituição formativa dos entrevistados, chegando a orientá-los, conforme expressam Josué e Janaína, por exemplo, para a mudança de carreira profissional – tema que será referenciado adiante. Outros, de maneira semelhante, reclamam do desafio de cumprir os compromissos acadêmicos, quando em companhia de seus cônjuges:

[...] à noite eu tenho [muito sono], sabe [ri]. Acho que é porque eu fico muito cansado. Então, eu vejo: “É, eu preciso estudar”. [Mas] minha esposa [diz]: “É, eu vou deitar”. Falo: “Sabe que eu também vou” [ri]. Agora, quando a barra pesa muito aí eu varo, vai uma, duas horas [da manhã], enquanto for preciso eu faço (Manolo, entrevista em 22/10/2007).

Às vezes [meu esposo] me toma um tempo que eu devia pisar firme e falar: “Não, esse tempo eu tenho que fazer um trabalho, eu tenho que estudar.” Às vezes eu deixo de fazer pra ficar com ele, porque... não sei, acho que isso é importante. Mas depois que passa, eu falo: “Gente, mas eu não podia ter feito isso [sorri], eu tinha que ter feito, entregueado aquele trabalho”. Como estudante, eu sou um pouco displicente nesse sentido [ri] (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Há um aspecto que incide no cumprimento das tarefas acadêmicas e intelectuais de forma geral: o apoio emocional conferido pelo o ambiente familiar (GOMES, 2009; SETTON, 1999). A inserção num meio familiar que vive a intelectualidade como rotina diária economizaria aos entrevistados o esforço que têm de despender para deixar de “deitar cedo com a esposa” ou de “fazer companhia ao esposo”, e ir cumprir as exigências curriculares. A convivência familiar é, pois, um aspecto que faz parte da administração da vida, juntamente com o tempo e espaço do curso e do trabalho.

Contrapondo à denúncia das autoras espanholas (FUENTE; LEÓN, 1993), os relatos dos entrevistados revelam experiências e sentidos instituintes de uma formação que em absoluto é feita “comodamente” (p. 159).

6.2.2 Cansaço do trabalho

Um desafio bastante recorrente nos relatos dos alunos músicos da noite, geralmente músicos *freelancer* que tocam em casas noturnas e membros de bandas de baile contratadas para animar festas e eventos, diz respeito ao cansaço do trabalho que acaba comprometendo o estudo.

Renata, Muniz, Débora, Josué e Janaína relatam como é o *métier* do músico de baile e como o cansaço acometido por esse *métier* rebate em suas rotinas acadêmicas. Renata introduz:

Povo de banda de baile quando pega temporada, viaja na quinta-feira e volta só na segunda. Aí acaba que final de semana, que é o tempo de fazer trabalho, não fez nada, não estudou instrumento, não aconteceu nada...
(Renata, entrevista em 28/6/2007).

Sua fala acena para dois aspectos, a viagem para o trabalho e a ocupação do tempo destinado aos afazeres acadêmicos: nem sempre é possível “estudar instrumento” e “fazer trabalhos” no meio da semana por causa das aulas e dos compromissos profissionais, como “tirar músicas” e “ensaiar” (Renata, Muniz). Por isso, são deixados para o final da semana – “tempo de fazer trabalho [acadêmico]”, que por sua vez, é comprometido com o trabalho profissional. O “estudo do instrumento” aparece como um elemento balizador do compromisso com a universidade, assim como da identidade de estudante de um curso superior de música: retomando “ser estudante por pirraça”, Marcílio diz que está no curso “de teima”. Considera-se “abaixo da média [dos alunos], principalmente no instrumento [sorri]”.

As bandas de baile em que trabalham viajam para cidades próximas e distantes de Uberlândia (MG). A banda na qual canta Janaína já viajou para Florianópolis (SC), mas “geralmente trabalha por perto, interior de São Paulo, Goiás...” Janaína e Muniz se queixam das viagens: “É muita estrada, muito tempo dentro de ônibus, você dorme mal...” (Janaína). Muniz, comentando que “leva duas rotinas, uma de dia” (no curso e na preparação para o trabalho) “e outra à noite” (durante o trabalho), descreve com minúcia o roteiro de uma viagem com a banda de baile:

[Se] a gente vai tocar sexta, sábado e domingo, [vamos] sair daqui na sexta de manhã, às oito ou nove da manhã, chegar lá meio-dia, almoçar, montar som, passar som e tocar à noite. No outro dia, quando a gente acordar por volta das onze da manhã, porque [teremos] tocado das dez às três horas mais ou menos – é um trabalho mais ou menos de cinco horas, tocando em pé, sem descanso... No outro dia você acorda dez, onze horas, almoça ou toma café, seja lá como for, e vai passar [o som] de novo pra tocar na outra cidade. [Nisso] você [terá] viajado... o seu sono não vai ter sido no [hotel], vai ter sido na estrada! E a mesma coisa do sábado pra domingo. Você tocou naquele horário, viajou à noite inteira ou descansou um pouco e foi pra estrada... parou no outro hotel, você toma banho, almoça e vai passar o som de novo. Maravilhoso! Domingo pra segunda, você toca um pouco menos, geralmente quatro horas. Enquanto o holding desmancha o som pra gente ir embora, você dorme no ônibus e [viaja de] volta pra sua casa, dormindo de preferência, porque na segunda-feira você tem aula cedo (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Trata-se de um trabalho precário que os fazem abrir mão de outras escolhas que gostariam de optar (como a já vista convivência familiar ou cursar a universidade mais descansados), mas que o compromisso do trabalho, com seu consequente recurso financeiro, necessário para garantir a própria subsistência e/ou da família, vai adiando. A precariedade do trabalho se traduz na ausência de um contrato legal de trabalho que possa garantir segurança e estabilidade como um salário fixo e férias remuneradas (ANTUNES, 2005; NARDI, 2006).

No caso do músico da noite, Manolo explica que, sem contrato de trabalho, ele “depende de tocar: furou o show? Uma grana a menos. E a minha conta lá que tem que ser paga? Então é uma vida cansada”.

Quanto às condições de trabalho, Débora dá o seu depoimento como percussionista: “Nossa! A mão dói tanto...”; e Josué comenta que o ambiente “geralmente é muito quente, tem muita luz”. À disciplina do corpo sujeitado ao trabalho físico, Muniz acrescenta ser “um dos piores trabalhos psicológicos”:

O som [é] alto a noite inteira, a música [é] alta... O trabalho de um músico é sempre sob pressão, porque se você errar um acorde, você vai jogar todo mundo pra trás, no meu caso [que sou contrabaixista]. Errar uma inversão do baixo, você tá mudando uma função do acorde, aí o cantor errou porque não sabia pra onde ia. O percussionista... o cara errou o tempo da virada, a banda para! Sabe, a gente trabalha o tempo todo preocupado com o que vai acontecer, porque se você errar você derruba, sei lá, sete pessoas junto com você (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Junto à atenção que têm que prestar na execução de seus instrumentos, soma-se ainda a *performance* coreográfica (Josué).

Todos lamentam as horas sem dormir, o que torna “difícil acordar”, fazendo-os “trabalhar contra o próprio corpo” para conseguir ir às aulas no outro dia de manhã (Renata).

Para evitar dormir durante as aulas, tanto Renata quanto Janaína avaliam que não compensa frequentá-las se não for aproveitá-las. Essa circunstância desencadeia a decisão pelas faltas quando é possível (Renata) – quando “não dá para faltar, você vem morrendo de sono, mas tem que vir” (Janaína) –, pelo trancamento (Marcílio) ou até mesmo pelo abandono do semestre letivo (Melchior). Orienta-os também na seleção das disciplinas a serem cursadas segundo o critério do horário em que são agendadas: Janaína comenta que procura não matricular-se em disciplinas ministradas na segunda-feira de manhã.

A precariedade do trabalho de músico sem contrato – ou com contrato temporário, ou ainda com contrato tácito, como parece ser o vínculo dos músicos com a banda de baile –, baixos cachês, alta competitividade profissional (COULANGEON, 2004; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007), os fazem assumir muitos compromissos de trabalho, assim como, aceitar um papel social que se assemelha a certa “sujeição” à banda que o emprega. Em novembro de 2007, época da entrevista, Josué contou que estava fazendo onze bailes. Por causa das festividades de fim de ano, em dezembro estavam programados outros vinte. “O ano todo dá uma média de três [bailes] por semana”. O mesmo dado é divulgado na reportagem “Profissão: músico” do jornal *Correio de Uberlândia* (21/5/2008):

Há seis anos na estrada e com uma trupe de mais de 20 profissionais, a Banda Nova York se firma cada vez mais no mercado musical e o retorno é uma agenda de shows sempre lotada. Só neste mês são 14 shows agendados, ou seja, uma apresentação a cada dois dias. “É impossível viver sem música, o palco se torna nossa segunda casa. Temos um país rico em festas, bailes, shows e boates, mas o que vale é o trabalho de cada banda ou músico. O público e contratantes exigem sempre um show interessante, bom de se ouvir e ver”, avalia [o] tecladista e produtor (PROFISSÃO, 2008, s/p.).

Num “país rico em festas, bailes, shows e boates” nunca falta trabalho que, pela intensidade, transforma o palco – e a estrada (lembrando de Janaína) – na segunda casa desses músicos e estudantes.

Avaliando essa conjuntura, Renata, musicista *freelancer* que toca em bares e casas noturnas, reflete:

Se a mão-de-obra fosse mais valorizada, a gente poderia ter algum descanso, sabe, eu não precisaria tocar tanto, não precisaria tocar cinco vezes por semana, tocaria três... e teria mais tempo... (Renata, entrevista em 28/6/2007).

Voltando a como essa situação rebate no curso superior de música, Muniz também reflete que “você não precisa tocar muito; você precisa ganhar bem. E você ganhando bem, automaticamente você tem mais tempo para descansar e [consequentemente] mais tempo para

estudar”. Muniz, aluno do bacharelado em violão, cobra muito do curso, dizendo que o mesmo precisa exigir mais dos seus estudantes, e também cobra muito de si: por ele, o estudo seria exclusivo em sua vida – “estudar muito para tocar bem”.

Euclides, que na entrevista da primeira inserção de campo relatou que a sua atuação na banda de baile alimentava a sua formação docente, na segunda inserção, um ano e meio após, declara que parou de fazer baile quando iniciou a universidade, pois “é muito cansativo”. Sua decisão, no entanto, deve ser compreendida mediante a mudança de sua carreira profissional que expressa nessa época: professor de guitarra elétrica no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, pode gozar de um contrato, mesmo que renovável anualmente – foi para manter a renovação desse contrato que Euclides procurou o curso universitário de música. Além disso, é o idealizador, líder e músico do Grupo Raiz de música caipira, grupo atuante na região, mas que perdeu no ano de 2007 o apoio financeiro oportunizado pela lei municipal de incentivo cultural da sua cidade; e membro do conselho curador e do coral da Fundação Cultural da Prefeitura Municipal de Ituiutaba. Embora seus cargos na Fundação Cultural não fossem remunerados, eles lhe facultam um ganho social que pode repercutir na divulgação do trabalho com o seu Grupo Raiz, além de poder representar um *status* profissional mais relevante, não gozado pelos músicos de baile. Tanto a rede de contatos como o significado social de ocupações hierarquicamente mais valorizadas fazem parte da construção profissional do músico: “Essas vantagens *não monetárias* não são pura ficção e designam uma composição particular de motivações na vida do artista” (PICHONERI, 2006, p. 112).

6.2.3 Mudança de carreira

A mudança de carreira profissional vivida por Euclides significa para Manolo “deixar de depender de tocar” (não tocou, não recebe), como tal, ele relata que:

Enquanto a gente é jovem, enquanto você tem força, disposição, essas coisas, [você] se vira. Mas chega um ponto que você quer um pouco mais de sossego. Esse sossego não é deixar de trabalhar, mas é deixar de depender de tocar. Você toca o dia que dá certo: – Posso tocar pra você por tanto. – Legal. [Ou] – Não, não dá. – Não? Beleza, eu tenho mais o que fazer na música (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

A preocupação com o futuro também é pensada por Renata: “Eu não quero chegar nos meus 50 anos e ficar dependendo de *couvert* para viver”. Segundo Manolo, a música “oferece muitas opções” de profissionalização que “não dependem de tocar”, podendo se transformar

numa profissão mais prazerosa. Ser regente da Banda Municipal de Abadia dos Dourados (MG) é uma opção profissional em música que lhe oportuniza

[...] um contrato que o prefeito me deixou, [por]que o prefeito de lá é muito amigo do daqui[Uberlândia], falou: “Arruma um músico pro prefeito de Abadia”. Aí eu cheguei lá; o prefeito me deixou à vontade: “Ó, se vira; você vem o dia que achar que dá certo, contanto que você me tenha a banda ensaiada... Eu estou com atividade de duas aulas por semana lá. Então, eu não dependo da banda pra tocar, isso que eu quero dizer. Eu dependo de cumprir os meus horários, ensaiar, tocando e tal. Mas o meu contracheque é sagrado. Se cancelou um serviço da banda, eu não dependo... “Nossa, e agora? Não vem a grana”. Então fica mais tranquilo pra gente viver. Nesse sentido que eu falo que quando você não precisa de tocar é mais fácil, a música te dá mais prazer nesse ponto (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Várias opções de profissionalização em música são listadas tendo exemplos de suas ocupações descritas e exigências de formação indicadas em artigo de Zanon (2006)¹⁵⁴. Essa multiplicidade de ocupações é teorizada como uma construção socioeconômica facultada pelo desenvolvimento tecnológico que alimenta a indústria do entretenimento, refletindo também na busca de formação e consequente profissionalização musical (HENNION, 1999), o que remete, entretanto, junto com o movimento mundial de reorganização do sistema de produção e das relações de trabalho, à flexibilização e à precarização do trabalho musical (COULANGEON, 2004). Para além do aspecto da especificidade da profissão em música, Nardi (2006) explica que a busca pela sobrevivência submete os sujeitos ao trabalho precário, impedindo-os de “controlar o próprio destino” (p.145), ou, pelas palavras de Manolo, impossibilitando-os de escolher e construir uma profissão prazerosa.

Para Nardi (2006), essa circunstância provoca a “desfiliação” dos trabalhadores precários, e dos desempregados, do sistema produtivo, concorrendo para um desenlace social. Preocupado com o resgate do “laço social”, a saída vista pelo autor reside no contrato de trabalho e na garantia de uma possível segurança – como o salário – para que os sujeitos não precisem se preocupar com necessidades básicas e possam fazer as suas escolhas e projetar o seu futuro.

Coulangeon (2004) observa que os contratos estáveis de trabalho na realidade francesa da profissão musical se encontram vinculados a grupos instrumentais como orquestras. No Brasil o mesmo não tem acontecido no que diz respeito ao caráter da permanência e estabilidade dos contratos (SEGNINI, 2007), porém, como ilustra o relato de Manolo sobre a

¹⁵⁴ Ver nota de rodapé n. 138, p. 192 – 193.

banda municipal, ainda é a iniciativa do Estado que possibilita algum aceno para um contrato, mesmo que temporário.

Estudando as trajetórias profissionais e formativas de trabalhadores desempregados, Franzoi (2006) alerta que a inserção profissional sob a guarda do bem-estar social – representado no Brasil pela “carteira assinada” (o contrato de trabalho) – não é garantida somente com a formação profissional (como tem sido o esforço de políticas trabalhistas e educacionais). Depende também de políticas públicas que invistam na transição da formação para o trabalho, e da construção de uma rede social que oportunize contatos e conhecimentos entre Estado, empregadores e trabalhadores. Essa rede pode ser vista na inserção de Manolo como regente da Banda de Abadia dos Dourados: ele é natural dessa cidade e, segundo conta, conhece muitos cidadãos abadienses, além de ter participado da referida banda desde a sua fundação quando ainda era criança.

A mudança de carreira é um desejo manifestado também por Renata, Josué, Nice e Janaína. Janaína porque acha “que não teria saúde para viver muitos anos na estrada”, e Nice, produtora e cantora de uma banda de baile, porque:

A gente também tem que ter um pouco de senso. A idade vai chegando e aí você não dá conta de fazer muitas coisas que o mercado demanda, você tem que dançar, você tem que pular, você tem que vestir shortinho, tem que... [ri]. Então, a hora que a idade chegar, acho que eu vou ser professora mesmo (Nice, entrevista em 11/12/2007).

Além das exigências do mercado que, de acordo com Nice, não cabem a uma cantora mais velha, há também a questão da voz que perde a sua potência com a maturidade (BRITO FILHO, 1999). A percepção de uma vida curta como cantora e a preocupação com sua “futura profissão” para quando “pendurar o microfone” orientam as escolhas acadêmicas de Nice. Embora dê preferência às disciplinas optativas voltadas para a performance musical – segundo ela, por poder utilizá-las no seu trabalho profissional –, Nice procura cursar também disciplinas que possam instrumentalizá-las como professora de musicalização infantil, carreira que projeta construir.

Muitos alunos músicos da noite procuram a formação universitária em música através da licenciatura, já que não encontram a habilitação em música popular (MATEIRO, 2007a; 2007b; REQUIÃO, 2002b; TRAVASSOS, 2005). Com Josué, percussionista popular, não foi diferente. Questionado sobre a relação do seu trabalho com a percussão estudada no curso, ele relata haver “muito pouca”, mas comenta que o curso está lhe mostrando outra relação possível, a relação com o ensino e isso o está incentivando a mudar para a carreira da

docência: “Eu acho que eu entrei aqui músico e vou sair daqui professor” (Josué, entrevista em 22/11/2007). Sua fala, além de revelar o perfil pedagógico-musical do curso de música da UFU, deixa aparecer, novamente, o balizamento da dedicação aos estudos e do envolvimento com o curso pelo viés do instrumento: “Eu já estava no curso. Aí passei a me interessar mais pelas matérias pedagógicas, quase que deixando de lado o instrumento; eu estudo muito pouco o instrumento¹⁵⁵”.

Se a disciplina Prática Instrumental – Percussão no curso de licenciatura em música da UFU não tem muita relação com o mundo do trabalho vivido por Josué e mesmo assim ele não o abandonou, a moldura da docência – que é forte no curso – acaba por (re)orientar a sua formação¹⁵⁶. Juntando a necessidade de um trabalho mais estável e menos cansativo com a expectativa de a docência oportunizar-lhe o sustento de modo mais estável e menos desgastante, Josué encontra no curso de licenciatura a possibilidade de mudar sua carreira profissional em música. A profissão de músico da noite tem vida curta por ser um trabalho desgastante e como estamos sempre refazendo o sentido da nossa vida (JOSSO, 2004a; LAROSSA, 2004), Josué está reconstruindo as suas intenções conforme as novas “paisagens” veiculadas pelo curso e por ele vivenciadas.

A mudança para a carreira da docência em música – ou a complementação da renda por meio dessa atuação profissional – como uma busca por relações contratuais de trabalho mais estáveis e direitos sociais mínimos tem sido observada por vários autores (COLI, 2003; COULANGEON, 2004; PICHONERI, 2006; REQUIÃO, 2002b). Segnini (2007) que estuda o “mercado de trabalho” de músicos e bailarinos de espetáculos cênico musicais, cita os dados:

Conforme dados do Ministério da Educação no Brasil, na década de 90, [...] as matrículas no ensino superior de música cresceram de 3.324 para 4.144, sendo que 83% no ensino público. O ensino da dança e da música no Brasil construiu um caminho na contra corrente do ensino superior no país, no qual foi registrado um crescimento de 250% das instituições privadas, nos anos 90 (SEGNINI, 2007, p. 17).

Coli (2003), que estuda a profissão do cantor no teatro lírico, lembra que pertence ainda ao vínculo com a universidade, a carreira da pesquisa:

¹⁵⁵ A questão da hierarquia de valores que exalta a prática instrumental como referência social da profissão em música é referenciada no item 5.4 *Profissionalização*, capítulo 5 *Definindo a importância de estudar e trabalhar*.

¹⁵⁶ Há que se comentar que a equipe de docentes responsável pela formação pedagógico musical do referido curso é composta por cinco professoras que se intitulam educadoras musicais – quatro delas com formação no Programa de Pós Graduação em Música, área de concentração: Educação Musical, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O lugar de onde falam essas professoras, portanto, localiza a formação dos alunos.

[...] muito recentemente a docência universitária tem introduzido um novo campo de atuação para o músico. As pesquisas científicas ligadas às instituições universitárias têm-se apresentado como uma alternativa para a atuação do músico atual como docente/pesquisador/cantor [/músico] (COLI, 2003, p. 220).

Cursando o último semestre da licenciatura, Renata manifesta-se influenciada pela monografia de final de curso que estava sendo defendida. Segundo conta, sua experiência com a investigação sobre um tema vivido por ela própria – “O trabalho do músico na noite de Uberlândia” – a estimulou a pensar na possibilidade de continuar os estudos na pós-graduação, além de continuar fazendo cursos com especificidade pedagógico-musical, já que havia prestado um concurso para professor de música na rede de ensino do Estado de São Paulo. Como estava se formando, planejava mudar-se para São Paulo, capital. Sua intenção, entretanto, conforme afirma após alguns momentos de entrevista, era buscar melhor “mercado de trabalho” como musicista, sendo o ensino visto como “um emprego fixo” até conhecer melhor a cidade – e também se tornar conhecida –, posteriormente, “se a música começar a ficar legal, largaria”.

Apesar da profissão acadêmica não ser intento dos alunos entrevistados, a busca pelo ensino superior e pela pós-graduação – como foi o caso de Janaína (ver item 6.1 *Fácil ou difícil?*) – revela que as exigências do mundo do trabalho os tem formado com a consciência de que a regulação social da carreira da docência se dá por meio da “titulação e não diretamente pelo mercado de trabalho em relação a outras ocupações [em música]” (COLI, 2003, p. 220).

O fato do cansaço da vida corrida como músico *freelancer* e como músico de baile estimular a mudança para a carreira profissional da docência pode estar gerando certa masculinização dos cursos superiores de música, fenômeno observado no campo desta pesquisa, além de relatado por Mateiro e Borghetti (2007), Pichoneri (2006), Segnini (2007), e comentado em encontros da Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM, Belo Horizonte, MG, 2005; ABEM SUL, Santa Maria, RS, 2008).

6.2.4 Dilemas

6.2.4.1 *O impasse: decidir pelo curso ou pelo trabalho?*

Entre os desafios vivenciados pelos alunos está o impasse de decidir se serve ao curso ou ao trabalho. O impasse se passa, muitas vezes, por causa da descontinuidade entre o seu trabalho, o seu desejo e o cumprimento das tarefas acadêmicas:

Se [no curso] eu tivesse tocando a... [guitarra]. Igual a gente vê os percussionistas bateristas aqui, ficam: “Nó, cara, podia tanto ter... se eu tocasse bateria...” Aí o cara quer estudar a bateria, mas não, ele tem que estudar a marimba. A mesma coisa eu, aí eu não estudo nada, não estudo o violão e não estudo a guitarra, porque eu fico naquela: “Hã?!” Acaba que eu não faço nada (Roberto, entrevista em 4/12/2007).

Roberto, como mencionado, é guitarrista e na época da segunda inserção de campo estava com seus esforços voltados para inserir-se no mundo do *blues* – já havia produzido quatro “Noite de *Blues*” (anuais) em Uberlândia (MG), e viajava para participar de festivais de *blues* em Campinas (SP) e gravações no Rio de Janeiro (RJ). No curso, porém, estudava violão. “Não é uma questão de preconceito”, diz ele, pois está ciente que entrou no curso “sabendo que era um curso de violão” e reconhece que a formação nesse instrumento o ajuda “na música popular também”. Porém, se queixa do “impasse” criado pela necessária “vivência profissional”.

Enfrentando situações embaraçosas “com duas saídas difíceis ou penosas” (AURÉLIO, 1999), tomam a decisão, muitas vezes, de servir ao trabalho, pois “chega um ponto que você não tem como mais fugir”:

Você tem que estudar guitarra pra caramba pra você tocar em tal lugar. Você vai tocar num festival de jazz, você tem que estudar! Não tem jeito. Aí eu vou estudar, eu fico com a consciência pesada: “Não, eu tinha que tá estudando violão, porque eu tenho que fazer prova” (Roberto, entrevista em 4/12/2007).

Embora tenha decidido pelo trabalho, Roberto manifesta-se com a “consciência pesada” de não poder dedicar-se à universidade.

Esse peso, porém, pode ter sentido oposto, o sentido da preocupação de ter que deixar de trabalhar. Apesar de ter que tocar muito, “cinco vezes por semana”, pois o trabalho do músico *freelancer* não é valorizado, Renata “anda meio que negando algumas tocadadas por conta da monografia do final de curso”. Porém:

[...] acaba que a minha consciência fica pesada: “Nossa, eu podia ter tocado [por]que eu tenho que pagar aquilo ali amanhã, nó, como é que eu faço?” [risos](Renata, entrevista em 28/6/2007).

Na “correria do final” do curso em que estava se formando, Renata tinha que dosar seus compromissos de trabalho para poder descansar e conseguir escrever sua monografia. Isso, no entanto, a deixava dividida pois precisava “pagar as contas” e queria poder escolher “tocar todas as vezes, quanto mais puder”.

Outro sentido que caminha junto à “consciência pesada” diz respeito à compensação que se procura por ter de faltar à aula, não poder estudar o instrumento ou não conseguir entregar um trabalho acadêmico. Roberto, que também é dono de um *home studio* onde trabalha com produção musical, por ter de gravar e editar “músicos ruins” – e para isso precisar de “faltar uma semana inteira” das aulas –, compensa o seu “arrependimento”, o peso de sua consciência, porque aprende trabalhando. Ele comenta que alguns trabalhos de produção musical, como a trilha que compôs para o Auto de Natal promovido pela Secretaria Municipal de Cultura em 2007, são “o maior desafio”, pois exige pesquisa para que se instrumentalize a criatividade.

Buscando um modo de compensar o não cumprimento da agenda da universidade, Roberto se tranquiliza com o fato de que o que aprende no trabalho contribui para o seu curso e ainda é reconhecido por seus professores. Tendo percebido isso, procura “andar na ponte o tempo todo, entre o que eu faço aqui e o que eu faço lá fora”.

6.2.4.2 *Dividido entre o curso e o trabalho*

Sem chegar necessariamente a vivenciar o impasse que implica ter de escolher entre dedicar-se ao curso ou ao trabalho, há quem enfrente o dilema de viver dividido entre um e outro:

Eu preciso aprender a mesclar o meu instrumento universitário [violão] que é o meu instrumento de formatura e o meu instrumento popular [contrabaixo elétrico], que é o meu instrumento de vida, o que eu ganho dinheiro com ele. Embora o meu professor não goste dessa mescla de instrumentos, eu preciso deles pra viver – [e] ele entende. Então, eu preciso dar um jeito de mesclar a técnica dos dois sem prejudicar o meu trabalho e sem prejudicar a universidade, porque se eu parar de tocar violão seis meses, eu acho que eu nunca vou recuperar essa técnica. E se eu parar de tocar contrabaixo, eu não dou conta de pagar o aluguel (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Embora fosse o seu desejo, Muniz não pode se desobrigar do trabalho que lhe garante a sobrevivência na cidade onde estuda (é bolsista da DIASE¹⁵⁷ inclusive). Por precisar dessa remuneração, ele toca na banda de baile, o que lhe traz um conflito: conciliar a técnica do seu “instrumento de vida” com a do seu “instrumento de formatura”. Buscando pesquisar um ponto em comum entre as técnicas dos dois instrumentos – a “mescla” – para não prejudicar nem o trabalho, nem o curso, Muniz elabora um sentido que lhe permite ir vivendo entre os dois mundos sem ter que decidir por algum deles, pois tem “que tirar as músicas de

¹⁵⁷ DIASE: Divisão de Assistência ao Estudante da UFU.

contrabaixo e as músicas de violão. E acaba que não tem muito como focar uma só, eu tenho que focar as duas”.

Interessante observar em sua fala a questão do tempo de dedicação ao estudo do instrumento – elemento balizador da imersão no curso de música da UFU: se parar de tocar o violão para estudar o contrabaixo elétrico, dificilmente recuperará sua técnica violonística. Isso pode ser compreendido levando-se em conta que, apesar de ser o instrumento com o qual começou a estudar música, Muniz não tocava violão antes de entrar no curso e só voltou a estudá-lo porque era o modo com que teria acesso ao ensino superior.

Sua necessidade de viver dividido entre o curso e a banda baile – “se eu largar esse serviço eu não consigo outro igual” – situa também os planos futuros da sua formação, intensificando o seu dilema:

Eu penso no próximo semestre dar uma saída desse curso e ver se eu consigo ir pra outra universidade, pra expandir mais a minha área de conhecimento teórico, principalmente pro campo da música que eu tenho mais afinidade que é o campo da música erudita. Só que eu não sei como é que eu faço, porque como eu tô trabalhando muito numa banda de baile, talvez eu não possa largar esse serviço e tenha que deixar essa parte teórica mais pra frente (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Aluno do currículo novo, Muniz cursa a licenciatura e o bacharelado em violão, mas seu maior empenho é com o curso de bacharelado do qual reclama que deixa a desejar em termos de exigência musical. Planeja por isso, por meio do Programa de Mobilidade Estudantil¹⁵⁸, estudar um ano na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte (MG), “para conhecer mais sobre o curso de regência” – habilitação que gostaria de estar cursando. Porém, tudo depende de ele conseguir “ajuntar dinheiro”, pois segundo conta, seu pai não tem como ajudá-lo e “indo pra lá [irá] perder todo tipo de auxílio que [tem] da universidade e a banda de baile”. Assim, vai deixando para “decidir em cima da hora” e, se não puder ir “por causa do dinheiro”, quando se formar tentará o ingresso no curso almejado como portador de diploma.

6.2.4.3 A formatura

Tangenciando o desafio de solucionar impasses e o conflito de viver dividido entre o curso e o trabalho, há ainda o embate enfrentado consigo mesmo por causa da formatura que vai sendo adiada.

¹⁵⁸ Programa Andifes de Mobilidade Estudantil: Programa através do qual os estudantes de qualquer curso de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) podem se deslocar temporariamente para outras instituições federais, onde têm a oportunidade de estudar por até um ano.

Roberto fica perturbado ao ver seus colegas de turma se formando, e ele impossibilitado de integralizar o curso devido a seus compromissos profissionais. No semestre da entrevista da segunda inserção no campo, por exemplo, estava a ponto de perder a disciplina Prática Instrumental 7 – Violão por não estar tendo tempo de estudar para as provas do instrumento. Isso provoca o atraso da conclusão do seu curso em pelo menos um semestre. Além disso, naquele mesmo semestre precisou ausentar-se da universidade por uma semana para tocar num festival de *blues* em Campinas (SP), já referido. Esse compromisso não podia ser adiado, pois dele depende a construção de sua rede de contatos: se ele não aproveitar os convites, ele corre o risco de ser esquecido, afinal, disse: “Você balança uma árvore e dela cai trinta guitarristas! E depois, a faculdade é boa, tal, mas quando eu tiver o meu diploma, o que eu vou fazer? Ficar olhando para o tempo?!”. Ou seja, se para poder se dedicar ao curso ele tiver que perder a oportunidade dos relacionamentos profissionais que se apresentam no presente, depois que se formar não será conhecido, portanto, ficará mais difícil de inserir-se no mercado com o trabalho que gosta de fazer. A rede de contatos é um dos aspectos que estrutura o mercado profissional artístico (COLI, 2003; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007) e, embora possa ter sido velada pelo rito meritocrático dos concursos inauguradores de determinadas carreiras no Brasil (as públicas, por exemplo), sempre fez parte do processo da profissionalização, visto como uma construção social (FRANZOI, 2006).

O dilema de Roberto neste caso reside no fato de ele não querer dispensar o diploma, por isso não abandona a universidade, mas precisa terminá-la rápido para que lhe sobre mais tempo à sua vida profissional que está “decolando” no presente. Tentando se autoconsolar, diz:

Não vou ficar mais desesperado não, sabe. Eu vou fazer [o curso] no meu tempo mesmo, porque... ah não, pinta muita coisa, e se eu deixo de fazer... A gente tem que priorizar alguma coisa, mas... tem aquela necessidade que a gente tem também de... não tem como, eu já tentei ficar só por conta de estudar, mas não consigo! Nem é tanto pela grana. Eu não consigo mesmo é deixar de tocar. Às vezes pinta alguma coisa, igual esse trio meu que é uma coisa que eu tô planejando há anos e agora que tá dando certo e começou a pintar um tanto de coisa... Então eu falei: “Não tem jeito, vou ter que gravar agora”. Em fevereiro [de 2008] eu vou ter que gravar um disco desse trio porque eu tenho que mandar pra um tanto de gente que já tá aí... (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

Roberto é solteiro e mora com a família em Uberlândia (MG). Diferente de outros alunos, não precisa do trabalho para se sustentar sozinho, mas a sua necessidade de tocar e o fato de sua rede de contatos estar gerando oportunidades para os seus projetos profissionais –

como o trio de *blues* – acabam lhe proporcionando fazer uma coisa que “ama”, além de “ganhar para isso”. De modo semelhante à luta de Roberto para se inserir no mundo jazzístico, cuja gravação do trio de *blues* tem o objetivo de apresentar e divulgar o seu trabalho, Pichoneri (2006), que estudou a articulação entre a formação e a inserção profissional dos músicos da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo, observa que os músicos mantêm certas atuações profissionais fora da orquestra não apenas pela remuneração extra, mas pelo prestígio social e pela rede de contatos necessária para se manter num “mercado restrito, exigente e instável” (p. 8).

Roberto faz questão de concluir o seu curso pelo mesmo motivo, isto é, como modo de configuração da sua inserção e manutenção no mercado profissional em música. Questionado por que precisa terminar a universidade, responde:

Acho que é pela nossa profissão de músico mesmo, ela cria essa imagem. Mesmo que eu não queira participar dela, ela parece que tá o tempo todo me apontando, parecendo que tem um dedo encostado em você, sabe? Essa imagem que eu falo é [a] de ter o músico formado (Roberto, entrevista em 16/1/2008).

A titulação é uma das exigências do mundo do trabalho, reorganizado pelo sistema de produção flexível e do *just in time* (ANTUNES, 2005; NARDI, 2006), e isso não passa despercebido por Roberto. Além disso, é preciso recordar que Roberto, tendo estudado música sozinho lendo livros de teoria musical, observando seu primos que tocavam no seio familiar e participando de bandas – tanto adolescentes quanto profissionais –, não tem passagem por nenhuma escola específica de música antes de ingressar na universidade; isso ajuda a compreender a sua valorização do *status* escolarizado do “músico formado”. Roberto valoriza ainda sua formação na universidade como “um diferencial” no meio profissional onde toca, um meio em que “ninguém estuda, os caras parecem que ficam frustrados e reclamando”. Esse “diferencial” é traduzido pelo próprio Roberto como o “conhecimento” que lhe permite “saber ler as entrelinhas do mundo que a gente vive”. Assim, “conseguir o título” tem para ele o sentido de “começar a saber onde está pisando”.

Se somos os sentidos que elaboramos sobre nós e sobre nossa relação com o mundo, então somos também os nossos dilemas. Como os dilemas nos formam? Lembrando Larossa (2004), os dilemas, como tudo o mais que vivemos, nos atravessam e nos conformam segundo o que aprendemos com eles. O que se pode dizer que os alunos aprenderam com seus dilemas e desafios? No caso de Roberto, a construção do seu “diferencial social” e da sua profissionalidade como músico de jazz; no caso de Muniz, a pesquisa por uma “técnica

mesclada” dos instrumentos que toca no curso e no trabalho. E ainda, no caso de Josué, o aproveitamento do curso que pode lhe facultar outra carreira profissional em música – a docência. O elemento tempo está presente em todos os casos, desafiando-os e anunciando a tensão da escolha, da tomada de decisão.

6.3 Gerenciando o tempo

O tempo é curto para o cumprimento das exigências dos mundos do curso e do trabalho. Assim, estudar e trabalhar demanda administrar o tempo para se conseguir fazer o que é preciso. As escolhas feitas para “coordenar o tempo” (Valdo) revelam os sentidos construídos por cada um no dia-a-dia de suas vidas. Conhecer esses sentidos é também conhecer como estão se formando profissionalmente em música.

Manolo, por exemplo, estabelece um sentido de organicidade entre curso e trabalho para fazer seu tempo render:

[...] o período passado, em Metodologia do Instrumento, eu utilizei as aulas dos [meus] alunos de flauta, aproveitei na disciplina. Agora de novo, na Prática [de Ensino] 2, eu devo fazer a mesma coisa porque cada um vai pra um canto. Como eu já tenho o meu cantinho lá, ela [a professora] achou de acordo eu continuar fazendo o meu trabalho. [...] Devido ao pouco tempo que eu tenho, quando eu tô folgado na banda aqui, eu aproveito, faço uma viagem só, vou na quinta, fico até sábado e dou uma aula de manhã. Essas aulas do sábado é que eu conto como matéria aqui pra UFU. [...] Filmo as aulas e registro, trago pra valer ponto pra mim (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Músico da Banda Municipal de Uberlândia e regente-professor da Banda Municipal de Abadia dos Dourados (MG), Manolo reside em Uberlândia e viaja semanalmente para cumprir suas ocupações profissionais. No atendimento das demandas acadêmicas, ele aproveita a sua prática profissional como docente para cumprir a carga horária e a reflexão da prática pedagógica exigidas pelas disciplinas pedagógico-musicais do curso. Assim, ele problematiza o paralelismo desses dois mundos, sobrepondo-os, relacionando-os, aproveitando-os um no outro e vice-versa. Dessa forma, consegue administrar o seu “pouco tempo”.

6.3.1 Conciliando todos os compromissos

Para alguns alunos, o gerenciamento do tempo tem o sentido de desafio, pois

[...] tanto pra trabalhar bem, você precisa de tempo pra estudar as músicas, fazer essas coisas, ou criar alguma coisa, e, pra faculdade, você precisa ter tempo pra se dedicar a ela. Então o desafio é o tempo (Diogo, entrevista em 25/10/2007).

Com respeito ao desafio que o gerenciamento do tempo representa, foi recorrente nas entrevistas a conciliação de todos os compromissos do dia e o estudo do instrumento, preocupação constante dos alunos.

Manolo traduz esse desafio como “saber administrar o tempo”. Entretanto, levando-se em conta a organicidade com que procura atender o curso e o seu trabalho como músico da Banda Municipal de Uberlândia, e como professor-regente da Banda de Abadia dos Dourados (MG), ele problematiza o desafio do tempo comentando que se trabalhasse numa área distante da música, tendo que “dividir as duas razões” (trabalho em outra área e curso de música), poderia ser mais “complicado”. Portanto, excedendo a questão de que nossas ações se materializam no curso do tempo, para Manolo “trabalhar e estudar não faz muita diferença, porque, se estou trabalhando, eu estou trabalhando com a música, e, se estou estudando, eu estou estudando a música”.

Otto reclama que quem trabalha e estuda tem de estar “correndo a toda hora para dar tempo de fazer alguma coisa: estudar, planejar uma aula, ler um livro...”. E quando chega “o momento que tem para estudar”, está tão cansado que “quer chegar em casa e dormir”. Nesse caso, o cansaço se refere mais ao aspecto sobre a conciliação do tempo e dos compromissos, “correr a toda hora”, do que propriamente ao volume de trabalho. Isso se torna mais fácil de compreender se levarmos em conta que Otto reside num bairro periférico de Uberlândia (MG) (Bairro Alvorada), dá aulas de violão numa escola livre localizada em região oposta (Bairro Planalto) e ainda “corre”, sempre de ônibus, para assistir às aulas na universidade num terceiro bairro da cidade, o Bairro Santa Mônica¹⁵⁹.

Outro desafio para o qual concorre a exiguidade do tempo se refere ao incômodo que o trabalho representa quando se tem que estudar o instrumento. Débora não se importa de ter que trabalhar, mas o trabalho a “atrapalha na hora que precisa estudar e tem que trabalhar”. Débora é percussionista; licenciada em música, voltou a estudar cursando o bacharelado em percussão. Seus instrumentos (marimbas, tímpanos, entre outros), no entanto, nem sempre são possíveis de ser adquiridos. Por isso, ela depende de ir à UFU para estudá-los. Só que, como

¹⁵⁹ Tomando-se o bairro Santa Mônica como referência, onde se localiza o prédio que sedia o curso superior de música da UFU, Otto percorre em média 13 km para chegar ao bairro Alvorada, onde reside, e 9 km para chegar ao bairro Planalto, onde leciona. Do bairro Alvorada ao bairro Planalto, percorre uma distância de aproximadamente 22 km.

ela, todos os alunos de percussão estudam nos instrumentos da universidade, tornando-os concorridos. Muitas vezes, o momento em que estão livres coincide com horário em que “tem que trabalhar”.

Para além da dificuldade de aquisição dos instrumentos de percussão, vários autores (COULANGEON, 2004; KINGSBURY, 1988; PICHONERI, 2006; VASCONCELOS, 2002) destacam o sacrifício dispensado pelo músico ao estudo do seu instrumento (pois a “música é egoísta” – Manolo) como o modo social de construir a formação profissional na área:

Em algum momento da sua vida, o instrumentista vai ter de estudar oito ou mais horas diárias, sendo que nas horas vagas o seu pensamento também estará voltado para esse aprendizado. A pergunta ingênua, que tantas vezes temos de responder, “quantas horas você estuda por dia?”, na verdade só pode ter uma resposta: todas (ZANON, 2006, p. 104).

Considerando a recorrência da preocupação com o estudo de instrumento nas entrevistas realizadas – por isso o considere um elemento balizador da dedicação dos alunos ao curso –, compreendo que esse modo de conceber a profissão em música é formado também mediante as exigências do curso de música da UFU: provas públicas de instrumento, oito semestres de Prática Instrumental (com aulas semanais de 100 minutos para a licenciatura e para o bacharelado, no currículo novo), *master classes* com músicos de renome que visitam a cidade em *tournées*, etc.

O sentido de “devoção” com que se experiencia o estudo do instrumento (ARÓSTEGUI; VICENTE, 2003; KINGSBURY, 1988, p. 25), observado e discutido como modo de construção social do instrumentista erudito, faz-se presente também no modo de se formar como músico da noite. Diogo, que parece viver um conflito entre o violão que estuda no curso superior de música e o “seu instrumento” – contrabaixo elétrico – com que trabalha na noite, declara:

[...] do violão eu só passo as peças; só faço algum aquecimento, vou tocando as peças. No meu instrumento [contrabaixo elétrico], eu estudo muita técnica. É sempre brigando com o metrônomo, competindo com ele [ri]. Eu tenho estudado todo dia, seja sábado, domingo, eu tento. Nem sempre eu consigo, assim, de sábado e domingo. Mas tento estudar todo dia, tipo assim, se eu chegar em casa 10 horas da noite, se eu não tiver estudado naquele dia, eu ainda vou estudar, pelo menos uma hora, duas horas...
(Diogo, entrevista em 25/12/2007).

De acordo com o modo social de entendimento da formação do profissional em música por parte dos cursos universitários, esse sentido relaciona-se com a concepção de que o repertório e as teorias a serem estudadas são vinculadas à música de tradição erudita

ocidental europeia (BOWMAN, 2007; REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005). “Conformados” por essa construção social, torna-se compreensível por que o mundo do trabalho rouba o tempo de estudo do instrumento e por que fica difícil “escolher entre sair, namorar ou estudar violão” (Otto).

Há que se considerar também, no que diz respeito à relação entre gerenciamento do tempo e estudo do instrumento, o fenômeno da maturação do corpo: “Para eu desenvolver no meu instrumento, eu tenho que ter tempo” (Sérgio). A técnica instrumental implica um treinamento disciplinado do corpo que se submete ao instrumento, e isso não é conseguido de imediato. O domínio psicomotor é um processo demorado, que se dá ao longo do tempo (ZANON, 2006). Por isso, Sérgio explica que desafio maior do que estudar e trabalhar, é o desafio de “aprender e trabalhar”. O tempo ocupado com o trabalho diminui o tempo de “aprender” o instrumento, no sentido do domínio técnico.

O desafio do tempo situa as decisões tomadas pelos alunos para conseguir coordenar curso e trabalho:

Esse ano eu peguei duas aulas no estado, não fiz questão de pegar mais porque nesse semestre eu estou com treze disciplinas na faculdade. Então, imagina se eu pegasse 18 aulas no estado com treze disciplinas?! Eu não daria conta. Eu acho que faria tudo malfeito, ou talvez eu teria que abandonar... [E] eu sou muito responsável, se eu peguei, vou até o final com aquilo que eu assumi o compromisso. Agora, já teve época d’eu dar mais aulas, mas em compensação eu tive menos disciplinas aqui na faculdade (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Valdo, professor de educação artística (lecionando o conteúdo música) na rede estadual de ensino fundamental e médio, explica que pelo fato do currículo escolar dispor de poucas horas-aula para a disciplina Arte, o professor precisa trabalhar em escolas diferentes para completar um contrato de 20 ou de 40 horas. Dar muitas aulas e em mais de uma escola toma muito tempo, o que acaba prejudicando os estudos da universidade. Ele, então, tem que eleger algumas prioridades para “não fazer um trabalho porco” nem no curso e nem no trabalho.

Decidindo por atuações no mundo do trabalho para conseguir conciliar o tempo com o estudo, Melchior que, além de professor, trabalha como músico da noite, tem procurado tocar sozinho. Segundo conta, ele prefere tocar com banda, mas a banda “demanda mais tempo de dedicação” (tirar músicas, ensaiar, administrar, etc.). Isso concorre com o tempo para a universidade que está “apertando, exigindo mais”. Melchior estava cursando a segunda metade do curso, iniciando o ciclo das Práticas de Ensino e da Pesquisa – disciplinas que

exigem muito, segundo ele –, além de se queixar da dificuldade técnica e da “leitura musical” que possui e que dificulta concluir as disciplinas de Práticas Interpretativas – Violão.

Volvendo-se para as escolhas que elegem dentro do curso, Tadeu relata ter que “abrir mão de algumas matérias” que poderiam ser cursadas às quintas e sextas-feiras, pois tem que voltar à cidade onde reside (Ituiutaba) para participar dos ensaios do coral onde é membro remunerado.

Em relação ao sentido de desafio demandado pela conciliação do tempo, que a formação construída na simultaneidade entre curso e trabalho revela, há ainda um outro que o problematiza: a organização caótica do tempo.

Eu procuro não organizar muito não. [Procuro] não parar pra pensar no que eu tenho que fazer, sabe, porque se não parece dá um tilti. O que eu organizo mesmo, que eu falo assim: “Esse tem que ser em tal horário” é mais a faculdade, não tem jeito. As outras coisas não, eu... tipo, deixo que vá acontecendo: “Ah, tal dia eu tenho que tocar? Beleza, então deixa eu ir anotando o que dá pra fazer nesse intervalo”. Se hoje eu tenho que gravar às três horas: “Ah, deixa eu ver o que eu posso fazer até às três horas”. Não tenho muito uma agenda não. Minha esposa até me cobra muito isso. Ela fala que eu aproveito pouco o meu tempo porque eu não me organizo. Talvez se eu organizasse, eu faria mais coisa... Mas eu não gosto muito de ficar parando pra pensar no que eu vou ter que fazer não. Eu acho que fico meio... meio doido se eu fizer isso [ri] (Josué, entrevista 2 em 27/11/2007).

A fala de Josué problematiza a organização do tempo linear e unívoco – aquele em busca do qual “corremos a toda hora” para dar conta de nossos compromissos sociais. Seu sentido (“procuro não [me] organizar muito não”) é a sua estratégia para tentar escapar do tempo instituído pela modernidade. Um tempo que deve disciplinar os corpos para o trabalho (DE MASI, 2000), gerar riquezas com precisão e sem desperdícios (*just in time*), administrar flexivelmente mudanças rápidas, contínuas e permanentes, organizar a vida para o futuro (NARDI, 2006); enfim, um tempo que deve ser produtivo (“aproveito pouco o meu tempo porque eu não me organizo”).

Em vista dessa organização temporal moderna, que se baseia na produtividade industrial, a vida no curso e no trabalho parece para Ricardo

[...] essa coisa meio... porque nada é organizado, eu acho, não tem como... um bolo, assim, uma bagunça geral. Você acaba se acostumando com isso e... eu acho que é uma prática muito única aqui nesse curso, que eu nunca ouvi falar isso na vida. Tipo, do cara já faz um monte de coisa, tá no meio do curso... aquela coisa, uma bagunça, o cara... E até por causa da organização do horário aqui, porque cada semestre a gente tem um horário, um dia a gente vem aqui à noite, não tem aula sexta-feira, esse semestre

you não tem aula quarta... e acaba que você nunca se programa pra nada [ri] (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

A multiplicidade de atuações profissionais em música (descontínuas, sem contratos, ou com contratos temporários, e sem rotina) e o sistema de organização do curso de música (semestral com matrículas por disciplinas e horários que, apesar do regime integral, não ocupam os três períodos do dia, nem todos os dias da semana) não configuram, no modo de ver de Ricardo, uma temporalidade organizada. Trata-se de uma temporalidade diferente da carteira assinada com 8 horas diárias de trabalho, diferente também de outros cursos superiores cujo regime integral se alia ao sistema seriado de matrícula com periodicidade anual e oferecimento das disciplinas em turnos definidos como os cursos matutinos, vespertinos ou noturnos.

Embora possa parecer que o modo produtivo de organização do tempo configure a existência de uma temporalidade real, ele não é único. Existem outras temporalidades: históricas, culturais, sociais, políticas, psicológicas (PINEAU, 2003).

A formação que vem sendo discutida nesta pesquisa invoca outra temporalidade: “Não um tempo linear e cumulativo” (LAROSSA, 2004, p. 78), único, imediato e aligeirado, que pressiona por resultados – sem erros – e títulos (LIMA, 2005, p. 74). Para Josso (2004a),

A temporalidade da formação, [...], é excepcionalmente contada como um milagre de instantaneidade. É o tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação que pode levar alguns minutos, [pode levar também] algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo toda uma vida: fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidade. Qual é a temporalidade da criatividade de cada um de nós? Como posso saber o que o *eu* quer, pode e se tornará no futuro? O que se deve deixar? O que se deve reter consigo? (JOSSO, 2004a, p. 206).

6.3.2 Organizando os horários do trabalho

São múltiplos os modos como os alunos organizam seus horários. Isso depende de como estabelecem prioridades em suas vidas. Essas prioridades, que revelam quem são, delineiam o gerenciamento do tempo através da organização dos horários do trabalho (em função do curso) e da organização dos horários do curso e do estudo (em função do trabalho).

A temporalidade do curso cujo oferecimento das disciplinas é mais intenso no meio da semana (terça, quarta e quinta-feira) – o que faculta as viagens semanais dos residentes em cidades vizinhas – condiciona a organização dos horários do trabalho. Foi pensando nisso que Euclides, residente em Ituiutaba (MG) onde gerencia o Grupo Raiz de música caipira, “estipulou os dias em que o grupo podia apresentar, até porque, naquele momento, metade do

grupo estudava aqui; então sempre que íamos apresentar era na sexta, no sábado e no domingo”.

Melchior, que na primeira inserção de campo era professor contratado de uma escola privada de ensino fundamental e médio – onde lecionava música enquanto componente curricular –, comenta na segunda inserção que “pelo fato da faculdade bater os horários à tarde”, “oferec[eu] à escola trabalhar por projetos”. Passou então a um tipo de acordo com a escola, dando aulas “bem na hora do [seu] almoço”, ou seja, as aulas de música que leciona (violão em grupo) “são fora do horário de aula [da escola], uma hora antes [do período vespertino] e uma hora depois das aulas [do período matutino]”. Argumentando que “se não priorizar a faculdade não tem como conciliar a faculdade e o trabalho”, pois sem o título não há trabalho, Melchior, acreditando que “o interesse da escola é que o professor tenha formação de licenciatura”, pois a diretora “expôs isso para [ele] poder voltar antes”, se sujeitou não só a uma nova organização de horários, mas à precarização do seu contrato de trabalho – a escola cobra dos alunos “uma taxa e me paga uma outra taxa, para [usar] o espaço”. Embora Melchior tenha tido a iniciativa da proposta de “trabalhar por projetos” para ajeitar sua vida no curso, isso não aconteceu neutramente; é preciso considerar o processo de reorganização produtiva cuja onda da flexibilização alimenta a terceirização no “mercado de trabalho” (ANTUNES, 2005; NARDI, 2006). Melchior, porém, crê que a escola ainda o tem “como professor, porque antes eu lecionava para salas de aula, no horário de aula”.

Visando à coordenação dos horários, os alunos os negociam com seus superiores no trabalho para poderem frequentar a universidade. Mara, que leciona num curso livre de música vinculado a uma rede privada de educação básica em Uberaba (MG), instrumentalizou seu “*marketing* pessoal” para essa negociação:

Eu fui fazendo solicitações por escrito pro diretor, levava boletim de desempenho, levava alguns relatórios sobre a importância de se fazer a faculdade para o meu aproveitamento educacional na escola... juntava os planos de curso daqui, o meu plano de curso da disciplina flauta transversal lá e [argumentava] o que cada disciplina contribuiria pra minha formação e qual que seria o retorno pra escola. E ele foi percebendo a importância de eu tá aqui também. Eu seria professora exclusiva de lá, mas tem a importância de aprimorar o conhecimento, de trabalhar a parte pedagógica, performática, né, social (Mara, entrevista em 8/82007).

Contratada em regime integral, Mara conta que inicialmente só tinha a quarta-feira para viajar à Uberlândia. Com seu “*marketing* pessoal” conseguiu um alargamento dessa disponibilidade e no último período do seu curso – época em que fizemos a entrevista –, ela ficava em Uberlândia de terça-feira à tarde até quinta-feira no final do dia. Ela considera isso

“a maior conquista”, pois até então os outros professores da escola que já haviam estudado na UFU eram contratados em regime parcial. A conquista da flexibilidade dos horários foi possível porque a lógica do trabalho em música (nesse caso o ensino de instrumento prevê geralmente aulas individuais que também possibilita uma negociação do horário com o aluno, sob o aval da direção da escola) não segue a lógica da “atividade produtiva de uma realidade de fábrica” (COLI, 2003, p. 103).

A negociação é estratégia citada também por Manolo, Euclides e Sérgio. Manolo, músico da Banda Municipal de Uberlândia, geralmente é impossibilitado de assistir às aulas das disciplinas oferecidas no período matutino por causa do horário de ensaios da banda. Para conseguir solucionar esse problema, “pag[a] as horas de trabalho em outros horários, fazendo outras coisas”. Isso, porém, só é possível por causa do “bom relacionamento que mantenho com a administração”. A manutenção de uma rede de relacionamentos – “isso depende também da minha chefia, de repente muda de administração, você já viu, tem cara que é difícil de convivência” – é elemento fundamental no modo de construção da profissão em música (COLI, 2003; GONÇALVES, 2007; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007; REQUIÃO, 2002b). A alimentação da rede social, no entanto, não é feita sem “esforço”:

O chefe lá abriu essa possibilidade, então eu não meço esforço pra fazer. A manhã, por exemplo, que tem uma brecha aqui, uma folguinha qualquer, eu corro lá na banda, trabalho, corro aqui, estudo... Tem que ir levando assim, porque senão... não vira. Porque eles não te abonam dia de aula aqui (Manolo, entrevista em 15/10/2007).

Euclides e Sérgio, professores do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, comentam que apesar de poderem contar com o apoio da direção na estruturação dos seus horários de aula na escola, no meio do ano eles sempre precisam negociar uma “mudança” com seus alunos ou “troca-los” com seus colegas professores. As periodicidades do conservatório e do curso superior de música são diferentes: o primeiro é anual, o segundo, semestral. Mudando-se os horários das disciplinas do curso no meio do ano, eles têm que reestruturar os de suas aulas no conservatório. O apoio da direção contextualiza-se na necessidade legal de que seus professores sejam habilitados, conforme determinação da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

6.3.3 Organizando os horários do curso

A questão das temporalidades distintas entre curso e atuação profissional em música situa também a maneira como os alunos organizam os seus horários no curso para atender os compromissos do trabalho.

Mara comenta que não gosta de mexer na carga horária dos seus alunos. Assim, para evitar troca de horários no meio do ano, “já fazia a previsão anual” dos seus horários no curso, “mesmo ele sendo semestral”. Mara observa que, “como [o oferecimento d]as disciplinas na UFU têm um percurso histórico de dias e horas”, foi, “desde o primeiro período” do curso, pesquisando e anotando “quais matérias eram cotadas para tais dias” e assim, contando com essa “previsão”, ia montando o seu horário – sempre levando em conta o critério de não “incomodar [seus] alunos”.

Face à construção social das atuações profissionais em música – descontínuas e irregulares –, Josué referencia a organização dos seus compromissos na temporalidade mais estável do curso. Além de percussionista de uma banda de baile, ele grava em estúdio e tem alguns alunos particulares. Para conseguir coordenar tudo, diz que organiza os seus horários primeiro no curso e depois vai encaixando seus compromissos profissionais de acordo com os horários da faculdade. Procura “não colocar disciplina isolada – uma só na quinta-feira, outra só na quarta... – porque, de repente [a gente] está fazendo alguma coisa, tem que deixar de fazer aquilo só pra vir fazer uma disciplina”. Suas aulas particulares que poderiam obedecer a uma periodicidade mais regular, ele comenta que não as deixa marcadas previamente. Leciona quando sobra tempo: “Eu ligo [para o aluno] e falo: ‘Hoje eu tenho tal horário, pode ser?’ A gente combina assim”.

Na primeira inserção no campo empírico, Roberto também trabalhava em uma banda de baile. Como “tinha compromissos com a banda”, acabou deixando “para frente” disciplinas que não podia cursar nos dias de ensaio da mesma. O critério de se organizar pelo trabalho, entretanto, mudou, segundo conta nas entrevistas da segunda inserção no campo empírico. Não trabalhando mais na banda de baile e preocupado em se formar rápido, pois sua vida profissional como guitarrista no mundo do *blues* está “decolando”, Roberto conta que “é mais fácil [se] organizar lá fora depois, do que aqui dentro”. Diferente de Roberto, Josué não tem problema com os ensaios da banda, pois pode contar com o reconhecimento do seu curso por parte dos seus colegas músicos:

As pessoas com quem eu trabalho também lá fora já entendem, já se acostumaram comigo aqui no curso. Eu falo: “Ó, hoje eu não posso, porque

eu tenho que... fazer isso na faculdade, tenho compromisso, aquilo outro mais...”. [Eles] meio que entendem. A questão dos ensaios, quando é inevitável que eu vá no ensaio, procuram marcar no horário que eu não tenho aula aqui. As viagens da banda também, acontece de... tipo, tem dia que tem que viajar às oito da manhã; se eu tenho aula nesse horário marca a viagem pra mais tarde também... (Josué, entrevista 2 em 27/11/2007).

Roberto e Josué atribuem sentidos diferentes ao trabalho na banda de baile e isso reflete em seus modos de gerenciar o tempo entre o curso e o trabalho. Roberto por considerar a banda de baile um trabalho rotineiro, “desgastante por tocar o mesmo repertório todos os dias”, sem espaço para a criatividade, parou de tocar na banda em busca de outras atuações profissionais em que pudesse “unir as coisas”: criar musicalmente, apesar de tocar para o “entretenimento do povo”. Josué, por ter nesse trabalho melhor fonte de renda para sustentar a família, investe na negociação dos horários dos ensaios para conseguir concatená-los com os horários do curso.

Algumas habilitações do curso superior de música encerram certas particularidades. Na habilitação em canto, por exemplo, Nice e Janaína que trabalham como cantoras em bailes e shows evitam agendar suas aulas de canto às segundas-feiras, pois suas vozes estão cansadas. Da mesma forma, evitam também matricular-se em disciplinas oferecidas às sextas-feiras por causa das viagens com a banda de baile, e nos demais dias da semana, à noite, devido aos ensaios. Quando não há ensaios, esses horários são o momento que Nice se dedica aos filhos, “que já estão grandinhos, mas tem sempre alguma coisa pra fazer[mos] juntos”.

Já na habilitação em percussão, os alunos não têm como adquirir ou ter em casa os instrumentos para praticarem: pelo número de instrumentos necessários, pela dimensão desses instrumentos e pelo alto custo. Essa particularidade demanda uma organização diferenciada da vida entre o curso e o trabalho: os alunos têm que estudar seus instrumentos no espaço da universidade. Por trabalhar 40 horas semanais como professora de bateria nos Conservatórios Estaduais de Música de Uberlândia e Araguari, Débora viaja de Araguari a Uberlândia para estudar percussão aos sábados.

Os alunos que viajam semanalmente a Uberlândia para assistirem às aulas da universidade tendem a organizar o seu horário no curso de maneira intensa, sem intervalos ou “janelas” entre as disciplinas. No entanto, o aproveitamento máximo do tempo na universidade é problematizado por Mara que avalia não ter sido muito bom, “porque saía de uma aula, ia direto pra outra. Precisava ir à biblioteca? Tinha que deixar de almoçar pra ir; ou, precisava xerocar?”. Era preciso “negociar com o professor” para que ele lhe antecipasse o material e pudesse xerocá-lo no intervalo da aula, pois, no final, saía direto para Uberaba

(MG), e quando voltava, na semana seguinte, “já era o dia da aula” em que seria trabalhado tal material.

6.3.4 Organizando os horários de estudo

No ritmo apertado da vida dividida entre o curso e o trabalho, a escassez do tempo impele os alunos a encontrar meios para que seu estudo renda ao máximo no pouco tempo que têm disponível.

Euclides relata que “estuda os materiais da universidade quando um aluno não vai. Você pega aquele espacinho, ou então você faz do seu sábado e domingo o dia de estudar”. O aproveitamento desses “espaços”, no entanto, tem um sentido particular para ele que interpreta o “pique do trabalho” como uma “animação” que o impulsiona a cumprir tudo o que tem que fazer:

Pra você ver, a gente, às vezes, tem alguns momentos que tá tranquilo em casa, aí você acaba não estudando, mas, quando você tá trabalhando, o aluno não vai, parece que você já tá no pique do trabalho. Então, você aproveita essa animação, o aluno não vai, você pega o violão, já tá dando aula de violão, você pega a partitura e aí de repente já sai dali praticamente pronto. E a mesma coisa é a outra matéria, o aluno não vai, você tem aí 50 minutos pra ler um texto. É interessante (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

O aspecto do gerenciamento do tempo é bastante valorizado por Euclides. Esse gerenciamento o ajuda a obter sucesso em sua aprendizagem, pois, com pouco tempo, concentra-se mais e, concentrando-se mais, melhora seu desempenho. Além disso, o pouco tempo de que dispõe para estudar desencadeia-lhe a atitude de pesquisa (experimentar caminhos diferentes), o que também lhe proporciona sucesso na aprendizagem:

Eu falo pros meninos: “Não estude como papagaio. Papagaio sai repetindo”. Eu falo pra eles: “Não pega o material e saia repetindo”; analisa primeiro, porque você estuda pouco e aprende muito. Vai parte por parte. Porque você aprende pra fazer um encadeamento daqui pra aqui, daqui pra aqui e daqui pra aqui. E depois fica muito mais prático. Então se eu saísse tocando dó, ré, mi, fá, sol, pa, pa, pa, pa [entoando uma escala maior], automaticamente isso ia ficar na minha cabeça, mas eu tenho que ver qual a relação tem que eu faria dó, ré [cantando o 1º e o 2º graus da escala maior]? O que eu posso fazer do dó pra chegar no ré, pra chegar no mi, depois pra ir pro fá, o que eu faço pra poder ir pro fá, pra ficar bonito o encadeamento? Não fazer por fazer, mas pesquisar: – Ah, eu tô usando um dó 7, quer dizer, a tônica passou a ser dominante e a tônica passou a ser fá. Aí você pode atravessar isso pra qualquer outra harmonia. Então, estuda pesquisando que vai estudar pouco e aprender muito. É por isso que, às vezes, a gente estuda nos intervalos que os alunos não vão e rende muito, porque estuda com responsabilidade! (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Para economizar tempo, Euclides estuda no trabalho, ensinando aos seus alunos o que aprende no curso. Seguindo o protocolo analítico da Harmonia nesse exemplo, ele perpetua a teorização da música como conhecimento – prática social do estudo da música¹⁶⁰ em escolas oficiais, superiores ou não (REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005). Bowman (2007), por exemplo, ao discutir o conceito “musicalidade” e defendê-lo como originário de “capacidades funcionais desenvolvidas a serviço de ações e empenhos musicais específicos, dentro de contextos culturais específicos¹⁶¹”, argumenta que:

A musicalidade tida como essencial para o conjunto de habilidades da educação musical profissional é, entretanto, a musicalidade de um tipo muito específico [de música]. Nós a desenvolvemos através de contínuos estudos de teoria musical (assim chamada, embora haja pouco de teórico nela), história da música (assim chamada, embora ela raramente seja inclusiva a ponto de justificar sua alegação implícita de abrangência), habilidades aurais (fiéis a um subconjunto muito específico de habilidades no qual se move o mundo do músico prático), e da prática musical “aplicada” – estudos consagrados e preservados há várias décadas atrás [...]. Nossos métodos instrucionais desenvolveram-se a serviço de práticas fundamentadas nos mesmos tipos de prioridades e valores. Certamente, muitos educadores musicais racionalizam seu esforço profissional pela noção de prática – e estilo – específica da “experiência estética”, noção essa formada, em grande parte, pelas mesmas circunstâncias que as abordagens de musicalidade e método instrucional aqui discutidos¹⁶² (BOWMAN, 2007, p. 116).

Muniz e Josué também estudam no trabalho, enquanto estão viajando com as bandas de baile nas quais trabalham. Muniz se experimenta nas teorizações de sua prática de músico contrabaixista com a Harmonia e a Percepção Musical que o curso lhe instrumentaliza. Josué faz seus trabalhos acadêmicos no “*lap top* que [leva] para o hotel”, pois em casa o pouco tempo que possui é para dar atenção à sua família.

Otto prefere estudar enquanto está na universidade, aproveitando os intervalos que tem entre as aulas, pois em casa não tem espaço para se concentrar: divide o quarto com os irmãos e tem crianças (sobrinhos) na casa.

¹⁶⁰ Não seria o próprio estudo, a prática social que faz da música (erudita ou popular) um conhecimento, uma ciência?

¹⁶¹ *Musicianship consists of functional capacities developed in service of specific musical actions and endeavors, within specific cultural contexts* (BOWMAN, 2007, p. 115 – 116).

¹⁶² *The musicianship widely presumed essential to the skill sets of music education professionals, however, is musicianship of a very specific kind. We develop it through sustained studies of music theory (so-called, although there's little that's theoretical about it), music history (so-called, although it is seldom inclusive enough to warrant its implicit claim to comprehensiveness), aural skills (devoted to a very specific subset of those on which the world's practicing music-makers draw), and “applied” music making – studies enshrined and entrenched many decades ago (and for Americans in particular, in NASM guidelines). Our instructional methods have evolved in service of practices rooted in the same kinds of priorities and values. Indeed, many music educators rationalize their professional endeavors on a practice- and style-specific notion of “aesthetic experience,” one that arose in largely the same circumstances as the approaches to musicianship and instructional method we have been discussing here* (BOWMAN, 2007, p. 116).

Na organização do tempo de estudo, sábados e domingos são recorrentes nas entrevistas dos alunos professores e músicos *freelancer*, como Renata. Para Wagner, que dá aulas inclusive aos sábados, só sobra o domingo, dia em que

[...] acordo cedo e tento já arrumar a semana, o que eu preciso fazer na faculdade, o que eu posso deixar pra fazer [em Uberlândia] porque tem umas janelas... O que eu preciso pra semana, tipo, gravação em CD pra alunos estudarem em play back, xerox, [por]que já tem que deixar pronto essas coisas (Wagner, entrevista em 27/6/2007).

Os alunos que tocam em banda baile, porém, não podem contar com sábado e domingo para os seus estudos, pois “fim de semana de músico é segunda-feira” (Janaína), dia em que tiram para descansar um pouco, “ter um lazer”. O horário em que costumam estudar, fazer suas tarefas acadêmicas é durante a semana, à noite, “bem à noite” (Nice), já que estão acostumados a deitar tarde por causa do trabalho.

6.4 Estabelecendo prioridades

A questão do gerenciamento do tempo relaciona-se ao que é considerado como prioridade pelos alunos e, como tal, às escolhas feitas por eles no que diz respeito a sua vida familiar, social, profissional e acadêmica. Tem alunos que priorizam o curso, outros que priorizam o trabalho, outros ainda podem priorizar ou um, ou outro, dependendo das circunstâncias que se apresentam.

Sheila comenta que, para dar conta de fazer todos os trabalhos curriculares, estudar seu instrumento e atender às demandas do mundo do trabalho, deixou de

[...] fazer muita coisa que uma garota da minha idade fazia. Eu lembro, por exemplo, [de uma colega] que era da minha turma aqui na faculdade, ela nunca deixava de ir a show que ela queria ir, nunca deixava de ir numa boate, numa festa de aniversário. E eu sempre largava isso tudo, só ia quando dava, quando eu não tinha nada pra fazer eu ia. Mas, caso contrário, passava sexta, sábado e domingo trancada no quarto estudando. Acho que por isso que eu consegui organizar. Eu abri mão de tudo, até na minha casa. Por exemplo, antes de eu entrar na faculdade eu limpava a casa pra minha mãe, eu sempre estava fazendo o almoço pra ajudar ela, eu lavava a minha roupa. Nem lavar a minha roupa, quando eu entrei no curso, eu lavava, a minha mãe que fazia tudo. Então eu tinha que abrir mão de várias coisas pra conseguir organizar porque se não eu não tinha dado conta (Sheila, entrevista em 19/1/2006).

Sheila absteve-se da vida social: escolheu, em relação ao mundo instituído – estudar/trabalhar ou passear –, o que é prioridade para si, aceitando as oportunidades que se

lhe apresentavam e aproveitando para tirar proveito delas. Essa escolha, porém, não pode deixar de ser entendida em face de sua formação familiar e religiosa que, por várias vezes mencionadas na entrevista, mostra-se marcante no tocante à aceitação do que se é posto para viver.

Quanto ao lazer, e também à vida social e familiar, assim como fez Sheila, Euclides comenta que:

Na realidade [se] são quatro anos, cinco anos que a gente fica na universidade, se tiver estudando e trabalhando, você tem cinco anos que não sobra tempo. Então aquele esporte que você ia praticar não dá mais pra praticar, aquele passeio que você queria fazer na casa duma família ao domingo, não dá. Ao sábado você estuda o dia todo, às vezes tem trabalho pra fazer, aos domingos, você tem que estudar também porque é muito [reforçando a entonação] material pra estudar. Então não sobra tempo. O que sobra é alguns pedacinhos que você fala: – Não, eu estressei um pouquinho, vou ali na casa da minha mãe, que é pertinho... Aí dá uma ida, dá uma refrescada, volta, e começa de novo (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Algumas escolhas são feitas considerando não a relação entre curso e vida social ou familiar, mas, entre curso e trabalho.

6.4.1 Em perspectiva o curso

Luciana comenta que apesar de precisar do dinheiro do trabalho para o ônibus e fotocópias dos materiais requisitados pelo curso, tinha consigo:

[...] uma coisa importante é que nunca prejudiquei a escola pelo trabalho. Então sempre tinha isso comigo: se precisar eu largo. Se precisar eu largo! Era um esforço grande, mas se precisar eu largo (Luciana, entrevista em 19/1/2006).

Luciana fez a opção de largar o trabalho por dois momentos durante o curso: durante a fase da pesquisa de final de curso (a “monografia”) e quando viajava para ter aulas em São Paulo (SP) com o violonista Fábio Zanon, pois precisava dedicar-se ao seu instrumento. Suas escolhas revelam que o curso é a prioridade – “a minha vida é o curso”.

Apesar de alguns alunos não poderem deixar de trabalhar, o que acaba acarretando o atraso do curso, quando vão chegando ao final, começam a priorizá-lo por medo de não conseguirem integralizá-lo antes do prazo máximo de 7 anos. Melchior contou, quando entrevistado na primeira inserção, que precisou abandonar projetos acadêmicos, disciplinas e até trancar o curso por causa do trabalho. Na segunda inserção, comentou que isso “já passou

da época” e que seria necessário “concentrar-se mais na faculdade”, pois precisa se formar. Integrado à ordem produtiva do mundo do trabalho, pois precisa se sustentar sozinho, Melchior se dispôs a trabalhar com contrato terceirizado na escola de educação básica onde “deixou as aulas” de música (enquanto componente curricular), para dar prioridade ao curso.

Roberto também tinha pressa de se formar, pois estava concentrado em sua carreira como guitarrista de *blues* e precisava de tempo para investir nela. Isso demanda viagens e estas concorrem com seu calendário acadêmico. Para poder priorizar a universidade, foi preciso diminuir algumas de suas atuações profissionais: “Não estou nem pegando muito trabalho mais pra poder ficar por conta do estudo”. Fechou o *home studio*, embora tenha relatado que não pôde deixar de pegar um trabalho de gravação para a TV Integração (transmissora regional da Rede Globo): era bom para o currículo, pois nunca tinha feito serviço para a TV Integração e também dava um bom dinheiro. Esse serviço o fez faltar “uma semana” das aulas. Além disso, parou de trabalhar com a banda na qual tocava quando em sua entrevista da primeira inserção no campo empírico. Além de considerar o trabalho na banda rotineiro e alienante, lhe tomava muito tempo com ensaios e viagens. Por isso está priorizando o trabalho como músico *freelancer*, pois

Tocar na noite não tem... pra te falar a verdade, hoje em dia, não me toma tempo nenhum mais. Assim, porque eu tô trabalhando como freelancer, então todo dia eu toco com um, com outro. Os caras me mandam o repertório, as músicas eu já conheço boa parte, eu tenho que tirar pouquinho música, dou uma passada, ensaio, vou lá toco, ganho uma grana que já da pra eu pagar aquela despesa mínima que eu tenho que continuar mantendo, mesmo ainda [me] formando e tudo. Agora, estúdio é uma coisa que toma muito tempo. Você tem que ficar o dia todo. Porque o trabalho é muito contínuo e se você parar, às vezes perde muita coisa, você pode perder timbre, pode perder... você tem às vezes que mexer em microfone que já tá tudo pronto... (Roberto, entrevista em 4/12/007).

Suas decisões “resultam em baixar o orçamento, o custo de vida”. Assim, passou a andar de bicicleta sempre que possível para economizar os gastos com combustível.

Priorizar o curso envolve uma complexidade de situações que orientam a não neutralidade de suas decisões. Optou pelo trabalho como músico *freelancer*, pois tem um domínio profissional que o habilita a tocar ora com um, ora com outro, sem ter que ficar tirando músicas, já que o repertório lhe é conhecido. Disso se depreende muitos anos de trabalho como músico da noite – Roberto, que na última entrevista contava com 26 anos de idade, toca na noite desde os 12 anos, segundo informou na entrevista da primeira inserção no campo empírico. Fechou o estúdio porque viu “que não estava aparecendo muito serviço;

sempre tem um servicinho ou outro, mas estava bem pouquinho”, além do seu estúdio estar precisando de um “*upgrade*”, o que pretende fazer tão logo possível. É solteiro e mora com os pais, por isso trabalhar na banda de baile não é necessariamente uma questão de sobrevivência – “nem é tanto pela grana, eu não consigo mesmo é deixar de tocar”. Suas atuações profissionais em música, portanto, não dependem mais, como era o caso na primeira inserção, de uma temporalidade regular ou de contratos, mesmo que tácitos, como é o caso do músico da banda de baile. É a partir dessa temporalidade descontínua e flexível de sua profissão como músico, que Roberto pode, então, priorizar o término do seu curso.

Há alunos que apesar de estar cuidando para não jubilar e de ter consciência da necessidade do título, não têm pressa de se formar:

Pra gente que não depende do conservatório, formar hoje ou formar amanhã, não faz tanta diferença. Não vai mudar... Se eu pegasse o diploma hoje, não ia mudar em nada a minha vida. Só esse fato de ter mais tempo livre (Diogo, entrevista em 25/10/2007).

Diogo é contrabaixista elétrico e cursa a licenciatura em música. Desanimado com o curso que não está correspondendo às suas expectativas como músico *freelancer*, ele só não o largou “até hoje por causa do [seu] pai¹⁶³”. Ciente de que não quer ser professor e, subentendido a isso, de que para tocar não se precisa de diploma, não está preocupado em se formar rápido. O curso, segundo deixa transparecer, o está atrapalhando a “ter mais tempo livre” para investir no estudo do seu instrumento e da música popular. O modo precoce, artesanal e familiar com que se reconhece socialmente a formação e a inserção profissional do músico instrumentista (COULANGEON, 2004; ELIAS, 1995; GOMES, 2009; RAVET, 2006) dispensa a necessidade da universidade, que é vista como complemento da formação musical (REQUIÃO, 2002b) e como requisito para a construção da carreira da docência e/ou de pesquisador (COLI, 2003; PICHONERI, 2006).

A partir de seus sentidos conflituosos (não ter, mas querer se formar para satisfazer o seu pai), Diogo subverte a organização temporal da universidade, não tendo pressa para se formar, problematizando, assim, a prioridade e a temporalidade do curso, ou, conforme Josso (2004b, s/p.), “os programas [que] são concebidos para durar um certo tempo, para dar um certo dinheiro, para responder a uma certa necessidade”.

¹⁶³ Segundo Travassos (1999), que estudou a diversidade de perfis culturais dos estudantes do curso superior de música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, no Rio de Janeiro, “o investimento familiar na cultura musical ocorre, em alguns casos, sem qualquer expectativa de profissionalização futura no campo da música” (p. 129). No entanto, as famílias não se decepcionam quando seus filhos resolvem seguir a carreira musical como profissão e decidem frequentar um curso superior de música.

O curso também é prioridade para Raquel e isso pode ser compreendido segundo a maneira pela qual organiza a sua vida para dar aulas particulares de piano na cidade onde reside, Canápolis (MG), e viajar semanalmente a Uberlândia onde cursa as graduações em música e educação física:

Como é aula particular, é mais fácil. Tem semana que não dá, você antecipa; tem um feriado, aí você repõe; então é questão de horários que eu concilio. [Mas] isso acontecia quando eu não dava aula no domingo. Agora a gente entrou num consenso de que domingo é melhor (Raquel, entrevista em 17/10/2007).

A prioridade do curso por parte de Raquel pode ser compreendida perante sua atuação profissional como professora particular, e ela se manifesta ciente disso. A aula particular lhe faculta a negociação dos horários com os alunos para que possa ficar a semana toda em Uberlândia, chegando, para isso, a dar aulas aos domingos. Essa maleabilidade faz parte do modo social de conceber a profissão do professor particular de música, diferentemente do que ocorre com o ensino em instituições escolares, onde os professores são submetidos a uma organização institucional que deve ser respeitada para o bem comum. Segundo Bozzetto (2004), a “questão da administração do tempo e do espaço no particular em contraste com o público-institucional pode significar uma subversão da ordem, ou a liberdade de se poder instituir outra ordem nos acontecimentos da aula” (p. 36).

Se a aula particular pode justificar a primazia dada ao curso, pode, por outro lado, localizar também a prioridade dada ao trabalho. A maleabilidade da organização dos horários possibilitada pela aula particular concorre com benefícios sociais (salário, férias remuneradas, cesta básica, vale-transporte, entre outros) facultados pelo contrato com uma instituição escolar. Uma aula particular não dada, ou, um aluno particular que desiste de estudar repercutem no orçamento doméstico. Foi por esse motivo que Marcílio priorizou o trabalho. Estando no terceiro período do curso de bacharelado em violão, teve de trancá-lo por dois semestres, pois precisou mudar-se de Ituiutaba (MG) para Goiânia (GO) para tentar ganhar a vida, já que em Ituiutaba “estava só com seis alunos particulares”, tendo que “sustentar a família”.

6.4.2 Em perspectiva o trabalho

Questionado o que faria se sua atuação profissional coincidissem com um dia de prova na universidade, Muniz fala incisivo:

Eu mato aula. Porque dou preferência por meu serviço. A universidade, se eu tomar pau, eu me matriculo de novo, mas se eu perder o serviço eu não consigo outro fácil. Não que seja o trabalho em primeiro lugar, mas é a vida em primeiro lugar (Muniz, entrevista em 18/9/2007).

Muniz reside em Uberlândia para estudar e se sustenta sozinho. Conta com um apoio financeiro oferecido pela universidade aos estudantes de baixa renda e, antes de ingressar na banda de baile na qual estava tocando quando de nossa entrevista, Muniz “fazia uns [trabalhos] *freelance* aqui, outros ali”, além de dar aulas, o que não gostava de fazer por se sentir despreparado. Quando consegue um trabalho menos irregular e mais rendoso como músico da banda, tem que cuidar para não perdê-lo, pois seria difícil encontrar outra banda que estivesse precisando de contrabaixista. Se no trabalho a oportunidade dificilmente se repete, no curso ela é renovada a cada semestre: “Eu me matriculo de novo”. Embora priorize o trabalho por causa de sua “vida em primeiro lugar”, Muniz reclama que o trabalho lhe atrapalha a estudar.

Danilo, músico atuante em estúdio de gravação e professor de contrabaixo elétrico em uma escola privada de educação básica e no Conservatório Estadual de Música de Uberaba, também fez escolhas que envolveram curso e trabalho, mas, com outro sentido:

Na noite, eu já trabalhei durante dois anos e meio, agora eu já não estou trabalhando mais. Porque dá um desgaste muito grande. Físico, emocional e... apesar de você fazer uma boa música, eu sempre toquei, sempre gostei de tocar, por outro lado, você cansa muito, porque você tem que trabalhar, o dia todo, estudar e depois tocar na noite. Você se desgasta muito [e] o desgaste prejudica, porque, depois que você toca na noite, no outro dia, cinco horas da manhã, você tem que estar vindo pra cá [viajando] (Danilo, entrevista em 19/1/2006).

Por atuar em vários empregos musicais, coisa que se faz possível pelo modo como nossa sociedade institui a profissionalidade em música (precocidade, flexibilidade e multiplicidade de atuações), Danilo não escolheu entre curso e trabalho, e sim entre os trabalhos que poderiam ser melhor coordenados com a rotina demandada pelo curso – viagens e exigências curriculares.

Da mesma forma procedeu Wagner que se absteve de tocar na noite porque não conseguiu “conciliar tudo”: tocar na noite, dar aulas particulares e no conservatório e cursar a universidade. Tocar na noite demanda obrigações como “ensaiar, tirar música ou viajar pra tal cidade”; como o tempo era pouco, nem sempre podia comparecer aos ensaios. Para “não queimar o filme – tentar fazer [tocar] bem e não conseguir” –, preferiu “ficar só na didática mesmo, já que [está] fazendo licenciatura: ‘Vou ficar dando aula particular e no

conservatório, e na faculdade até formar’. Depois, é outra história; vou ver o que eu faço”. Wagner esclarece que, por “começar a negar o serviço, o campo de trabalho foi diminuindo”.

Não é desconhecido que muitos músicos populares procuram o curso universitário de música através da licenciatura por falta da habilitação em música popular (MATEIRO; BORGHETTI, 2007; REQUIÃO, 2002b; TRAVASSOS, 2005). Com Wagner parece não ter sido diferente, embora a licenciatura tenha lhe oportunizado uma atuação profissional mais estável – o contrato no Conservatório Estadual de Música de Uberaba –, preocupação comum tanto entre os músicos populares (REQUIÃO, 2002b) quanto entre os eruditos (COLI, 2003; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007). Aborrecido por não conseguir tocar bem o seu instrumento (contrabaixo elétrico) – modo principal de reconhecimento social da profissionalidade em música –, Wagner decide dar prioridade à carreira docente, pelo menos enquanto está estudando. Não lhe passa despercebido, porém, que apesar de não ter o “filme queimado”, sua rede de relacionamentos foi se encurtando por não estar presente no mercado profissional da música na noite.

Melchior também faz escolhas entre trabalhos, porém, não porque se coordenam melhor com o curso, mas por lhe oferecerem uma melhor condição financeira:

Você tem que mudar totalmente suas concepções para que você consiga organizar tudo isso, conciliar tudo isso. A faculdade, a banda, a escola. Abrir mão de muitas coisas como eu já abri. Uma vez eu cheguei a dar aula em três escolas. Uma delas era um projeto [de uma professora] aqui. Infelizmente eu não podia abrir mão da outra escola que já tava assinando a minha carteira. Eu não tinha como conciliar tudo, então eu tinha que abrir mão daquilo que eu queria demais da conta (Melchior, entrevista em dia 19/1/2006).

Por não poder se abster de trabalhar na escola que assinou a sua carteira, pois se sustenta sozinho, Melchior comenta que teve de “mudar sua concepção” – nem sempre se pode fazer aquilo que acredita, nem o que mais se gosta (no caso, continuar atuando no projeto da sua professora). Diferentemente dos colegas, por vezes, a escolha de Melchior teve que ser a de abandonar as disciplinas do curso, ou mesmo fazer trancamento geral de matrícula: “O tempo não dá e você tem aquele compromisso social, burocrático, que tem que estar pagando as contas, então você tem que escolher um ou outro, sabe?”.

Percebe-se aqui a “multiplicidade e a mutabilidade infinita da experiência humana” (LAROSSA, 2002, p. 156). Os sentidos atribuídos pelos alunos (que são particulares e concretos) em suas prioridades e escolhas não se instituem, porém, sem ambiguidade.

6.4.3 A ambiguidade das escolhas

A decisão de priorizar o curso ou o trabalho não é unívoca; depende de contextos, circunstâncias e “paisagens” socioculturais e econômicas com as quais se compartilha o modo de viver e de dar sentido ao mundo.

Acostumado à prática moderna de organização da vida, com tempos e espaços cartesianamente separados e definidos para as ações – entre os quais o padrão socialmente aceito de que a formação profissional deve anteceder a inserção no “mercado de trabalho” (DE MASI, 2000), Manolo idealiza que se não precisasse trabalhar, teria “mais tranquilidade pra estudar, fazer as coisas mais rápido, aprofundar melhor”. Dito de outro modo, “o estudo acaba sendo prejudicado pelo trabalho” (Ricardo):

Ultimamente tá sendo difícil, porque... por exemplo, você quase não tem tempo pra sentar e ler um texto. Não tem cabeça, porque você fica pensando num monte de coisa, sabe. Se você tivesse só estudando, eu acho que a sua formação não prática seria... vamos dizer, melhor, pra depois você atuar bem num lugar, tendo uma formação mais sólida (Ricardo, entrevista em 27/6/2007).

Ricardo, no entanto, coloca em questão a formação que deve se processar antes da atuação profissional: “Mas, por outro lado, você ia ter que sofrer muito mais depois”. Embora o ideal, para quem trabalha, devesse ser priorizar o curso, por outro lado, quando formado, pode ser mais difícil começar a atuar profissionalmente, pois a “formação prática” acontece no trabalho.

A organização cartesiana da vida orienta também o modo ambíguo de estabelecer prioridades de vários alunos: ora é o curso, ora é o trabalho que tem primazia. Sérgio diz:

Não abro mão da universidade. Não! Absolutamente. Porque depois, o que vai acontecer? O que o conservatório... não é só o conservatório não, o que os meios de trabalho hoje cobram da gente? O curso superior! (Sérgio, entrevista em 17/10/2007).

Sérgio, professor de bateria do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, tem consciência das exigências atuais do “mercado de trabalho”, frutos da reorganização do mundo produtivo; entre elas, a titulação. Por isso a universidade tornar-se sua prioridade. Todavia, questionado se iria participar da Semana da Música, evento de extensão com oferecimento de palestras, cursos, oficinas, apresentações e comunicações de pesquisa que se realizaria próximo ao dia de nossa entrevista, Sérgio declara:

Não. Aí eu também não posso abrir mão. Eu tenho que respeitar também o conservatório, da mesma forma que eu tenho respeito pela universidade. Eu não abro mão dela no dia dela, eu também não posso abrir mão do meu trabalho no dia do conservatório, porque... como é que fica? Aí eu tô contradizendo uma coisa, né? (Sérgio, entrevista em 17/10/2007).

O curso é prioridade somente até o momento em que seus compromissos em sala de aula, como professor, lhe permitem que seja. Da mesma forma que acredita na organização burocrática da educação e por isso decide não frequentar a Semana da Música¹⁶⁴, o curso superior também só é prioridade no tempo e espaço das aulas e das disciplinas. Atividades de extensão, embora façam parte da aprendizagem e formação profissional, apesar de descontínuas e irregulares, não constituem prioridade pois concorrem com o tempo e espaço de seu dever profissional, também burocrático. Ao comentar que seu colega trancou uma disciplina no curso para poder ensaiar com a camerata do conservatório da qual fazia parte, Sérgio admira-se: “Camerata? Não segura emprego dele não!”.

Ora do curso, ora do trabalho, o sentido da prioridade para Sérgio está de acordo com a construção social da vida produtiva, ou, com o lema “separar para conciliar” (como disse Manolo) – a organização que se pauta nos extremos, “em termos de preto ou branco, sem zonas cinzentas”¹⁶⁵ a que estamos acostumados. E por acaso Sérgio pode faltar de suas aulas sem ser privado de sua remuneração ao fim do mês?

Talvez se pudesse argumentar que enquanto professor de instrumento, cujo ensino costuma ser praticado por meio de aulas individuais, Sérgio poderia negociar com seus alunos a troca de horários para poder frequentar outras atividades oferecidas pela universidade. Mas tal não é possível para os alunos músicos da noite. Josué, aluno de percussão, por exemplo, comenta que apesar de estar “priorizando o curso pra ver se [consegue] terminá[-lo]”, não pode viajar com o Grupo de Percussão da UFU¹⁶⁶, porque seus compromissos profissionais com a banda de baile não permitem. O tipo de carreira profissional em música emoldura as escolhas e prioridades dos alunos: tocar em banda envolve comprometimento com outros músicos, de modo que, se Josué se ausentar, pode comprometer todo o grupo. Além disso, como disse Wagner, se “negar serviço”, corre-se o risco de ser esquecido do “mercado de trabalho”.

¹⁶⁴ A Semana da Música é um evento de extensão universitária organizado pelos alunos por intermédio do D.A., com apoio da COMUS/UFU, onde se promove recitais, palestras, oficinas, *master classes*, *workshops* e comunicações de pesquisas, visando à integração e à interlocução dos corpos discente e docente do curso superior de música com artistas e intelectuais da área, bem como, com a comunidade local.

¹⁶⁵ Laura Agustín, em entrevista a Ernane Guimarães Neto. Imigrantes do Prazer. *Folha de S.Paulo*, 1/2/2009. Caderno Mais, p. 5.

¹⁶⁶ Grupo de Percussão da UFU: ver nota de rodapé n. 117, p. 162.

6.5 Viajando para estudar e trabalhar

Pelo fato de grande parte dos alunos não residir em Uberlândia, cidade que sedia o curso superior de música da UFU, vários deles comentam sobre a necessidade de viajar. A viagem, localizada na paisagem geográfica do Triângulo Mineiro, onde se situa Uberlândia, também orienta a formação profissional em música dos alunos. A geografia do Triângulo Mineiro, contíguo aos estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul, localiza o movimento dos alunos que, em contato com possibilidades de estudo e trabalho nesses estados, aprendem também de suas “paisagens” socioculturais, históricas, políticas e econômicas, instituindo múltiplos sentidos para as viagens que vivenciam com frequência.

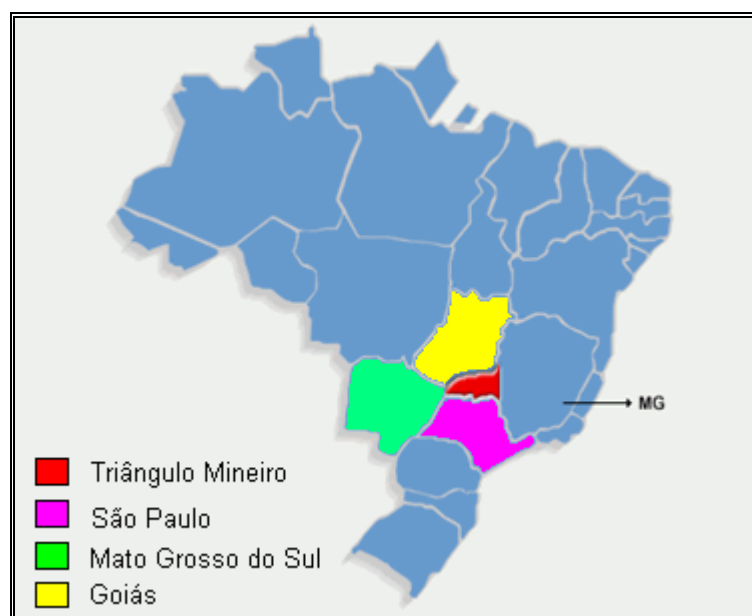


Figura 4: Triângulo Mineiro e suas divisas com os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás

Renata, musicista *freelancer*, por exemplo, viaja para tocar em Ribeirão Preto (SP) e São Paulo, capital; os músicos que tocam em bandas de baile viajam para toda essa região, incluindo o Distrito Federal (DF); por não exigir que se fixe residência em Uberlândia, a proximidade de cidades que têm escolas públicas de música faz com que muitos alunos vivam na estrada a fim de cumprir a exigência legal da habilitação para a docência. Tudo isso marca a formação dos alunos da UFU de um modo peculiar, como também outros cursos superiores de música, dependendo de sua paisagem geográfica.

6.5.1 A viagem e o trabalho

Recorrente na fala dos alunos professores, as viagens – geralmente de ônibus – entre Uberlândia e a cidade na qual residem, são o momento de preparação de suas aulas.

Professor particular de guitarra elétrica de “nível intermediário a mais avançado”, e também no Conservatório Estadual de Música de Uberaba, Wagner viaja “pensando em cada aluno”, no “que é preciso organizar para passar [para eles]”, pois, chegando a casa, já tem aulas a ministrar.

Quando iniciou sua carreira docente, Luciana dava aulas de musicalização em Araguari (MG), para onde viajava toda semana. Por se considerar sem base para ministrar uma aula de musicalização “nos termos de uma coisa mais lúdica”, relata que após assistir às aulas de percepção musical na universidade, tomava o ônibus para a referida cidade e nele ia “reelaborando” seu plano de aula – influenciada pelo que acabara de vivenciar em suas aulas, mas pensando no que era possível adequar à realidade dos seus alunos.

Problematizando o aproveitamento do tempo dentro do ônibus, há, porém, o cansaço gerado pela rotina de tantas viagens. Cansada de viajar semanalmente entre Uberlândia e Ituiutaba (MG), onde trabalhava como docente no Conservatório Estadual de Música, Renata, interessada mais em tocar, decidiu interromper sua carreira docente e mudou-se para Uberlândia, cidade que lhe facultou melhor campo de trabalho por ter vida noturna mais intensa que Ituiutaba. Uma vez residindo em Uberlândia, pôde “pegar aquele monte de matérias que estavam atrasadas, pré-requisitos para fazer outras”, além de enriquecer sua rede de relacionamento com outros músicos, o que lhe oportuniza tocar também em cidades do estado de São Paulo.

6.5.2 A viagem e o curso

O aproveitamento das viagens para estudar conteúdos vistos nas disciplinas também foi mencionado pelos alunos. Roberto reside em Uberlândia; em sua entrevista da primeira inserção no campo empírico contou que viajava muito com a banda de baile em que trabalhava tocando guitarra. Devido às viagens, tinha pouco tempo para o estudo que lhe era exigido pelas demandas do curso de música. Quando chegava à casa, depois de tocar e viajar a noite inteira, estava cansado, “um lixo”, segundo ele. No entanto, comenta:

Às vezes, até tinha como fazer a prova depois, mas não, eu tenho prazer de vir [fazer a prova] porque eu estudei. Eu levo as coisas pra viagem, também. Isso aí é uma coisa boa de falar. Eu sempre levo violão, sempre

levo partitura pra tá lendo, sempre. Na greve eu levei um Pozzoli¹⁶⁷ pra eu ficar... eu gosto de ficar brincando com ritmo e tal, porque eu uso muito isso (Roberto, entrevista em 18/1/2006).

Roberto combinava os seus estudos com as exigências do seu trabalho e não deixava de se dedicar, como é esperado pela instância formadora.

Débora viaja de carro semanalmente entre Araguari e Uberlândia, pois trabalha em ambas as cidades e estuda em Uberlândia. Comenta que por gostar de dirigir, viaja “na maior alegria”. Para aproveitar o tempo, quando tem prova de História da Música, viaja ouvindo os CDs com gravações das obras musicais estudadas nessa disciplina.

Ouvir música, inclusive as estudadas na referida disciplina, enquanto se locomove é o desejo também de Raquel e Marcílio. Eles, porém, não podem efetivá-lo, pois:

Nem o som no carro eu não tenho. Eu poderia aproveitar mais ouvindo música, as músicas que precisa ouvir, igual História da Música tem que ouvir muito. Ouvir música de violão mesmo, porque a gente vai melhorando a performance a partir daquilo que você ouve também, né? Então eu poderia aproveitar mais dessa forma, mas não aproveito porque eu não tenho som (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

Josué tem que dividir seu tempo entre as viagens com a banda de baile, as gravações no estúdio, as aulas do curso e a atenção à esposa e à filha. O tempo que possui para elaborar os trabalhos acadêmicos é quando está viajando a trabalho, pois, uma vez em Uberlândia, se não está trabalhando e estudando, quer estar junto da família.

Janaína e Nice também viajam com banda de baile, porém não contam com esse momento para fazer trabalhos acadêmicos. Por serem cantoras da banda, aproveitam esse momento para dormir:

Eu não levo nada pra fazer, porque eu preciso dormir. Aí não adianta; se eu levar alguma coisa, eu vou estar me dividindo e não vai sair nada bem feito. Nem eu vou me concentrar direito no que eu tenho que fazer da faculdade, e nem vou conseguir terminar o meu serviço à noite. E eu só descanso a minha voz dormindo. É água e sono (Nice, entrevista em 11/12/2007).

O aproveitamento da viagem como momento de se dedicar ao curso por meio do estudo é problematizado:

Dentro do ônibus não tem como você fazer muita coisa. Um dia eu fui até ler um texto, cheguei aqui zonzinho. Então, nunca mais eu faço isso. Não dá pra fazer muita coisa, porque balança demais, as estradas são excelentes [fala

¹⁶⁷ POZZOLI. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical*. Ricordi, s/d.

ironicamente]... Então a gente conversa, ou então dorme. É um momento também de descontração que a gente tem (Tadeu, entrevista em 11/7/2007).

As experiências dos alunos que saem de madrugada de suas cidades para irem a Uberlândia assistir às aulas, e não conseguem ler por causa da ausência de luz ou por se sentirem mal com o veículo em movimento, acabam instituindo a viagem como uma forma de repouso, podendo também se constituir num “momento de descontração”.

6.5.3 Outros sentidos sobre a viagem

Euclides exemplifica como a necessidade financeira gerada pelas passagens das viagens semanais entre Ituiutaba e Uberlândia podem se transformar num empreendimento em que administra as exigências curriculares do curso superior e vislumbra novas oportunidades de trabalho com música:

Eu acabei montando um grupo que até surgiu da ideia da monografia, um grupo de música sertaneja raiz. Esse projeto surgiu porque, na época da campanha do atual prefeito, nós perguntamos [a] ele se havia possibilidade da gente montar um grupo e prestar serviço em troca da nossa estada aqui [em Uberlândia], das passagens. Ele falou que era possível, e aí, de repente, quando escolhi o tema [da pesquisa de final de curso de graduação], eu pensei: por que não montar esse grupo e levar pra prefeitura, ver se o prefeito aprova? Conversei com os colegas, fizemos o projeto, levamos pra prefeitura, ela aprovou. Na realidade, a gente está atuando pela prefeitura. Nesse projeto a gente vai levar música aos bairros, música pras pessoas que não têm acesso. [...] Foi muito legal, a gente até foi muito feliz porque todo mundo abraçou essa causa com muito carinho e o grupo cresceu muito. Nós começamos no meio do ano [2005] e o grupo já tá muito conhecido lá em Ituiutaba. E a gente já tá pensando no primeiro CD (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

A necessidade de um transporte mais barato entre Ituiutaba e Uberlândia vincula-se ao conhecimento e ao gosto da música sertaneja raiz, que, por sua vez, se vincula também com a exigência acadêmica de ter que desenvolver uma pesquisa de final de curso. Atento ao que acontece no presente:

[...] depois do projeto pronto, nós sentamos pra escolher o repertório. Então, a sugestão é o seguinte: – olha a gente vai fazer um repertório dos anos 40 aos anos 70 só. Música de 1975 até hoje a gente não toca, toca só dali pra trás. Foi uma escolha, também muito feliz, porque é uma possibilidade das pessoas que curtiram essa música há muito tempo atrás, reviver isso, não é? E levar ao jovem também, que não conhece essa música, pra que mostre a ele o prenúncio do sertanejo, do que é chamado sertanejo urbano (Euclides, entrevista em 18/1/2006).

Euclides negocia a ideia com os seus colegas de curso que residem na mesma cidade (Ituiutaba) e o grupo se expõe à empreitada. Usando o conceito de “dispositivo de formação” (CORREIA, 1997), um dispositivo que desencadeia o processo de formação, podemos interpretar que a exigência curricular da pesquisa desencadeou um devir de experiências que se constituem em formação para esses alunos.

Quando Luciana começou a dar aulas de musicalização de 5^a a 8^a séries no Conservatório Estadual de Música de Araguari (MG), residia em Uberlândia. Por isso, viajava quase diariamente entre essas duas cidades, distantes 26 km. Como estudava pela manhã (as aulas terminavam às 11h30) e dava aulas à tarde (as quais iniciavam às 13h) em Araguari, ela “saía quinze minutos mais cedo da aula, corria pra rodoviária, comprava passagem, quase perdia o ônibus toda vez, e ia comendo sanduíche dentro do ônibus”. Em se tratando da dedicação ao curso, para Luciana, as demandas do trabalho não lhe prejudicavam, mas a viagem, que lhe causava muito enjôo, deixava-a cansada e impossibilitada de estudar.

Sérgio também sofre com suas viagens semanais de Ituiutaba – onde reside e trabalha – a Uberlândia. Devido à sua deficiência visual, viajar, para Sérgio, tem um sentido muito diferente do que estamos acostumados a vivenciar enquanto videntes:

Eu tenho um problema maior em relação às outras pessoas. Por eu ter a deficiência visual, eu não sei o que tá na minha frente. Então, no meu caso específico, a minha viagem é muito tensa. Eu viajo muito tenso, pode ser de ônibus, pode ser de carro. Porque eu não sei o que tá acontecendo, às vezes tem uma freada mais brusca... o ônibus para num determinado lugar, ou um carro para num determinado lugar, eu não sei o que tá acontecendo... Então a viagem, nesse aspecto pra mim, ela é muito tensa. Eu viajo tenso o tempo inteiro (Sérgio, entrevista em 17/10/2007).

Sérgio comenta ainda que essa tensão atrapalha-o no curso, pois, como chega de viagem e vai direto assistir à aula, a forte descarga emocional dificulta a concentração no início: “até alçar voo aqui, demora um pouquinho”.

Levando em conta que toda a experiência que nos marca provoca uma “perda do pé” (LAROSSA, 2002, p. 138), uma perda da gente mesmo, uma inquietação que nos faz refletir e produzir sentido sobre nós mesmos e nos formar, a experiência de estudar e trabalhar marca os alunos no sentido de constituí-los, de formá-los no que diz respeito à administração das exigências acadêmicas do trabalho. Se eles falam da viagem, por exemplo, é porque esse acontecimento os marca, no sentido de uma experiência que se passa neles e com eles. A viagem, necessária para estudar e trabalhar, é, portanto, uma experiência que os constitui, que os marca.

O mesmo acontece com os outros sentidos aqui analisados: houve quem achasse fácil administrar o estudo e o trabalho, mas também quem achasse difícil e até se ressentisse com o curso por causa disso. Alguns enfrentaram desafios como o cansaço do trabalho, a mudança de carreira e o dilema de viver dividido entre o curso e o trabalho. Aqui pesa a pressão da difícil decisão de saber se atendem ao trabalho ou à necessidade de se formar rápido por causa da titulação. Gerenciar o tempo para atender as exigências dos mundos do curso e do trabalho também apareceu como um desafio a ser solucionado por meio da conciliação dos compromissos, para a qual concorre a organização dos horários do trabalho, do curso e do estudo. Em se tratando da coordenação dos compromissos, houve quem priorizasse o curso e quem priorizasse o trabalho, ou, priorizasse os dois, dependendo das circunstâncias que se lhe apresentavam. Outros priorizaram outras instâncias, como a família, em determinados momentos. Houve quem aproveitasse o tempo enquanto estava viajando para preparar aulas, estudar, mas também se descontraírem e descansar.

Estes foram alguns dos sentidos que marcaram os alunos entrevistados. Sentidos que delineiam a sua formação como profissional da música no que diz respeito à administração das exigências que vivem e que devem atender ao estudar e trabalhar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revendo o caminho investigativo

Esta pesquisa teve por objetivo compreender a formação profissional dos alunos do curso superior de música que já atuam profissionalmente na área, pesquisa essa deflagrada pelo questionamento: como os alunos, vivendo no curso e no trabalho, vão estabelecendo relações e produzindo sentidos que instituem a sua formação profissional em música?

A atuação profissional em música de alunos que cursam a graduação na mesma área é bastante comum nos cursos superiores de música do Brasil, como visto na literatura revisada (LOUREIRO, 2006; LOURO, 2004; MATEIRO, 2007a; 2007b; RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002b; SALGADO E SILVA, 2005; TRAVASSOS, 1999; 2002; 2005; VIEIRA, 2009). Quando se pensa em curso superior também é comum pensar-se que esse curso deveria prepará-los profissionalmente antes que se inserissem no “mercado de trabalho”. Afinal, parafraseando Ribeiro (2009, p. 7), a graduação universitária é consensuada democraticamente pela sociedade como excelente meio para a formação de profissionais.

Segundo definição de Passeron e Revel (2005), por interromper a norma socialmente instituída de que o aluno deveria completar primeiramente a sua formação superior para somente depois atuar profissionalmente, o fenômeno “estudar e trabalhar durante a graduação em música” foi metodologicamente concebido como um estudo de caso. Seguindo a orientação epistemológica desses autores, o caso foi interpretado como um jogo de obstáculos que problematiza o “curso normal” tanto da organização temporal da formação profissional (estudar e depois trabalhar) quanto da construção social da profissão em música.

Conforme mencionado, de um lado espera-se, como “curso normal” da preparação para uma profissão, que o aluno de curso superior complete a sua formação para começar a trabalhar, o que alimenta a crença de que o trabalho concomitante ao curso consome o tempo e a energia que deveriam ser destinados ao estudo. Nesse sentido, a precocidade da atuação profissional em música (COULANGEON, 2004; PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007) problematiza a necessidade do curso universitário cuja função é formar “para” uma profissão (RIBEIRO, 2009). De outro lado, pelo fato da profissionalização em música se legitimar pelo saber fazer (ELIAS, 2005; SALGADO E SILVA, 2005), frequentar o curso superior de música problematiza o estatuto da profissão cujo reconhecimento social não se regula pela formação superior e respectiva titulação.

O campo empírico que singulariza a formação profissional em música aqui investigada consistiu no Curso Superior de Música da Universidade Federal de Uberlândia (MG), um curso cujas modalidades (licenciatura e bacharelado) e habilitações (canto e instrumento: flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino) ofertadas situam as experiências, bem como as atuações profissionais vivenciadas por seus alunos. Mediante a localização geográfica do campo empírico, convém destacar que a formação profissional dos vinte e nove alunos entrevistados reflete a “paisagem formativa” (NAJMANOVICH, 2001) do Triângulo Mineiro, onde existem quatro conservatórios públicos estaduais, escolas específicas de música públicas e privadas, editais de concurso público para professores de arte da educação básica que desconsideram a música como modalidade artística (ARROYO, 2004); além de amplo “mercado de trabalho” para o músico intérprete, como bandas e corais municipais, orquestras de cordas, estúdios e *home studios* para gravação de discos, *jingles* e trilhas sonoras, ampla agenda de bailes, festas e shows, e inúmeros estabelecimentos noturnos que oferecem música ao vivo.

As problematizações do caso, juntamente com a singularidade do campo empírico investigado, compõem as “paisagens” (NAJMANOVICH, 2001) teórico-metodológicas que configuram o objeto aqui investigado e localizam o conhecimento dele resultante. A esse respeito é importante ressaltar que além do conhecimento construído nessa tese ser situado pelo percurso metodológico percorrido e por minha atuação como professora na instituição que escolhi como campo empírico – o que gerou uma série de demandas na condução das entrevistas, como o estranhamento do contexto do qual faço parte para não incorrer na objetivação dos entrevistados (BOURDIEU, 2003), a vigilância epistemológica para não me perder no papel de professora durante as entrevistas, o exercício de silenciar os meus valores para conseguir ouvir os de outrem –, ele também é situado pelo fato da pesquisa ter sido empreendida a partir da perspectiva da universidade.

Nesse sentido, não foi raro os alunos entrevistados se referirem ao curso como “aqui” e ao trabalho como “lá”, considerando também o fato das entrevistas terem sido realizadas no espaço físico da UFU. Outro conhecimento, entretanto, poderia ser construído se a pesquisa fosse empreendida a partir de outra perspectiva, como, por exemplo, dos espaços onde os alunos atuam profissionalmente.

É importante ainda considerar que o perfil profissional dos alunos entrevistados também localiza o conhecimento aqui relatado: durante a primeira inserção no campo empírico, os alunos entrevistados, em sua maioria, atuavam profissionalmente como docentes; na segunda inserção, por orientação da banca examinadora do projeto de qualificação dessa

pesquisa, esse perfil foi ampliado, e a presença de alunos músicos da noite acabou sendo mais marcante – o que revela também uma mudança no perfil de alunos atendidos pelo curso superior de música da UFU.

Um problema metodológico enfrentado disse respeito à condução das entrevistas, problema esse implicado na concepção do objeto de estudo – a formação profissional em música resultante dos sentidos construídos pelos alunos nas relações que estabelecem, ou não, entre as experiências vivenciadas enquanto estudam e trabalham com música. Como o objeto de estudo não é dado, era preciso começar a construí-lo através das perguntas da entrevista e “lapidá-lo” através da análise e interpretação dos dados coletados. Os sentidos ou sem sentidos instituídos na relação entre curso e trabalho investigada não existem materialmente. Ou seja, os sentidos ou sem sentidos instituídos nas experiências vivenciadas no curso e no trabalho não se localizam nem no tempo/espaço do curso, nem no tempo/espaço do trabalho. Eles são interpretações que surgem em um terceiro lugar, o lugar da relação mental que os alunos estabelecem entre esses dois mundos.

No que diz respeito à construção do objeto no momento de realização das entrevistas, não foram raras as vezes em que eu acabava dicotomizando curso e trabalho. Se trabalhar e estudar ocorrem em espaços distintos e tempos não simultâneos, era necessário fazer aparecer a coexistência de ambos. Era preciso elaborar as perguntas de modo que estimulassem os alunos a pensar nos sentidos ou sem sentidos que estabeleciam na relação entre esses tempos e espaços, afinal, é na presença dessa relação que esses mundos se tornam concomitantes.

O mesmo ocorreu com a construção do objeto durante o processo de análise e interpretação dos dados, o qual envolveu a minha capacidade criativa, alimentada pelo respaldo teórico, para conseguir enxergar e desvelar a formação profissional em música que se erige da coexistência dos dois mundos estudados.

O conceito de formação adotado para embasar a arquitetura analítica do objeto de estudo desta pesquisa, a formação profissional em música dos alunos que trabalham enquanto cursam a graduação na área, consiste na relação entre as instâncias formadoras (âmbito instituído da formação) – o curso superior de música e os tempos/espaços da atuação profissional – e o poder agente da pessoa produzir sentidos através das experiências que vivencia nessas instâncias (âmbito instituinte da formação).

Através da leitura e interpretação da literatura foi possível compreender que as pessoas não são necessariamente passivas e que a formação profissional em música é resultante dos sentidos construídos pelos alunos em suas experiências de estudar e trabalhar. Os sentidos produzidos nas experiências vivenciadas nos mundos do curso superior e do trabalho em

música instituem marcas que esculpem a formação que cada um vai construindo ao longo de sua vida. Pelo viés da experiência, a formação profissional em música é, portanto, compreendida como uma formação particular, encarnada e finita (LAROSSA BONDIÁ, 2002).

Foi possível também entender como se constituem as “paisagens” que dizem respeito à profissão em música e, assim, compreender porque é possível trabalhar com música enquanto se cursa a universidade (ou até mesmo sem cursá-la). A precocidade da profissão facultada pela valorização social do saber fazer que “pode ser colocado à prova a qualquer momento, pois é na eficiência de realizar um trabalho que reside seu valor” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 225); também a precocidade da formação musical, pois só se pode começar a trabalhar precocemente se se domina o saber fazer musical desde cedo; o mercado alimentado pelo consumo de música dos “amadores” (HENNION, 1999) que geram uma demanda pelo ensino da música; o fato de a legislação brasileira considerar que o exercício profissional da música não causa lesões à sociedade (CUPERTINO, s/d.), mas, exigir que os professores de música da rede oficial de ensino se diplomem (LDBEN n. 9.394/1996), são temas que dizem respeito às “paisagens” instituídas nas quais vivem os alunos que trabalham enquanto fazem seus cursos de graduação na área. Os sentidos produzidos por eles nas experiências que vivenciam trabalhando e estudando, imersos nessas conjunturas, delineiam os seus jeitos de se formarem (âmbito instituinte da formação), jeitos pelos quais eles chegam a ser o que são profissionalmente em música.

Dos resultados

Considerando a multiatividade que caracteriza o modo social de construção da profissão em música (COULANGEON, 2004; REQUIÃO, 2002b), várias atuações profissionais apareceram nas experiências relatadas pelos entrevistados, como a composição e arranjo de trilhas sonoras, a produção musical e editoração digital de partituras, por exemplo.

Tendo em vista, porém, que nas entrevistas realizadas ganharam destaque as atuações profissionais como músicos intérpretes e professores de música, procurei investigar como os alunos vão aprendendo a ser professores de música e/ou músicos à medida que estudam e trabalham. Além disso, procurei identificar os sentidos atribuídos pelos alunos à importância de trabalhar e estudar simultaneamente e examinar as opções feitas, decisões tomadas e ações empreendidas para gerenciar as exigências demandadas pelo seu trabalho e pelo curso.

Estamos acostumados a pensar a formação mais pela perspectiva da instituição formadora, nesse caso, o curso superior de música. Porém, evocando Forquin (1992, p. 32), as

condições de recepção da formação recebida na universidade – já que quando se fala em formação profissional, sempre se lembra dela (RIBEIRO, 2009) – dependem do contexto social e cultural do qual os alunos historicamente advêm. A formação profissional universitária recebida provoca marcas diferenciadas em cada aluno, pois suas experiências são particulares e encarnadas (LAROSSA BONDIÁ, 2002): cada aluno relaciona o curso com o que vive em sua história social, familiar e, aqui em foco, no seu trabalho.

Assim, no caso dos alunos entrevistados nessa pesquisa, o curso superior de música faz sentido muito em função do com quê e onde estão trabalhando. É com base nesse modo de entender a formação – como experiência e produção de sentidos mediados pelas “paisagens” que os configuram – que concluo que as relações estabelecidas entre curso e trabalho instituem não uma, mas várias formações profissionais diferenciadas, considerando-se as experiências vivenciadas por cada aluno individualmente. Por essa perspectiva, identifiquei então uma multiplicidade de sentidos a delinear a formação profissional do músico intérprete e do professor de música.

A análise dos dados mostrou que as relações estabelecidas pelos entrevistados entre as demandas dos espaços onde trabalham – seja no conservatório estadual mineiro, na escola livre de música, nas aulas particulares, na escola regular, na banda de música, na vida noturna da cidade ou no estúdio de gravação – e o curso que frequentam esculpem diferentes perfis de professores de música e de músicos intérpretes.

Em relação à formação profissional como professores de música, os sentidos instituídos pelos alunos entrevistados dependeram das diferentes demandas, provenientes dos diversos espaços de ensino de música no qual atuam. Uma marca recorrente na formação dos professores dos conservatórios estaduais mineiros foi a preocupação com a evasão e a possível perda do cargo de função pública, preocupação para a qual o curso superior faz sentido pela titulação que propicia aos professores designados. Também foi marcante nessa formação profissional a preocupação em construir uma competência didática capaz de administrar um “ensino de música mais lúdico e menos teórico” (Luciana, entrevista em 19/1/2006), ou seja, mais musical; preocupação cuja solução era buscada nas aulas frequentadas na universidade, tomadas então como modelos de uma pedagogia da música. Nesses modelos pedagógico-musicais observados na universidade era ainda depositada a esperança de resolver o problema da evasão, afinal, uma “aula de música musical” pode ser mais interessante para o aluno, mantendo-o no conservatório por mais tempo.

A inexperiência didático-musical foi um dos sentidos que marcou também a formação docente dos professores que ministram aulas particulares de instrumento, especialmente do

músico-professor. Por ser procurado para dar aulas pelo seu desempenho artístico, o músico-professor começa a dar aulas, muitas vezes, sem ter construído uma experiência didática. Sendo assim, foi marcante como a observação da didática instrumental dos seus próprios professores de instrumento na universidade orienta o modo com que os alunos ministram as suas aulas particulares: da sondagem do gosto e da experiência musical prévia de seus alunos (que delineia uma formação docente mais relativizadora) à valorização do repertório de tradição ocidental europeia e dos equipamentos tidos como necessários ao ensino do violão em grupo (que delineia uma formação docente voltada mais para a apreciação estética da música de tradição ocidental), estes são exemplos do que os alunos consideraram importante levar do curso de graduação em música para a sua atuação como professores particulares de instrumento.

O modo como os alunos aprendem a dar aulas observando os seus próprios professores também foi recorrente entre os que atuam como professores na escola regular, embora a preocupação marcante entre os profissionais que lecionam nesse espaço tenha sido a especificidade pedagógico-musical da aula de música a ser ministrada para uma turma com muitos alunos – como é o caso das turmas escolares. Essa preocupação pode ser considerada originária da pouca experiência com o ensino de música nesse espaço escolar.

Interessante destacar, conforme os sentidos que delineiam a formação docente dos entrevistados, professores dos conservatórios mineiros, de aulas particulares e da escola regular, que os professores do curso superior de música não são invisíveis para os alunos: seu domínio didático, sua pedagogia musical, suas culturas musicais e seus comportamentos imprimem-lhes marcas que são levadas para além do tempo/espaço do curso, a saber, para seus campos de atuação como docentes, quando não, para toda a sua vida profissional.

O que marcou a formação profissional do professor da escola livre de música foi o conflito vivenciado entre a formação profissionalizante do curso superior de música, baseada na valorização da música como conhecimento, e a demanda pedagógica da escola que, por valorizar a música popular, primava pelo “aprender de ouvido” contendo-se na leitura do código musical de tradição europeia ocidental. Por fim, como professor da banda de música, o sentido estabelecido entre curso e atuação profissional esteve relacionado mais à confirmação de uma identidade profissional (como docente) facultada apenas pela modalidade cursada – a licenciatura –, já que não se conseguia estabelecer relação entre a realidade vivida no mundo do trabalho e a perceptiva sociocultural da pedagogia musical estudada no curso.

No que diz respeito à formação profissional do músico intérprete, os sentidos que a instituem estiveram vinculados ao distanciamento das culturas musicais que os alunos

vivenciam no curso superior e no “mercado de trabalho”, mas também às contribuições que o curso proporciona às experiências já trazidas com a atuação profissional precoce: no caso das cantoras, o curso delinea a formação profissional em música através da técnica vocal que estimula a consciência do próprio corpo e possibilita melhor controle da atuação em palco; no caso dos músicos de estúdio, o curso faz sentido instrumentalizando-os através da leitura da notação musical que faculta a precisão da execução, e da prática instrumental da música erudita que oportuniza limpeza e esmero da afinação – competências demandadas para a gravação em estúdio; por fim, no caso dos músicos de bares, shows e bandas de baile, o curso contribui instrumentalizando-os na construção de uma consciência crítica e problematizadora de suas concepções sobre o gosto e cultura musical do público que atendem, afinal, agradar o público foi uma preocupação recorrente entre os entrevistados.

Os estudantes são ativos nas seleções e apropriações do que estudam. Os sentidos que constroem nas relações com a universidade dependem de suas preocupações e interesses profissionais. Isso ocorre porque suas experiências com esses conhecimentos são particulares, encarnadas e intransferíveis. Não há como ensiná-las, elas só podem ser provadas, vividas e revividas por cada um individualmente.

Quanto ao jogo de obstáculos que problematiza por que trabalhar enquanto ainda se estuda, bem como, por que estudar se já trabalha, pode-se afirmar que são vários os sentidos que justificam a importância de estudar e trabalhar: a independência pessoal proporcionada pelo trabalho e o salário decorrente dele; a experiência que possibilita colocar em prática o que se aprende na universidade ao mesmo tempo em que possibilita aprender a refletir sobre o que acontece no trabalho; a ampliação e teorização dos conhecimentos musicais adquiridos com a prática antes de ingressar na universidade, haja vista a prática social da formação precoce em música (COULANGEON, 2004); a legitimação da profissionalização construída precocemente, que se considera poder alcançar somente com a formação no curso superior; o diploma que permite garantir o emprego para os professores dos conservatórios estaduais mineiros e “abrir portas” para outras frentes de trabalho, bem como proporcionar um melhor reconhecimento social à profissão dos músicos da noite; a possibilidade de inserir-se no “mercado de trabalho” a partir da rede de contatos construída dentro do curso, o que amenizaria a tensão do momento da formatura; a oportunidade de “respirar música o tempo todo” (Roberto, entrevista em 18/01/2006), já que se ocupa o dia todo estudando música e trabalhando com música; as relações sociais que são oportunizadas através do contato com pessoas que podem facultar novas frentes de trabalho; a luta pelo reconhecimento social da profissão, afinal somos músicos e/ou professores de música e precisamos que a sociedade nos

reconheça como tais; o salário que possibilita garantir o sustento para que se possa frequentar o curso, bem como, faculta o investimento em livros e equipamentos audiovisuais, dando retorno à dedicação acadêmica; a responsabilidade que se traduz numa autoafirmação de quem sempre precisou trabalhar na vida, desde tenra idade.

Lembrando que formação é experiência e experiência é o que nos faz sentido, os sentidos sobre a importância de trabalhar e estudar espelham os diversos modos de esculpir a formação profissional em música. Esses sentidos variaram conforme as “paisagens” inscritas também no tipo de atuação profissional exercida: os músicos intérpretes estiveram, por exemplo, mais preocupados com a construção da rede de contatos – possibilitada pela convivência no curso – capaz de facultar a inserção e a manutenção no “mercado de trabalho”, enquanto os professores pareceram estar mais atentos às questões da experiência de colocar em prática o que se aprende no curso, da diplomação e da legitimação de sua profissionalização precoce.

Além destes, os sentidos atribuídos por cada pessoa ao porquê de ser fácil ou difícil trabalhar e estudar, bem como, às viagens semanais (já que grande parte dos alunos não residia em Uberlândia), ao gerenciamento do tempo, à organização dos horários de estudo, e às prioridades assumidas, ajudaram a entender em que profissionais os alunos estão se transformando no que diz respeito à coordenação das exigências curriculares com as exigências do trabalho.

Sobre a avaliação de ser fácil estudar e trabalhar, muitos alunos, por já trabalharem antes de iniciar o curso, não conseguiam se imaginar só estudando e por isso não achavam difícil fazê-lo. Esse sentido exemplifica o caráter particular da experiência: a ausência da experiência de só estudar impede-os de construir sentido sobre como seria fazê-lo sem trabalhar, afinal, não dá para elaborar sentidos sobre o que não se viveu. A avaliação de ser difícil estudar e trabalhar esteve vinculada ao sono atrasado ocasionado pelo trabalho noturno dos músicos intérpretes que acabavam se ressentindo com o curso e seu corpo docente, o qual, segundo disseram, não compreende a demanda de trabalho e o consequente cansaço do músico da noite.

Muitos desafios são também enfrentados no dia-a-dia vivido entre curso e trabalho, além dos outros tempos e espaços que a vida demanda. A conciliação entre trabalho, estudo e família, a mudança de carreira, e os dilemas vivenciados ao estudar e trabalhar são exemplos dos desafios que marcam a formação profissional em música dos alunos entrevistados. No exercício de conciliação de todos os seus compromissos, a atenção à família aparece como um desafio constante. A perda da convivência familiar em datas como Natal, *réveillon*,

aniversário, é um ressentimento que configura a formação profissional dos entrevistados, especialmente dos músicos intérpretes, chegando a orientá-los para a mudança da carreira profissional. A mudança da carreira profissional foi muito comentada mediante a necessidade de conseguir um trabalho menos precário e cansativo, como é o caso dos músicos da noite. Por cursarem a licenciatura, a expectativa é mudar para a carreira da docência, que pode oportunizar o sustento de modo mais estável e menos desgastante.

O fato do cansaço da profissão de músico da noite estar estimulando a mudança da carreira profissional para a docência pode estar gerando certa masculinização dos cursos superiores de música, fenômeno observado no campo desta pesquisa, além de relatado por Mateiro e Borghetti (2007), Pichoneri (2006) e Segnini (2007). A questão de gênero é um aspecto que delinea a formação profissional em música (Ravet, 2006), porém, não foi foco de análise nesta pesquisa. Esta pode figurar como sugestão para pesquisas futuras.

Entre os desafios vivenciados pelos alunos está também o dilema de decidir se atendem ao curso ou ao trabalho. O impasse se passa por causa da descontinuidade entre o que vivenciam no trabalho e o que precisam cumprir como tarefas acadêmicas, bem como, por causa do choque de horários entre curso e trabalho. Embora na maioria das vezes decidam pelo trabalho, pois não podem perder as oportunidades profissionais que se apresentam, não deixam de sofrer a “dor na consciência” por não poder atender às exigências curriculares.

Quanto ao gerenciamento do tempo para conseguir coordenar curso e trabalho, vários foram os sentidos atribuídos à organização dos horários: o aproveitamento da atuação profissional enquanto docente como cumprimento da carga horária e da reflexão pedagógica demandadas pelas disciplinas pedagógico-musicais do curso; a seleção de trabalhos que facultam frequentar as aulas, e também o contrário, a seleção de disciplinas cujos horários facultam atuar profissionalmente; a negociação com os seus superiores no trabalho para poder frequentar a universidade. De modo geral, a flexibilidade observada nos horários de trabalho, tanto dos músicos intérpretes quanto dos professores de música, e que oportuniza a atuação profissional enquanto se cursa a graduação, é possível porque a lógica do trabalho em música não segue a lógica estrutural da “atividade produtiva de uma realidade de fábrica” (COLI, 2003, p. 103) – a qual demanda, em média, de seis a oito horas ininterruptas de trabalho diário.

O gerenciamento do tempo relaciona-se com o que é considerado prioridade pelos alunos. Em alguns momentos da dupla trajetória de estudar e trabalhar, houve alunos que priorizaram o curso, largando o trabalho quando necessário; outros priorizaram o trabalho, por dele depender para o sustento de si e de sua família; outros ainda podiam priorizar ou um, ou

outro, dependendo das circunstâncias que se apresentavam: foi o caso dos alunos que não podiam deixar de trabalhar, o que acabou acarretando o atraso do curso. Entretanto, chegando ao final do mesmo, começaram a priorizá-lo por medo de não conseguirem integralizá-lo antes do prazo máximo permitido. É a temporalidade descontínua e flexível da profissão em música que faculta priorizar o término do curso. Entre os que atuam em vários empregos musicais, coisa que se faz possível pelo modo como nossa sociedade institui a profissionalidade em música (precocidade, flexibilidade e multiplicidade de atuações), a priorização não ocorre entre curso e trabalho, mas entre os trabalhos que podem ser melhor coordenados com a rotina demandada pelo curso. Quando acumulam as atuações de músico e de professor, a docência geralmente é priorizada, o que pode remeter à questão do trabalho estável e menos desgastante.

Por fim, por não residirem em Uberlândia, cidade que sedia o curso superior tomado como campo empírico dessa pesquisa, grande parte dos alunos viaja semanalmente, ou para estudar, ou para trabalhar. Essas viagens marcam a formação profissional do músico intérprete e do professor de música com sentidos diferentes. Recorrente na fala dos que atuam como professores, as viagens – geralmente de ônibus – entre Uberlândia e a cidade na qual residem, são o momento de preparação de suas aulas. De outro modo, recorrente na fala dos que atuam como músicos intérpretes foi o aproveitamento das viagens para estudar os conteúdos vistos nas disciplinas da universidade ou fazer trabalhos acadêmicos. Esses sentidos, entretanto, divergem do sentido instituído pelas cantoras que aproveitam esse momento para fazer repouso vocal, se preparando para o trabalho noturno. Por isso, aproveitam a viagem para dormir.

Apesar de parecer que os alunos não se dedicam ou não aproveitam o curso por terem que trabalhar, conhecer os sentidos que instituem em seus modos de administrar as exigências dos mundos do curso superior e do trabalho em música me fez concluir que, pelos esforços e energia despendida, a formação profissional de quem estuda e trabalha não se delinea comodamente, nem tampouco despreza a construção de uma excelência musical ou didático-musical. Além disso, as experiências vivenciadas e as relações estabelecidas entre os mundos do trabalho e da universidade revelam que a formação profissional em música é uma construção social, pois os alunos delineiam sua formação de maneiras muito particulares: as famílias onde nascem e crescem, os ambientes que frequentam, as pessoas com quem convivem, os espaços onde moram, a atuação profissional que exercem, o curso a que se dedicam impregnam suas mentes e corpos de uma forma tão pessoal que nunca se poderão constituir como um grupo homogêneo.

Relevância da pesquisa

Conhecer a vida acadêmica e profissional dos alunos, uma vida formativa, pois são marcados por tudo e por cada dia em que vivenciam experiências estudando e trabalhando, incide no que eu tomei como justificativa para essa pesquisa: conhecer mais de perto os alunos – suas histórias, suas opções, decisões e ações, enfim, suas significações sobre o vivido – pode ajudar a desmistificar a ideia de sujeito moderno que herdamos, a ideia de que os alunos são iguais, um protótipo de alunos universais (JOSSO, 2004a), e de que devem dedicar-se somente ao curso superior deixando as suas vidas do lado de fora dos muros da universidade, pois o que interessa é o como ele “está” na universidade, não o que ele “é” em seu cotidiano.

Teixeira Coelho (2001) faz um trocadilho interessante com o verbo *être* que, em francês, não separa o “ser” do “estar”,¹⁶⁸ do qual aproveito o exemplo para refletir: não deixamos de “ser” o que somos para “estar” na universidade, todavia, “estar” na universidade imprime-nos marcas que vão delineando o nosso “ser”. Vamos “sendo” e “estando” no curso e no trabalho, vamos amarrando, vamos interligando todas as experiências que vivenciamos. Nesse sentido, “somos e estamos” em qualquer lugar ou circunstância da vida.

Larossa (2002, p. 139) comenta que a “ideia clássica” que temos sobre formação contempla duas faces. Uma prescritiva, formar significa apropriar-se do patrimônio preexistente; e outra normativa, formar significa desenvolver-se em conformidade a um modelo que foi fixado. Refletindo sobre isso, diz que:

A aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...] (LAROSSA, 2002, p. 139).

Isso traz implicações para os cursos superiores que precisam ver a formação profissional não mais como finita, inscrita no tempo e no espaço da universidade, mas contínua, ao longo da vida profissional dos sujeitos – a qual, no caso da formação profissional em música, começa precocemente, antes do ingresso no curso superior pertinente, justificando inclusive a sua necessidade. É, pois, com esse sentido que Marcílio interpreta, por exemplo, que o seu trabalho como professor particular é um estímulo para cursar a graduação em música: “Se eu não estivesse trabalhando com [música], que sentido faria [o curso]? Estudar algo para ficar na teoria?” (Marcílio, entrevista em 7/1/2008).

¹⁶⁸ O mesmo acontece com o verbo *to be*, em inglês.

Há, no entanto, que se pensar também que se somos seres históricos e sociais; negar a história ou a existência da nossa realidade seria deslocar para uma abstração o mundo em que vivemos. Trata-se então de enxergar essa realidade como uma relação entre o mundo em que compulsoriamente estamos inseridos e a capacidade que temos de interpretá-lo à nossa medida.

Uma pesquisa comparada com alunos que estudam em outros cursos superiores de música do Brasil enquanto atuam profissionalmente na área pode ser empreendida para conhecer como outras “paisagens” geográficas, e também históricas e socioculturais, estão configurando a formação profissional em música pelo país.

Nesse sentido, uma colaboração dessa pesquisa incide no que diz respeito aos alunos. Uma vez que construímos nossa subjetividade identificando-nos ou diferenciando-nos em relação ao outro, os resultados da pesquisa qualitativa, por investigar e interpretar a experiência do outro, proporciona que o próprio leitor se conheça. Sendo assim, ao ler e se comparar com as experiências relatadas pelos entrevistados nesse trabalho, os leitores-alunos podem refletir melhor sobre “as paisagens” conjunturais que configuram as suas escolhas, sentidos, ações e decisões, as quais, por sua vez, delineiam a construção de sua formação profissional em música. Como explica Josso (2004b):

[...] tomar consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo, [...] dá instrumentos às pessoas para terem uma melhor orientação, para fazerem escolhas que estão mais de acordo com elas próprias, consoante as tomadas de consciência que fizeram. Dá-lhes uma maior autonomia de decisão, de análise da situação, por um lado na escolha das orientações e, por outro, mesmo durante os cursos, podemos ver que as pessoas são capazes de melhor definir os seus interesses e não somente esperar que o professor lhes explique o que interessa saber (JOSSO, 2004b, s/p.).

Mesmo os entrevistados, como por exemplo, Marcílio, Roberto e Sérgio, ao contar-me sobre suas experiências de estudar e trabalhar, despertavam para sentidos próprios sobre os quais ainda não haviam refletido ou prestado atenção. Nessa perspectiva, essa pesquisa pode contribuir para que os alunos “tomem as rédeas” de sua formação, conscientizando-se de que não é só o curso superior de música que lhes formam. Há também uma instância instituinte pela qual eles próprios se formam na relação com o curso, bem como com o trabalho que exercem. Isso pode lhes ajudar a elaborar com mais clareza o que querem para si em sua formação musical e profissional.

Outra contribuição da pesquisa incide também no que diz respeito à conscientização do curso superior de música (nas pessoas de seus dirigentes e professores) de que seus alunos são autônomos em suas intenções para com o curso que frequentam; intenções essas que

delimitam as condições de sua aprendizagem na universidade. Assim, parafraseando Josso (2004b, s/p.), se se conseguir conhecer-lhes as estratégias de aprendizagem, ou, as relações pelas quais o curso lhes faz sentido, poder-se-á acompanhar-lhes melhor em vez de tentar impor-lhes a própria pedagogia. Isso pode ajudar a tornar os currículos menos rígidos e “amarrados”, pois se saberá que o curso não é o único responsável pela formação profissional dos alunos. O conhecimento sobre quem são eles, com que trabalham, quais seus interesses, como o curso se relaciona com o que vivem, juntamente com um estudo de autoformação (que pode ser desenvolvido através de pesquisas futuras) no sentido de auxiliá-los a conscientizar-se de como se tornam profissionais, por que instituem tais sentidos e não outros, pode ajudar a construir um curso mais autônomo (pelas escolhas tornadas possíveis a partir de todas as temporalidades reconhecidas como formadoras, sem esquecer, no entanto, que somos localizados), com alunos-profissionais que se formam mais autonomamente também.

Ainda no que diz respeito ao curso, embora não tenha sido o objetivo da pesquisa, os relatos dos alunos nas entrevistas realizadas oferecem um “espelho” do curso superior de música que frequentam. Nesse aspecto, a pesquisa pode instrumentalizar uma possível avaliação do mesmo.

Como já mencionado, as vidas profissionais que se fazem objeto desse estudo não são iguais, talvez sejam até pouco semelhantes às vidas dos alunos de outras universidades, afinal, suas “paisagens” histórica, geográfica, social e cultural são diferentes. Porém, uma vez abertos a “escutar” o que passa nas ações formativas aqui relatadas, os leitores poderão “sentir como se tivessem encontrado alguém, tivessem compreendido o mundo um pouco mais” (SEIERSTAD, 2006). Nesse sentido, essa pesquisa poderá ainda contribuir como um estímulo para que os professores universitários possam problematizar as teorias sobre formação profissional em música que compactuam com o currículo no qual formam os seus alunos, para que possam estranhar os conceitos que constroem sobre quem são os seus alunos e, sendo assim, para que possam se lançar a conhecê-los melhor, como humanos que são e, quem sabe, possam empreender uma pedagogia mais humana também. Uma vez assim receptivos, podem ainda relativizar as suas exigências para com os alunos, as quais, muitas vezes, são tomadas como absolutas.

Essa pesquisa pode, enfim, contribuir para mostrar mais uma faceta da multiplicidade da vida musical dos alunos de cursos superiores que já trabalham, uma vida musical que se transforma em vida profissional que, por sua vez, retroalimenta a vida musical, num movimento infinito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto. Dossiê história oral: uma breve apresentação. *Fênix*, Revista de História e Estudos Culturais, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em <http://www.revistafenix.pro.br/PDF3/Apresentacao%20Dossie_Paulo%20de%20Almeida.pdf> Acesso em 20/01/2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARÓSTEGUI, José Luis; VICENTE, Alejandro. Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, Lista Europea de Música en la Educación, n. 12, 2003. Disponível em <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>> Acesso em 14/05/2009.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95 – 122, 2002.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/1996. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 29 – 34, 2004.

AURÉLIO. *Dicionário Aurélio Eletrônico Séc. XXI*. Nova Fronteira/Lexikon Informática, 1999.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Riscos e recursos individuais num mercado socialmente (des?)regulado. XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, 27 a 31 de Outubro de 1998. Disponível em <http://74.125.93.132/search?q=cache:4v_SH7lybTMJ:bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/olive.rtf+%22conceito+de+mercado+de+trabalho%22&cd=59&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a> Acesso em 02/10/2009.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76 – 106, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I).

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____ (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 693 – 713.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 5. ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOWMAN, Wayne. “Who is the “We”?” Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 6, n. 4, p. 109 – 131, 2007. Disponível em <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf> Acesso em 08/05/2009.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 146 – 174, 2000.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BRASIL. LEI Nº 3.857, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1960. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do músico. Disponível em <http://www.sindmusi.com.br/legislacao/lei_3857.asp> Acesso em 07/09/2006.

BRASIL. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em 16/02/2007.

BRITO FILHO, Luiz Ferreira. *O processo de envelhecimento e o comportamento vocal*. 1999. Disponível em <<http://www.cefac.br/library/teses/2632e0cb1fd447adf8c48c3f11bae9a3.pdf>> Acesso em 10/07/2009.

BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria. A educação superior frente a Davos. In: _____ (Orgs.). *A educação superior frente a Davos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 27 – 34.

CHRISTENSEN, Thomas. A teoria musical e suas histórias. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 12 – 46, 2000.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, n. 8, p.107 – 110, 2003.

COLI, Juliana Marília. “Vissi D’Arte” *Por Amor a uma Profissão*: um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico. 2003. 359f. Tese (Doutorado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2003.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 15 – 41.

COULANGEON, Philippe. *L’expérience de la precarite dans les professions artistiques: le cas des musiciens interpretes*. Palestra apresentada no Seminário Internacional “Trabalho docente e artístico: força e fragilidade das profissões”. Unicamp, Campinas, 18 a 20 abril 2006. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/profarte>> Acesso em 23/05/2006.

COULANGEON, Philippe. *Les musiciens interprètes em France: portrait d'une profession*. Paris: La documentation Française, 2004.

CUPERTINO, Luiz Roberto Boettcher. *Obrigatoriedade de filiação à Ordem dos Músicos do Brasil: uma polêmica e uma perspectiva*. Disponível em <http://www.assembleia.go.gov.br/assessoramento_tematico/artigo0004_obrigatoriedade_de_filiacao_a_ordem_dos_musicos_do_brasil.pdf> Acesso em 15/05/2009.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMAILLY, Lise. La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, v. XXVII, n. 3, 2001, p. 523 – 542. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/profarte/textos/Lise_Demailly6.pdf> Acesso em 20/09/2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127 – 153.

DOWBOR, Ladislau. A economia da família. In: ACOSTA, Ana R.; VITALE, Amália F. (Orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. SP: IEE/PUCSP, 2003. 320p.

DUARTE, André de Macedo. Foucault à luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído. In: RAGO, Margarete; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49 – 62.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 31 – 40, 2002.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FERNANDES, Alvanize Valente. Analisando um curso de pedagogia: a ótica de sujeitos que viveram o processo de formação (um trabalho fundamentado no resgate da memória). *Revista de Ciência Humanas*, v. 2, n. 2, p. 119 – 130, 2002.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/1996, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 75 – 87, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: 2003, p. 157 – 175.

FERREIRA, Cristiane Maria. C. M. *Os currículos dos cursos de música da UFU sob a ótica dos alunos*. 2002. 301f. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2002.

FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, v. 5, p. 28 – 49, 1992.

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

FUENTE, Gloria de la; LEÓN, María Antonia G. de. Sociología del alumnado. In: LEÓN, María Antonia G. de; FUENTE, Gloria de la; ORTEGA, Félix (Eds.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. p. 151 – 166.

GOMES, Celson Henrique. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. 209f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOMES, Celson Henrique. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. 1998. 248 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GONÇALVES, Lilia Neves. Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (Minas Gerais) nas décadas de 1940 a 1960. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n.31, p. 5 – 29, 2007a.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960*. 2007. 333f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007b.

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

GRACIE, Ellen (Ministra do Supremo Tribunal Federal). Relatório do Recurso Extraordinário RE 414426/SC, Músico e liberdade do exercício de profissão, 18.10.2005. *Informativo Supremo Tribunal Federal*, Brasília, n. 406, 17 a 21 de outubro de 2005. Disponível em <http://www.juspodivm.com.br/novo/arquivos/jurisprudencias/informativo_406e405.doc> Acesso em 15/05/2009.

GROSSI, Cristina. Formação superior e mundo do trabalho em música no distrito federal – uma perspectiva docente. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XIII, Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. CD-ROM.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 87 – 92, 2003.

GROSSI; Cristina; COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. A formação e o mercado de trabalho para estudantes de música no distrito federal. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XIII, Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. CD-ROM.

HENNION, Antoine. Music industry and music lovers, beyond Benjamin: the return of the amateur. *Soundscape: journal on media culture*, v. 2, July 1999. Disponível em <http://www.icce.rug.nl/~soundscape/DATABASES/MIE/Part2_chapter06.shtml> Acesso em 04/11/2006.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, n.8, p. 53 – 55, 2003.

HOLLIS, James. *Nesta jornada que chamamos vida: vivendo as questões*. São Paulo: Paulus, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004a.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. Entrevista a Rui Seguro. *Aprender ao longo da vida*, Lisboa, n. 2, 2004b. Disponível em <http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30> Acesso em 08/05/2009.

KETCHUM-CIFTCI, Laura R. *Student employment factors that contribute to acquisition of educational outcomes*. 2004, 228f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Educational Administration), University of Wisconsin – Madison. Disponível em <<http://www.education.wisc.edu/elpa/academics/DissertationAbstracts/Completed/04spring-KetchumCiftci%20.doc>> Acesso em 20/06/2005.

KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50 – 73, 2000.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, v. 17, p. 29 – 38, 2007.

LAROSSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20 – 28, 2002.

LAROSSA, Jorge. Conversações sobre leitura, experiência e formação. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 313 – 359.

- LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133 – 164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.
- LAROSSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- LAROSSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imágenes del otro*. Barcelona: Fuentes/Frentes, 1997.
- LIMA, Jacob Carlos; CONSERVA, Marinalva de Souza. Redes sociais e mercado de trabalho: entre o formal e o informal. *Política e Trabalho*, Revista de Ciências Sociais, n. 24, p. 73 – 98, 2006. Disponível em http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:o34cxg8_ZjoJ:www.cchla.ufpb.br/politicaetrabalho/arquivos/artigo_ed_24/artigos/artigo_04.pdf+%22conceito+de+mercado+de+trabalho%22+na+sociologia&hl=pt-BR&gl=br&sig=AFQjCNEmDdHVIP6xLETPckLpVV4msYa_MA> Acesso em 02/10/2009.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, Sônia Albano de; APRO, Flávio; CARVALHO, Márcio. Performance, prática e interpretação musical. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006. p. 11 – 23.
- LLORET, Caterina. Las otras edades o las edades del otro. In: LAROSSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imágenes del otro*. Barcelona: Fuentes/Frentes, 1997. p. 11 – 20.
- LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. *Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura*. Londrina, 2006. 206f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PR.
- LOURO, Ana Lucia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. 195f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 101 – 105, 2003.
- MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Revista Eletrônica da ANPPOM, v. 2, n. 13, 2007a. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus13/211/11-Mateiro.htm>> Acesso em 08/05/2009.
- MATEIRO, Teresa. ‘Eu quero estudar guitarra’: um estudo sobre a formação instrumental dos licenciandos. *OuvirOuVer*, n. 3, p. 139 – 151, 2007b. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/432/424>> Acesso em 10/05/2009.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 80 – 108, 2007. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/viewFile/3354/3271>> Acesso em 13/05/2009.

McINNIS, Craig; HARTLEY, Robyn. *Managing study and work: impact of full-time study and paid work on the undergraduate experience in Australian universities*. Canberra: Evaluations and Investigations Programme of the Department of Education, Science and Training. 2002. 99p. Disponível em <<http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip02-6/eip02-6.pdf>> Acesso em 12/06/2005.

MEYER, Dagmar E. Estermann. SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalistas em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelwiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23 – 44.

MINAS GERAIS, Brasil. RESOLUÇÃO SEE Nº 826, DE 01 DE NOVEMBRO DE 2006. Estabelece critérios para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos_seemg/{99B91931-36B3-44D7-9683-E065F79CB3E2} Resolucao_de_designacao2006.pdf> Acesso em 16/02/2007.

MINAS GERAIS, Brasil. RESOLUÇÃO SEE Nº 1256 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2008. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual. <https://www.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3240&Itemid=326> Acesso em 05/08/2009.

MINAYO, M. Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2002.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: reflexões de uma professora*. Trabalho não publicado, escrito para a disciplina Sociologia da Educação Musical ministrada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. 8p.

NAJAMNOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NARDI, Henrique Caetano. *Ética, trabalho e subjetividade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, Alberto de. *Território e mercado de trabalho: discursos e teorias*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, n. 8, p.93 – 100, 2003.

OLIVEIRA, Alda; COSTA FILHO, Moacyr. Educação e trabalho em música: formação, produção e administração de grupos musicais. *Ictus*, Salvador, n. 1, p. 125 – 150, 1999.

OLIVEIRA, Alda; COSTA FILHO, Moacyr. Educação e trabalho em música: estudo I. *Quaderni della Società Italiana per l'Educazione Musicale: Semestrale di Ricerca e Didattica Musicale*, Bologna, Anno 10, n. 16, p. 234 – 239, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: OLIVEIRA, Inês, Barbosa; SGARBI, Paulo Sérgio (Org.). *Fora da escola também se aprende*. R.J.: DP&A, 2001. p. 33 – 49.

OLIVEIRA, Inês, Barbosa; SGARBI, Paulo Sérgio (Org.). *Fora da escola também se aprende*. R.J.: DP&A, 2001.

PASSERON, Jean-Claude; REVEL, Jacques. Penser par cas: raisonner à partir de singularités. In: _____ (Dir.). *Penser par cas*. Paris: Enquête, 2005. p. 9 – 44.

PENNA, Maura Penna. Para ensinar, basta tocar? Em questão a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 49 – 56, 2007.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 19 – 28, 2004a.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 7 – 16, 2004b.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, n. 9, 2003, p. 71-80.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. 2006, 120 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2006.

PINEAU, Gastón. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2003.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 81 – 88, 2003.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PROFISSÃO: Músico. Artistas da cidade falam das dificuldades e dos prazeres de carreira. *Correio de Uberlândia*, 21/5/2008. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/texto/2005/07/09/10893/profissao: musico.html>> Acesso em 09/05/2009.

RAMOS, Sílvia Nunes. *A música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. 189 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-

Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAVET, Hyacinthe. *Carrières de musicien-nes: les résultats*. Palestra apresentada no Seminário Internacional “Trabalho docente e artístico: força e fragilidade das profissões”. Unicamp, Campinas, 18 a 20 abril 2006. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/profarte>> Acesso em 23/05/2006.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2006.

REGELSKI, Thomas A. Amateuring in Music and its Rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 6, n. 3, p. 22 – 50, 2007. Disponível em <http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf> Acesso em 08/05/2009.

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

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Rio de Janeiro, Booklink, 2002b.

RIBAS, Maria Guiomar Carvalho. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. 2006. 199f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Que universidade é essa? Distinção entre poder e autoridade é crucial para entender a crise por que passa a USP. *Folha de S.Paulo*, 21/6/2009, Caderno Mais, p. 7.

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

SALTO para a profissão: monte sua estratégia. *Zero Hora*, Porto Alegre, 17/9/2006. Empregos e oportunidades, p. 1, 3.

SANTOS, Alessandra Borba dos. Projeto Brincarte – Conservatório no Espaço da Escola. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XI, Natal, 2002. *Anais...* Natal: ABEM, 2002a. Disponível em <http://www.gepeq.dep.ufscar.br/arquivos/ABEM_2002.pdf> Acesso em 12/02/2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, Hamilton Pereira. A educação musical no contexto da Escola Sagarana. In: CARMO, Sérgio Rafael do. (Org.). *Conservatórios estaduais: arte e emoção como aliados da*

educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002c. p. 9 – 10.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. 2005, 169f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHMITT, Marta Adriana. *O rádio na formação musical: um estudo sobre as ideias e funções pedagógico-musicais do Programa Clube do Guri (1950 – 1966)*. 2004. 173f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SECRETARIADO da Unesco. O ensino superior para uma nova sociedade: a visão dos estudantes. In: TENDÊNCIAS da Educação Superior para o Século XXI. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, Paris, França, 1998. *Anais...* Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p. 478 – 477.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIII, Recife, 2007. *Anais...* Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT29%20Trabalho,%20Precariza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/SBS_enviado.pdf> Acesso em 09/05/2009.

SEIERSTAD, Asne. Entrevista a Paulo Lima. *Caros Amigos*, ano X, n. 118, 2006. Disponível em http://carosamigos.terra.com.br/nova/ed115/so_no_site_entrevista_seierstad.asp. Acesso em 16/1/2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451 – 471, 1999. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/171/170>> Acesso em 29/05/2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: Pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77 – 105, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>> Acesso em 08/05/2009.

SEVILHANO, Cândida Joana de Almeida. Formação educacional e situações de mudança: o impacto nas carreiras de executivos brasileiros. In: VELOSO, Elza; TREVISAN, Leonardo (Orgs.). *Produtividade e ambiente de trabalho: gestão de pessoas e carreiras*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

SILVA, Daniela Souza de Andrade e. (Juíza Federal Substituta da 12.^a Vara/PE). Processo n.º 2003.83.00.013146-6 - 12.^a Vara. Classe 5024 - Ação Civil Pública. Partes: Autor: MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Réu: ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL - CONSELHO FEDERAL E OUTRO. PODER JUDICIÁRIO. JUSTIÇA FEDERAL DE PRIMEIRA INSTÂNCIA. SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. 12.^a VARA FEDERAL. Recife/PE, 20 de agosto de 2004. Resumo: Ação Civil Pública n.º 2003.83.00.013146-6 – Movida pelo MPF contra a Ordem dos Músicos do Brasil e a União,

visando a desobrigar os músicos da inscrição obrigatória na OMB e do registro de diploma no Ministério da Educação, como condições ao exercício da profissão. Disponível em <http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412> Acesso em 07/09/2006.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Fundadores do Pensamento: Fenomenologia e Existencialismo*. São Paulo: Cultura Marcas; Espaço Cultural CPFL, 2005. DVD, 55 min. Série Balanço do Século XX – Paradigmas do Século XXI.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119 – 141.

SMILDE, Catharina Agatha. Lifelong learning as a challenge for music colleges. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 16, n. 26/17, p. 5 – 18, 2005.

SOLIGO, Rosaura Angélica. *Quem forma quem?* Instituição de sujeitos. 213f. 2007. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina, 2000. *Anais...* Londrina: SPEM/ABEM, 2000a. p. 137 – 146.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 7 – 12, 2004.

SOUZA, Jusamara. Introdução ao artigo de KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49, 2000b.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, n. 8, p.7 – 10, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989. 140p.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liberlivro, 2004.

TEIXEIRA COELHO. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 65 – 102.

TORNQUIST, Carmem Susana. Salvar o dito, honrar a dádiva: dilemas éticos do encontro e da escuta etnográfica. Piracicaba, *Impulso*, v. 14, n. 35, p. 63 – 74, 2003. Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp35art05.pdf>> Acesso em 20/01/2009.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, n. 12, p. 11 – 20, 2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO

- DE LA MÚSICA POPULAR, México, 2002. *Anais...* Disponível em <<http://www.hist.puc.cl/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>> Acesso em 5/11/2006.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 119 – 144, 1999.
- TURNER, Jonathan H. *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo: Pearson Educations do Brasil, 2000.
- UFU, Universidade Federal de Uberlândia; COMUS, Coordenação do Curso de Música. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música*. Uberlândia, 2006.
- VARGAS, Hustana Maria. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- VASCONCELOS, António Ângelo. *O conservatório de música: organização, professores e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. 385p.
- VILARINHO, R. *O trabalho do músico na noite de Uberlândia*. 2007. 32f. Trabalho de conclusão de curso de graduação, Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. f. 25.
- VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- WAUSCHAUER, Cecília. A quem pertence a formação? As diferentes correntes de autoformação. *Educação*, São Paulo, 2005. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=10616>> Acesso em 27/7/2008.
- WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*, parte 1. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2001.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287 – 309.
- ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006. p. 102 – 127.

APÊNDICES

1. Roteiro de Entrevista: elaborado a partir das entrevistas abertas realizadas na primeira inserção no campo empírico.
2. Roteiro de Entrevista: exemplo de roteiro transformado durante a segunda inserção no campo empírico.
3. Modelo da Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista para a Pesquisadora.
4. Mapa do alcance geográfico do curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(elaborado a partir das entrevistas abertas realizadas na primeira inserção no campo empírico)

Perguntas preparatórias:

- Qual o seu nome completo?
- Qual a sua idade atualmente?
- Em que cidade você mora?
- Qual período da faculdade você está cursando?
- Qual é a sua atuação profissional com música hoje?
- Onde você trabalha?

Pergunta desencadeadora:

- Conte-me um pouco da sua experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Perguntas:

- Você começou a trabalhar antes de iniciar a faculdade ou já estava cursando-a?
 - O que te fez buscar fazer o curso, se já atuava profissionalmente? (Caso já trabalhava antes de iniciar o curso).
 - Uma vez já trabalhando com música, o que o fato de cursar a graduação está representando para você hoje?
 - Uma vez ainda cursando a graduação em música, porque é/foi importante começar a trabalhar? (Caso tenha começado a trabalhar depois de iniciado o curso).
 - Por que é importante continuar trabalhando enquanto estuda?
- Como você relaciona o seu trabalho com o seu curso de graduação?
 - Como você relaciona a sua experiência de com as disciplinas pedagógico-musicais do curso (entre elas, o estágio)?
 - Como você relaciona a sua experiência de com as disciplinas de formação musical?
- O que você aprende no entrelaçamento entre a sua atuação de profissional e a sua vida de estudante na graduação de música?
 - O que você considera marcante no entrelaçamento entre as disciplinas do curso e a sua atuação profissional?
- Como o trabalho te ajuda na faculdade? Como a faculdade te ajuda no trabalho?
 - O que você aprende em sua experiência de trabalho que leva para as aulas no curso graduação em música?
 - O que você aprende em suas aulas no curso graduação em música que leva para a experiência de trabalho?
 - Poderia citar exemplos do que você leva do trabalho para o curso de graduação e, da mesma forma, do que leva do curso para o trabalho?

- Como você concilia as duas coisas, trabalhar e estudar?
 - Como é a sua rotina nesse movimento de estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
 - Como organiza seu tempo?
 - Como é ir e vir de (*nome da cidade*) nessa rotina de trabalhar e estudar?
 - Quais são os desafios de trabalhar e estudar ao mesmo tempo?

Perguntas finalizadas:

- Como você se enxerga o profissional que é hoje, diante da experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo?
- Como você se enxerga o estudante que é, diante da experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(exemplo de roteiro transformado durante a segunda inserção no campo empírico)

Perguntas preparatórias:

- Qual o seu nome completo?
- Qual a sua idade atualmente?
- Em que cidade você mora?
- Qual período da faculdade você está cursando?
 - Quando iniciou o curso superior?
- Qual é a sua atuação profissional com música hoje?
- Onde você trabalha?
 - Quando começou a trabalhar?
 - Você começou a trabalhar antes de iniciar a faculdade ou já estava cursando-a?

Perguntas:

Identificar os sentidos atribuídos à importância de trabalhar e estudar simultaneamente

- Qual a vantagem de estudar e trabalhar; ou, de estudar para quem já trabalha; ou, de trabalhar para quem já estuda?
- Qual a importância de receber um salário? (compra de materiais, etc.).
- Qual a importância do dinheiro (salário) para a sua vida dentro do curso? E para sua vida profissional?
 - Como você investe o salário que você recebe? Com o que você gasta o seu salário?
 - Como são os seus gastos com o curso? E com a sua profissão?
- E se você só estudasse?
- E se você só trabalhasse?
- E se você parar de trabalhar?
- Você acha que o aluno que não trabalha aprende mais?
- E se amanhã não tivesse trabalho?
- O que te fez buscar fazer o curso, se já atuava profissionalmente? (Caso já trabalhava antes de iniciar o curso).
 - Uma vez já trabalhando com música, o que o fato de cursar a graduação está representando para você hoje?
- Uma vez ainda cursando a graduação em música, porque é foi importante começar a trabalhar? (Caso tenha começado a trabalhar depois de iniciado o curso).
 - Por que é importante continuar trabalhando enquanto estuda?

Analisar como transitam pelas relações que estabelecem entre o curso de graduação em música e o seu trabalho

- O que você leva de um lugar para outro?
- O que você aprende num e noutra lugar?
- Qual é a ligação do curso com o seu trabalho; ou, do seu trabalho com o curso?
- Como você escolhe as disciplinas optativas que vai cursar?
- Como você relaciona o seu trabalho com o seu curso de graduação?
 - Como você relaciona a sua experiência de com as disciplinas pedagógico-musicais do curso (entre elas, o estágio)?
 - Como você relaciona a sua experiência de com as disciplinas de formação musical?
- Como o trabalho te ajuda na faculdade? Como a faculdade te ajuda no trabalho?
 - O que você aprende em sua experiência de trabalho que leva para as aulas no curso graduação em música?
 - O que você aprende em suas aulas no curso graduação em música que leva para a experiência de trabalho?
 - Poderia citar exemplos do que você leva do trabalho para o curso de graduação e, da mesma forma, do que leva do curso para o trabalho?
- E no caso de não haver relação? Você vê algum conflito entre o seu trabalho e o seu estudo (curso)?

Examinar as decisões tomadas e ações empreendidas para gerenciar as exigências demandadas pelo seu trabalho e pelo curso.

- Como você dá conta de coordenar trabalho e estudo?
- Que horário você estuda?
- Como você estuda? (pergunta alertada na entrevista de Eurípedes)
- E se tem que trabalhar num dia de prova?
- E se tem uma prova num dia de show?
- Como você concilia as duas coisas, trabalhar e estudar?
 - Como organiza seu tempo?
 - Como tem sido suas viagens? O que você faz nas suas viagens dentro da Van ou do ônibus, ou do carro? Como é o dia a dia dentro do veículo, na estrada?
 - E a rotina de quem viaja aqui em Uberlândia, como é? Como é o seu dia a dia aqui em Uberlândia? Como você se organiza aqui na cidade?
 - Perguntar algo sobre moradia [já que pergunto sobre a viagem]
 - Como você organiza (ou) as suas disciplinas (monta o seu horário)? Tem janelas? O que você faz nas janelas?
 - Quais são os desafios de trabalhar e estudar ao mesmo tempo?
 - Como o fato de ter que trabalhar e estudar está refletindo na integralização do seu curso? (para formandos)
- Verificar algo sobre suas prioridades: como você se organiza para ter tempo para o lazer, esporte, atenção aos amigos, família, namoro...?

Perguntas Finalizadoras:

- Como você se enxerga o profissional/estudante que é hoje, diante da experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo?
 - E se você não tivesse trabalhado/estudado?
- Quais as suas perspectivas para o trabalho/estudo agora?

CARTA DE CESSÃO

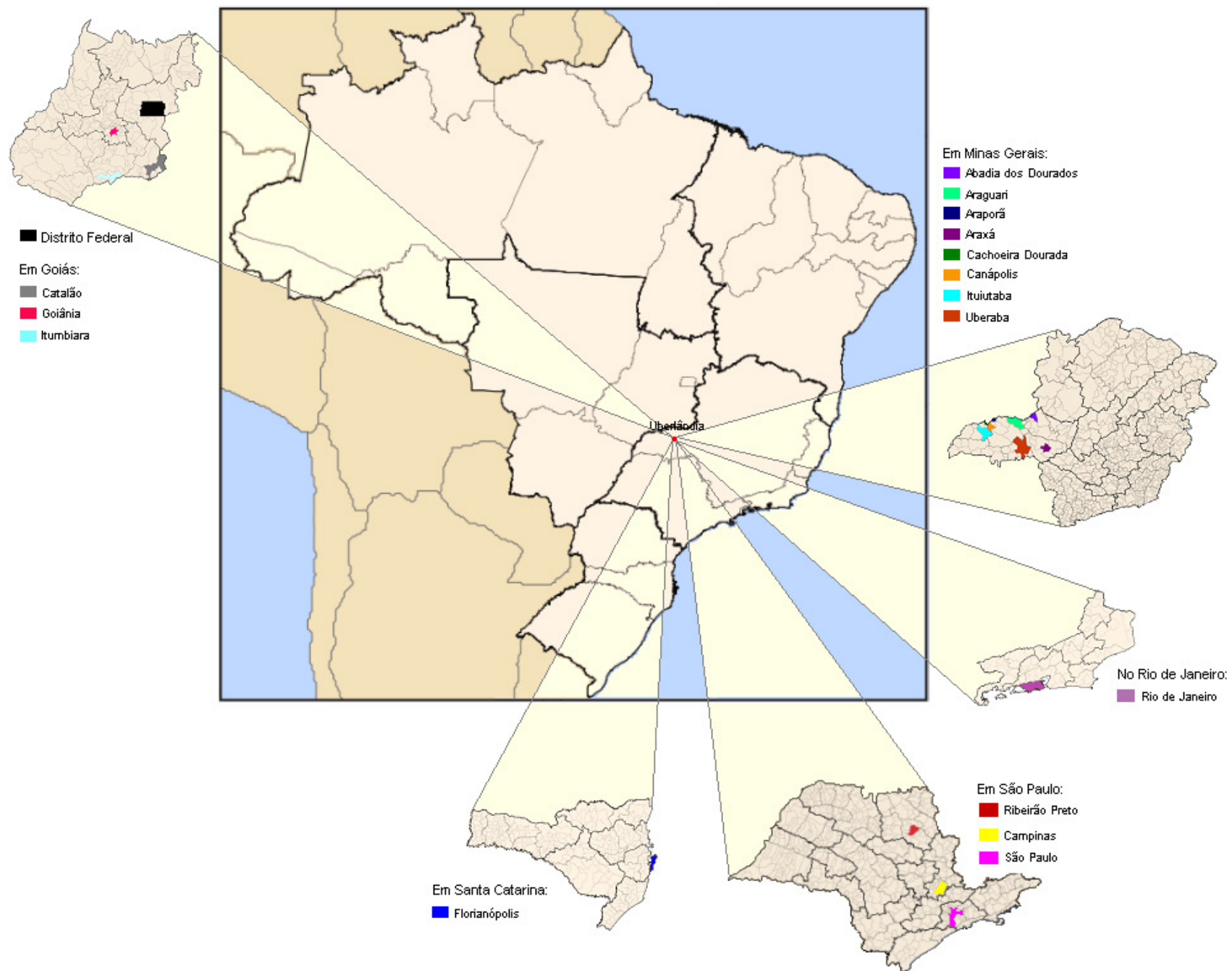
Eu, _____, RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha(s) entrevista(s), gravada(s) no dia(s) _____ para Cíntia Thais Morato, portadora do RG 16.528.968-5 SSP SP, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pesquisa o processo de “Estudar e trabalhar durante o curso de graduação em música: delineando a formação músico-profissional”. Essas entrevistas poderão ser utilizadas integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores brasileiros devidamente autorizados.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas.

Uberlândia, _____.

Assinatura

Mapa do alcance geográfico do curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia - MG



ANEXOS

Horário do curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia – segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007.

