

A NÃO CONCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO DE PIANO



SÉRIE DE TESIS

2º

VOLUME

UM ESTUDO REALIZADO
NA ESCOLA DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Rômulo Mota de Queiroz

RÔMULO MOTA DE QUEIROZ

**A NÃO CONCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO DE PIANO: UM ESTUDO
REALIZADO NA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

REITOR

Emmanuel Zagury Tourinho

VICE-REITOR

Gilmar Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Loiane Prado Verbicaro

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Iracilda da Cunha Sampaio

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Nelson José de Souza Júnior

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Raimundo da Costa Almeida

PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO

Cristina Kazumi Nakata Yoshino

PRÓ-REITOR DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Edmar Tavares da Costa

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO DE PESSOAL

Ícaro Duarte Pastana

PREFEITO MULTICAMPI

Eliomar Azevedo do Carmo

ESCOLA DE MÚSICA DA UFPA

DIRETOR GERAL

Carlos Augusto Vasconcelos Pires

DIRETOR ADJUNTO

Adelbert Rodrigues de Santana Carneiro

EDITORIA DA EMUFPA

PRESIDENTE

Marcos Jacob Costa Cohen

VICE-PRESIDENTE

Humberto Valente Azulay

MEMBROS TITULARES

Alexandre Lucas do Carmo Contente

André Alves Gaby

Cristian de Paula Brandão

Gabriella de Mattos Affonso

Herson Mendes Amorim

MEMBROS SUPLENTE

Carlos Augusto Vasconcelos Pires

Fernando Lacerda Simões Duarte

Isac Rodrigues de Almeida

José Alexandre Rodrigues de Lemos

Milton José Athayde Monte

Rômulo Mota de Queiroz

MEMBROS EXTERNOS

Susana Sardo — Etnomusicologia (Universidade de Aveiro, Portugal)

Ana Maria Liberal — Musicologia Histórica (Instituto Politécnico do Porto, Portugal)

Edson Sekeff Zampranha — Teoria Musical (Universidade de Oviedo, Espanha)

Luis Ricardo Queiroz — Educação Musical (Universidade Federal da Paraíba)

Eduardo José Monserrate Tavares Lopes — Música Popular (Universidade de Évora, Portugal)

Liduíno José Pitombeira de Oliveira — Composição (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Joel Luís da Silva Barbosa — Performance (Universidade Federal da Bahia)

Ilustração da capa:

Lição de Piano (retrato da família Whitaker). Óleo sobre tela de Georgina de Albuquerque, 1928.

Pinacoteca do Estado de São Paulo. Todos os direitos reservados à autora.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Queiroz, Rômulo Mota de

A não conclusão no curso técnico de piano [livro eletrônico] : um estudo realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Pará / Rômulo Mota de Queiroz. -- Belém, PA : Editora da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, 2024.

PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-996581-7-4

1. Educação profissional 2. Estudo de casos - Método 3. Música 4. Pesquisa sociológica - Metodologia 5. Piano - Estudo e ensino 6. Rendimento escolar I. Título.

24-226163

CDD-786.207

Índices para catálogo sistemático:

1. Piano : Estudo e ensino : Música 786.207

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

© Copyright by
Rômulo Mota de Queiroz
Julho, 2024

A José e Glória, pais maravilhosos,
e a Michelle, minha amada esposa

“São os actores no interior de um sistema
que fazem da organização aquilo que ela é”

Luc Brunet

AGRADECIMENTOS

Já faz mais de quatro anos que comecei a alinhar as primeiras ideias desta pesquisa. De lá para cá, quantas noites mal dormidas, quantas ideias retorcidas, quantas limitações e incertezas defrontadas até que o trabalho tomasse forma. Dou graças a Deus pela etapa cumprida. A Ele e por meio dEle agradeço a todos que contribuíram na minha vida para que chegasse a elaborar este trabalho.

À minha antiga professora de alfabetização no NPI e de musicalização na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), professora Lia Vieira, que ainda na década de 1980 ou 90 nem imaginaria tornar-se minha orientadora num curso de doutorado. Agradeço pela disposição em orientar-me quando minhas ideias eram ainda rudimentos; nossas conversas geraram a segurança necessária para continuar. De nossos encontros, as discussões, os caminhos sugeridos, as críticas, as dúvidas e os encorajamentos foram fundamentais na maturação do raciocínio, na elaboração dos textos, que revisitou diligentemente por diversas vezes.

Ao Programa de Pós-graduação em música da UFBA, por ter novamente me recebido por meio da parceria com a EMUFPA. Sou grato aos professores que tiveram participação direta em minha formação, que, ao ministrar as disciplinas, puderam alargar meus horizontes investigativos, em especial os professores Cristina Tourinho e Luiz Cesar Magalhães, da área de Educação Musical; Diana Santiago, de Psicologia da Música; Manuel Veiga e Luciano Caroso, de Estudos Bibliográficos e Metodológicos; e Angela Lühning, de Etnomusicologia.

Aos professores Ruy Henderson, Sônia Chada e, novamente, Cristina Tourinho, também sou grato pelas sugestões feitas no exame de qualificação desta tese.

À minha esposa Michelle, primeiramente pela paciência e companheirismo comuns às mulheres que amam. Agradeço suas sugestões de escrita, as críticas, a ajuda nas transcrições das entrevistas, as discussões sobre história oral, sobre educação, dentre tantas outras coisas... desde o início, quando ainda namorados.

Aos colegas do DINTER/UFBA/UFPA, pelas conversas, trocas de experiências e compartilhamento das emoções de quem está no “mesmo barco”.

À CAPES e à UFPA, por todos os subsídios indispensáveis para o êxito da pesquisa, e ao Conselho da EMUFPA, que facilitou minha liberação para que obtivesse tais subsídios.

Aos professores e alunos que colaboraram com esta pesquisa e que dispuseram seus relatos para a construção deste trabalho – sem suas participações, o mesmo não seria possível.

Aos meus pais e irmãos, por tudo o que representam em minha vida, por suas orações e pelos sonhos, sonhados juntos.

Por fim, às amigas Rísia Coelho e Ana Paula Gomes, pela ajuda quanto à revisão gramatical do texto final e sua adequação às normas acadêmicas.

Primeiro semestre de 2012.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música.

Concentração em: Educação Musical

Orientadora: Lia Braga Vieira

À GUISA DE PREFÁCIO: FEIÇÃO DO ENSINO DE PIANO EM UMA ESCOLA DE MÚSICA

“A não conclusão no curso técnico de piano: um estudo realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Pará”, de autoria de Rômulo Mota de Queiroz, traz os resultados de sua pesquisa de Doutorado em Música – Educação Musical, realizado no Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da UFBA – Universidade Federal da Bahia, no contexto do Doutorado Interinstitucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que teve como instituição receptora a UFPA – Universidade Federal do Pará.

A pesquisa realizada naquele doutoramento teve como fruto a tese de mesmo título desta obra, um trabalho denso, escrito a partir da coleta e análise de documentos educacionais sobre a estrutura do curso técnico de piano daquele estabelecimento de ensino e das falas de cinco dentre seus ex-alunos e respectivos professores, entrevistados individualmente. Num esforço de compreender mais profundamente o fenômeno estudado, o autor buscou aporte teórico interdisciplinar, abrangendo, além da Educação Musical, os campos da Educação, Sociologia, Sociopsicologia da Música e Etnomusicologia.

Rômulo Queiroz é “cria” de escola de música. Ainda criança iniciou seus estudos na EMUFPA. É um dos poucos alunos de sua geração que concluiu o curso técnico de piano após uma década de estudos, e prosseguiu sua formação na única modalidade de curso de graduação na área que até então existia em Belém: a Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Música. Buscou qualificação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*, e obteve o título de Mestre em Música – Execução Musical, pela UFBA, cuja pesquisa aborda Altino Pimenta, compositor radicado em Belém por décadas, o mesmo que Rômulo estudou em sua monografia de conclusão de curso de graduação e que ainda hoje é objeto de seus projetos de pesquisa e extensão. Altino Pimenta foi o terceiro diretor da instituição atualmente denominada EMUFPA. Sua gestão foi revolucionária por ampliar as classes instrumentais, estimular a inovação pedagógica no ensino da música daquele estabelecimento, incentivar os alunos à prática musical em conjunto por meio da orquestra e de viagens para formação em festivais e apresentações musicais em cidades do Pará e do país. Rômulo Queiroz não teve o privilégio de conviver com Altino Pimenta no período em que foi gestor e professor da EMUFPA, mas conviveu com seus “filhos musicais” e teve acesso à sua obra musical.

A trajetória de vida musical do autor deste livro é estreitamente ligada à EMUFPA, dado que mesmo nos anos de continuidade de sua formação musical fora dessa escola, sua referência estava ligada a ela. Como “o bom filho a casa torna”, Rômulo Queiroz tornou-se professor da EMUFPA, onde atua no ensino, na pesquisa e na

extensão. Ali, seu trabalho não se restringe às classes de execução musical, embora seja essa a tônica de sua pesquisa de doutorado. Certamente como professor de piano da EMUFPA, deve ser causa de sua atenção especial o alto índice de retenção e abandono nos anos finais do curso técnico em música.

Ressalto que as classes de instrumento em nível intermediário e avançado são de atendimento individual. Mas mesmo quando desenvolvida em turmas de *master class* o contato pessoal, corpo a corpo é uma característica de proximidade sensorial na relação interpessoal professor x aluno. Como se trata do ensino de técnica de execução musical feita com o corpo implicando num adestramento corporal, o efeito é a reprodução da imagem do corpo do professor no corpo do aluno, de modo que ao olhar um músico que toca ou canta se reconhece quem o “enformou”.

No entanto, a música, como qualquer manifestação artística ou não, é meio de expressão pessoal. Mesmo a técnica sendo imprescindível. Nesse sentido, Elliot Eisner menciona a estrutura e a magia, referindo-se à leitura/ técnica e à execução, e afirma que os elementos teóricos, literários e técnicos são as ferramentas necessárias para a expressão, isto é, para a magia.

Mas é preciso entender que a estrutura é tão somente meio; como foi dito acima: ferramenta necessária para que a magia aconteça. A magia é o espaço da expressão, o espaço de certa liberdade para a contribuição, o estilo pessoal.

Não obstante, os resultados da pesquisa revelam uma escola de música que “sufoca”, “aprisiona” a ponto de cair em incoerências como fazer o aluno cumprir regras quando não tem condições para isso, num exemplo de motivação negativa que humilha o aluno que não se “encaixa” na engrenagem. Isso sinaliza que não importa o aluno. No centro do processo pedagógico estão o programa e as normas de seu cumprimento, tendo como escopo uma *expertise* datada do século XVIII, relativa aos valores do *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*, fundado em 1795, difundidos e firmados no mundo ocidental durante todo o século XIX.

Tais valores de tal modo constituem as disposições dos professores e fundamentam suas escolhas no fazer pedagógico musical que os levam a escapar das orientações legais atualizadas, do Projeto Pedagógico da escola e do Plano de Curso Técnico, dos quais pouco ou nada conhecem e pelos quais parecem tampouco se interessar. Portanto, como poderiam colocá-los em prática?

Em sua defesa, esses professores diriam que se trata de uma escola de música erudita; lugar daqueles que se interessam por essa música e tão somente por ela, com sua prática musical tradicional e, claro, sua pedagogia tradicional centrada na

imitação, repetição e memorização, no conteúdo técnico, no repertório predominantemente dos séculos XVIII e XIX e respectivos valores, especialmente o talento, a precocidade e o virtuosismo. Uma escola para poucos eleitos. Assim sendo, quem não se identificar com essa escola, deve procurar outra ou tantas outras, quantos forem os interesses diferenciados de aprendizagem musical.

Onde estão essas outras escolas? Talvez existam potencialmente nos corações e mentes de professores como Rômulo Queiroz, formados naquela escola tradicional, desde a infância até a juventude. Adultos e no exercício da docência em música, estão inquietos, incomodados e inconformados com o elevado percentual de alunos desistentes ou retidos, todos frustrados porque desejam estudar música, mas não aquela, nem daquele modo e tampouco com aquelas regras. De certa forma as orientações legais, se seguidas, poderiam fazer cair os altos percentuais de “fracasso” escolar, pois estão próximas das demandas reais dos alunos.

A pesquisa sobre “A não conclusão no curso técnico de piano: um estudo realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Pará” foi realizada há cerca de uma década. Restam os questionamentos: como se encontra hoje o ensino do piano na EMUFPA? A instituição manteve ou mudou sua perspectiva de ensino pianístico? Conserva-se ainda unidirecional ou multiplicou-se em vertentes de ensino do piano? E ao professor Rômulo Mota de Queiroz juntaram-se outros professores em questionamentos, avaliações e autoavaliações?

Assim sendo, vislumbra-se a necessidade de um novo estudo para verificar e analisar a atual realidade do ensino de piano na EMUFPA.

Lia Braga Vieira
Belém, 18 de setembro de 2023

RESUMO

A presente tese consiste em um estudo no âmbito de uma escola técnico-profissional em música, especificamente, o Curso Técnico de Piano da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, sediada na cidade de Belém. O estudo tem por intuito investigar por que uma parcela significativa de alunos não concluiu o Curso Técnico de piano no período previsto. Ou seja, quais fatores incidiam na não conclusão de curso dos alunos escolhidos. Para tanto, optou-se pela construção de um campo teórico-metodológico que congregasse a análise dos documentos educacionais e dos discursos dos principais sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado: alunos e professores. Cinco alunos e seus respectivos professores foram entrevistados. A análise documental foi importante para se conhecerem as estruturas do curso e aspectos de sua cultura escolar, influentes sobre as decisões de alunos quanto à permanência no curso. Os discursos de alunos e professores foram analisados e apresentados segundo as ferramentas metodológicas da história oral, especificamente da história oral temática, em diálogo com as informações obtidas na análise documental. No processo de análise das informações coletadas, as contribuições de autores das áreas de Educação, Educação musical, Sociologia, Sociopsicologia da Música e Etnomusicologia foram fundamentais. Os resultados obtidos a partir dos relatos da trajetória de vida dos alunos e professores revelam que a não conclusão de curso está imbricada com o modelo de ensino escolar, suas valorações e resistência às leis da educação profissional e às perspectivas de seus alunos, além de outros fatores diretamente relacionados às particularidades da trajetória de cada aluno.

Palavras-chave: Curso Técnico. Ensino de piano. Cultura escolar. Legislação.

ABSTRACT

This thesis is about a study in a conservatory of music, specifically the Piano Course at the Federal University of Pará in the city of Belém. The study aims to investigate why a significant number of students do not finish the Piano course in the predictable period, that is, what are the factors that indicate the nonconclusion of the course among the students. For this purpose, we decided to use theories and a methodology that linked the education documents and the speeches of the people involved in the research: students and teachers. Five students and their respective teachers were interviewed. The documental analysis was important to know the course structures and its cultural aspects. These are aspects that influenced the students' decisions about continuing taking the course. Dialoguing with the information collected in the documental analysis and with the teachers' and students' speeches, we used a methodology related to the oral history, specifically the thematic oral history. In the process of analyzing the collected information, the contributions of the authors who write on Education, Music Education, Sociology, Social Psychology of music and Ethnomusicology were fundamental. The results obtained from the students' and teachers' lives reveal that the nonconclusion of the course is linked to the school teaching model, to its values and its resistance to professional education laws and to the students' perspectives. Besides that, other factors were observed according to the particularities of each student.

Key-words: Conservatory of music. Piano Teaching. School culture. Legislation.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
À GUIA DE PREFÁCIO: FEIÇÃO DO ENSINO DE PIANO EM UMA ESCOLA DE MÚSICA.....	vii
RESUMO.....	x
ABSTRACT	xi
LISTA DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFPA E DO ENSINO DE PIANO.....	19
CAPÍTULO 1. A CONSOLIDAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM PIANO NA EMUFPA.....	19
1.1 O Percurso histórico da EMUFPA.....	20
1.1.1. Do CAM à EMUFPA.....	20
1.2. Situando a temática: a legislação do Curso Técnico.....	29
1.2.1. Diretrizes legais para a formulação dos documentos pedagógicos da EMUFPA: um estudo em questão.....	30
CAPÍTULO 2. OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO EM PIANO DA EMUFPA.....	45
2.1. O Projeto Político Pedagógico.....	45
2.2. O Plano de Curso Técnico – PCT	51
2.3. O módulo em execução musical solo: o programa de piano.....	63
2.3.1. Breve análise do Programa de Piano.....	69
PARTE II: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	83
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ORGANIZAÇÃO DO CURSO NA FALA DOS PROFESSORES	83
3.1. “Rapaz!...” – o PPP e o PCT da EMUFPA na prática dos professores de piano.....	86
3.2. O Núcleo de piano e as tônicas das reuniões.....	98
3.3. Sobre o “rendimento” na aprendizagem dos alunos: o que pensavam os professores	103
PARTE III: O QUE DIZEM OS ALUNOS.....	117
PRÓLOGO	117

Iniciando os estudos numa escola de música: Projeções e influências familiares	117
CAPÍTULO 4. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS: ENTRE O CURSO TÉCNICO E O SUPERIOR	120
4.1. Quando Samuel “deixou” o curso	121
4.2. Quando Helena “deixou” o curso	125
4.3. “Eu ia ter que fazer o que depois daqui?” – A formação no Curso Técnico e sua relação com o mundo do trabalho	128
CAPÍTULO 5. "NÃO PRECISO FAZER ASSIM, POSSO FAZER DIFERENTE" – O MODELO DE ENSINO COMO BARREIRA	133
5.1. Quando Rafael “deixou” o curso	133
5.2. “Essa música não é erudita, isso não é ‘pecado’?” – A música erudita como matriz para o ensino	137
CAPÍTULO 6. "QUER SABER? EU NÃO VOU MAIS TERMINAR ESSA DROGA DESSE PIANO!" – FAMÍLIA, GOSTO PELO INSTRUMENTO E INADAPTAÇÃO AO CURSO	148
6.1. Quando Sandra “deixou” o curso	148
6.2. Novamente o modelo de ensino como barreira	153
CAPÍTULO 7. "AH... TOCA, ACABA LOGO O CURSO" – PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NO TRATO ESCOLAR	159
7.1. Quando Amanda “deixou” o curso	160
7.2. “Artista por natureza” – Em busca do diferencial	165
7.3. “Eu nunca disse que não queria ter aula com ninguém” – o Ensino Tutorial como única possibilidade de ensino/aprendizagem	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
BIBLIOGRAFIA	173
ANEXOS	186
APÊNDICES	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trajetória situacional dos alunos e do acompanhamento tutorial.....	13
Quadro 2: Esquema sobre o conceito de competência.....	31
Quadro 3: Paradigmas educacionais em superação e em implantação na Educação Profissional de Nível Técnico	20
Quadro 4: Referências Curriculares, Matrizes de referência da área de arte, subárea música.....	35
Quadro 5: PPP da EMUFPA: Definição de Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Curso Técnico em Instrumento/Canto, Instrumentista de Banda e Instrumentista de Orquestra	39
Quadro 6: Modulo I: Fundamentos da gramática: Literatura e história da música	46
Quadro 7: Modulo II: Execução musical solo	46
Quadro 8: Modulo III: Prática de Conjunto.....	47
Quadro 9: Competências, habilidades e bases tecnológicas para o Curso Técnico em instrumento, oriundas dos Referenciais e omitidas no PPP da EMUFPA.....	48
Quadro 10: Demonstrativo das finalidades, espaços e equipamentos disponíveis para o Curso Profissionalizante da EMUFPA	62
Quadro 11: Disciplina Instrumento - Piano I, programa de 2006, primeira série do Curso Técnico.....	66
Quadro 12: Síntese sobre a formação dos professores envolvidos na pesquisa	85

INTRODUÇÃO

Ao longo de meus estudos em música, tenho me inquietado quanto ao número representativo de alunos que não concluem o Curso Básico e Técnico em Piano da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), escola onde realizei meu curso básico e técnico em piano, e que me deu condições para, depois de graduar-me em Educação Artística Habilitação em Música, realizar o curso de Mestrado em Execução Musical – Piano pela Universidade Federal da Bahia¹. Atualmente, então, como professor dessa mesma escola, ocorre-me fortemente que a relação dos alunos com o próprio curso e suas reais condições para adequar-se ou não a ele são fatores que precisam ser investigados, com vistas à melhoria da produtividade acadêmica.

Desde a última reformulação do Desenho Curricular da EMUFPA, em 2002, o Curso Técnico em Música – Piano constitui-se de três séries, precedidas por quatro do Curso Básico. De acordo com os dados da Secretaria Acadêmica da Escola, pode-se observar, na tabela, a seguir, o número de alunos matriculados nos quatro últimos anos e sua distribuição nas situações de “aprovado”, “reprovado”, “trancamento” e “evadido”. Entende-se por “aprovado” o estudante que, com sucesso, permanece e dá continuidade aos seus estudos na escola, concluindo-os nos prazos curriculares previstos; por aluno “reprovado” ou com “trancamento” de matrícula, aquele em retenção, que não dá continuidade aos estudos dentro dos prazos previstos; e por “evadido”, o estudante que abandonou os estudos na escola.

Da amostragem que a tabela apresenta, é possível perceber que a quantidade de alunos inscritos nas classes de piano tem diminuído a cada ano: de 63, em 2005, a 45, em 2008. A fração de alunos que não continuou seus estudos devido à retenção e à evasão gira em torno de um terço da quantidade anual de matriculados, alcançando quase 50% em 2007 e 2008. Os dados da tabela ainda despertam o interesse em se verificar a existência de um percentual maior para a evasão e a retenção em algumas das séries.

¹ Depois de ter estudado durante o mestrado sobre a vida e obra pianística de um dos maiores motivadores da EMUFPA, o professor, pianista e compositor Altino Pimenta (Belém, 1921 – Belém, 2003), escrevi uma dissertação com fins didáticos sobre a sua obra, a partir da catalogação, descrição e indicação de níveis de dificuldade das peças. O propósito foi de facilitar a vida dos estudantes e professores de piano, principalmente os da EMUFPA, que mais executavam as peças de Altino, devido a sua relação com a escola.

Anos letivos	Situação escolar	Anos de formação								Subtotal	Total geral	
		Curso Básico				Subtotal	Curso Técnico					
		I	II	II I	IV		I	II	II I			
2005	Matriculados	25	9	5	9	48	7	7	1	15	63	
	Aprovados	19	4	3	2	28	5	4	1	10	38	
	Retidos	Reprovados	1	0	0	3	4	1	1	0	2	6
		Trancamentos	3	4	2	3	12	1	2	0	3	15
		Evadidos	2	1	0	1	4	0	0	0	0	4
2006	Matriculados	12	19	8	6	45	4	5	5	14	59	
	Aprovados	7	11	8	3	29	3	2	5	10	39	
	Retidos	Reprovados	2	0	0	0	2	0	1	0	1	3
		Trancamentos	1	4	0	2	7	0	2	0	2	9
		Evadidos	2	4	0	1	7	1	0	0	1	8
2007	Matriculados	5	8	10	9	32	5	4	3	12	44	
	Aprovados	3	2	7	7	19	3	2	2	7	26	
	Retidos	Reprovados	0	2	1	0	3	0	0	0	0	3
		Trancamentos	0	4	2	2	8	1	2	1	4	12
		Evadidos	2	0	0	0	2	1	0	0	1	3
2008	Matriculados	7	9	4	9	29	7	3	6	16	45	

Tabela: Situação do aproveitamento estudantil no Curso Básico e Técnico de Piano da EMUFPA, anos 2005 a 2008.

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso Básico e Técnico da EMUFPA. Belém, março de 2008.

Não obstante, há uma trajetória que desperta maior atenção. Se considerarmos os dados do Básico I no ano de 2005 e seguirmos sua trajetória nos anos posteriores, quando a turma tornou-se Básico II no ano de 2006 e assim sucessivamente até 2008, perceberemos uma queda considerável de quantidade e aproveitamento dos alunos inscritos desde início do curso. Tanto que, em 2005, dos 25 matriculados no Básico I, 19 foram aprovados e, conseqüentemente, inscreveram-se em 2006 para cursar o Básico II, somente 11 conseguiram aprovação. Já no ano seguinte, em 2007, apenas 10 desses se inscreveram para o Básico III, dos quais somente 7 foram aprovados. E no Básico IV, em 2008, somente 9 se matricularam.

Essa trajetória de quase quatro anos representa para o curso uma perda maior que 50% no número de alunos e uma queda de aproximadamente 70% na quantidade de

alunos aprovados. O baixo índice poderia ser maior se considerássemos que, antes mesmo de cursarem a primeira série básica, esta que de fato constitui o início da formação ou preparação para cursos técnicos, a maioria desses alunos já vinha sendo atendida pela escola nas Oficinas de Piano e/ou no Curso Preparatório, estágios preliminares oferecidos, na época, pela Sociedade Amigos da Música (SAM, entidade conveniada à Universidade Federal do Pará para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão da EMUFPA), os quais permitiam maiores condições formativas para que o aluno disputasse a vaga de acesso ao curso Básico.

Considerando particularmente a trajetória da turma que iniciou o Curso Técnico de 2005, de sete alunos apenas dois teriam possivelmente concluído seus estudos em 2007, se considerássemos que esses dois representam um dos alunos que ingressaram em 2005 (pois eles poderiam ter vindo de anos letivos anteriores). Tal fato representaria uma perda aproximada de 71,4%, ou um aproveitamento restrito de 28,5%. Esses percentuais, inferidos por meio dos dados da Secretaria Acadêmica do Curso Técnico da EMUFPA ainda no início da pesquisa, tomaram outro sentido quando decidi que esse grupo seria a população investigada nesse trabalho. Descobri, então, que os dois alunos que concluíram o curso no ano de 2007 não pertenciam ao grupo que havia iniciado seus estudos no Curso Técnico em 2005. Ou seja, do grupo pesquisado, nenhum aluno havia concluído em 2007, e nem mesmo em 2008. Esse grupo representou, portanto, até o ano de 2008, 100% de não concluintes.

É importante também observar que o número de trancamentos se destaca em quase todas as séries, revelando uma possível predileção por esta via ao invés do abandono do curso. Nas séries básicas, a reprovação em qualquer uma das disciplinas automatiza a perda da vaga, situação em que o aluno passa a não ter mais a chance de cursar e superar a série. Em muitos casos, quando o aluno e seus pais percebem a iminente reprovação em decorrência do mau desempenho, o trancamento é solicitado, o que funciona como estratégia para a manutenção da vaga no ano seguinte. Vale ressaltar que, no Curso Técnico, o aluno não perde a vaga caso reprove; contudo, observa-se que o número de trancamentos no nível técnico também é maior ou igual aos de reprovação e evasão.

Os números sobre a evasão e a retenção podem ter vários significados, como o desejo por um histórico escolar “limpo”, sem desempenho “ruim”; a vontade de retornar ao curso em um momento mais oportuno aos estudos em face de insatisfação com o instrumento escolhido ou com o professor; problemas de horário ou disponibilidade de tempo, problemas financeiros na família, falta de instrumento para estudo, incompatibilidade com o horário de aula, dificuldades de locomoção até a escola, problemas com a forma de avaliação escolar, falta de afinidade com o conteúdo programático/repertório, ou com disciplinas do currículo, problemas de infraestrutura escolar, dificuldade de aprendizagem, inadaptação biológica ao

estudo do instrumento etc. Vários fatores podem influir no rendimento estudantil. Analisar quais são esses fatores constitui um dos focos deste trabalho que, ao investigar a construção de significados para os próprios alunos, inclui também nas análises as interpretações de seus professores sobre a questão descortinada.

A partir da situação apresentada, cabe questionar: **que aspectos intervêm nesse quadro de não conclusão do curso e como eles potencializam essa situação?** Discutir esse problema é o que pretende a presente investigação, especificamente com alunos da classe de piano do Curso Técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA que ingressaram em 2005 e que deveriam concluí-lo em 2007.

Por vezes, a não conclusão tem sido abordada dentro de um campo investigativo na área de Educação com a denominação de fracasso ou insucesso escolar. Na área de Educação Musical, o fenômeno em si parece ainda não representar um campo de investigação. E, por essa razão, nortear-se sobre os debates travados no âmbito da Educação foi imprescindível para buscar perspectivas e maneiras de abordar o fenômeno na Educação Musical. Portanto, diante de algumas lacunas da área de Educação Musical, fez-se mister pontuar uma breve discussão sobre fracasso escolar para compreender mais claramente as aproximações deste tema em relação às outras áreas.

Dentre os debates da Educação, a retenção e a evasão escolar podem ser tomadas como sinônimos do fracasso do aluno e conseqüente fracasso da escola, enquanto a conclusão dos estudos pode ser interpretada como o sucesso do aluno e da escola. No entanto, a definição de fracasso escolar não pode ser dada apenas partindo-se do contingente de alunos que atinge o fim da formação. O termo fracasso possui suas nuances e deve ser explicado. Antes de tudo, porém, esclareço que esta pesquisa aproxima-se desse campo investigativo por ter pretendido estudar fatores que impedem o fluxo regular de um curso escolar, neste caso, o Curso Técnico de Piano da EMUFPA.

Para iniciar o diálogo entre os campos do saber, é preciso tecer algumas considerações acerca do conceito e abrangência da temática em discussão, ou seja, do sentido de fracasso escolar. Marchesi e Pérez (2004, p. 17), autores da área de Educação, colocam a problemática da definição do termo fracasso da seguinte forma:

O termo “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno “fracassado” não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua

autoestima e sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se a etiqueta de fracasso for aplicada à escola em seu conjunto, porque não alcança os níveis que se espera dela. O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para sua melhora. Em terceiro lugar, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições, como as condições sociais, a família o sistema educacional ou a própria escola.

A maneira de conceber o fracasso pode variar, a depender do contexto de investigação. Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil (2004) expõem um estudo sobre fracasso no qual restringem a abrangência do termo para designar alunos que não alcançaram conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho satisfatório da vida social, profissional e acadêmica. Corroborando ou não com tal delimitação, outros trabalhos concebem o fracasso em suas particularidades (FORQUIN, 1995; ARROYO, 2000; ZAGO, 2000; GLÓRIA, 2003; ANGELUCCI, KALMUS *et al.*, 2004; GLÓRIA; MAFRA, 2004; SAMPAIO, 2004; PIOTTO, 2009).

O insucesso ou fracasso escolar é um assunto que vem sendo enfatizado no Brasil desde meados do século passado e endossado na década de 70 com o desenvolvimento das pós-graduações (OLIVEIRA, 1999; ARROYO, 2000). Oliveira (apud PATTO, 1999) esclarece que as nossas concepções sobre o fracasso escolar estão alicerçadas na ideologia liberal clássica desde a constituição da república brasileira, quando a nova estrutura social, após a abolição da escravatura, supostamente possibilitou condições igualitárias para o desenvolvimento das habilidades individuais e do mérito pessoal, os quais se constituíram, ao discurso liberal, as únicas formas legítimas para explicar as diferenças sociais e, por extensão, o desempenho escolar.

A partir dessa ideologia de condições igualitárias baseadas na capacidade individual, a justificativa para o fracasso foi colocada exclusivamente sobre a responsabilidade do aluno, ou seja, sobre sua capacidade intelectual. Com o advento da psicologia enquanto ciência experimental e diferencial, essa concepção agravou-se mais, uma vez que, segundo Oliveira (1999, p. 9):

[O] movimento escola novista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade de aprender. A partir de então, reduziu-se a explicação do fracasso escolar à dificuldade de aprendizagem por parte do aluno, substituindo-se a preocupação em levar em conta no planejamento educacional as particularidades do processo de desenvolvimento

infantil pela ênfase em procedimentos psicométricos, que deslocam a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso para o aprendiz e suas “supostas deficiências”.

Ao longo da história, além da psicologia, outras disciplinas influenciaram a maneira como o fracasso escolar passou a ser observado. A medicina e a biologia foram importantes para justificar através de pesquisas experimentais as desigualdades dos rendimentos dos estudantes; nos anos 30, os testes de QI representaram instrumento de medição da capacidade mental; ótimos para provar as causas do insucesso como um distúrbio físico do aluno e impingir sobre ele a carga de seu próprio fracasso. Os testes de QI não levavam em consideração as diferenças sociais entre as crianças que os realizavam, tornando-se impróprios quanto aos seus critérios. A desnutrição infantil, um condicionante estritamente biológico ao fracasso escolar, por gerar alterações no funcionamento cerebral, passou também a ser considerada, mas tornou-se um mito, uma vez que crianças nessas condições dificilmente chegam à escola ou a séries avançadas.

Os condicionantes pertinentes ao fracasso não se resumem a questões puramente de ordem física. Oliveira (1999, p.10) aumenta o escopo das abordagens científicas, apontando a contribuição da psicanálise com seu prisma que releva a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade na primeira infância.

Se antes as dificuldades de aprendizagem escolar eram decifradas através da psicologia e da medicina, que falam de anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são como os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscavam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se assim o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

A sociologia adiciona também suas contribuições à compreensão das causas de insucesso. Interessada em compreender a relação entre escola e contexto social, político e econômico do aluno, analisa as implicações de condicionantes sociais que influenciam no rendimento escolar, como renda e hábitos sociais e familiares que nem sempre estão consoantes aos da escola. Nesse sentido, discute-se a sobreposição de valores de classes sociais economicamente privilegiadas aos de classes populares e as conseqüentes implicações de serem tomados como corretos, superiores e exemplares para as demais classes sociais. A abordagem sociológica tende a se desprender do eixo “aluno” enquanto autor do fracasso, direcionando o enfoque para os conflitos e interesses de classes e o modo como a organização social tende a influenciar sobre resultantes do fracasso.

Num viés semelhante, concernente à redução da carga de responsabilidade do aluno sobre seu rendimento, o professor é questionado quanto ao seu perfil profissional de agente político comprometido socialmente com a democratização da educação e com sua iniciativa pela constante capacitação. Muitos professores imputam o fracasso às condições socioculturais de seus alunos e as suas deficiências econômicas; em outras palavras, a fatores externos a sua ação profissional. Por trás dessa postura está o comodismo, que muitas vezes mascara-se com argumentos de baixa remuneração e de más condições de trabalho. Estes argumentos não são descartados como fatores reais em determinados casos; mas o que se expõe é o discurso-pretexto: de quando o educador se exime de aspectos intrínsecos a sua profissão, tais como a constante capacitação, a reformulação da práxis e a luta justa pela democratização do ensino, para escorar-se em práxis cristalizadas, anacrônicas às mudanças políticas, educacionais e sociais.

Sendo assim, o tema, presente nas discussões em Educação, relaciona-se também com a medicina, a biologia, a psicologia, a psicanálise, a sociologia para melhor compreensão do fenômeno escolar e do processo de ensino-aprendizagem em geral.

No entanto, no âmbito da Educação Musical, ainda se carece de trabalhos que tratem especificamente da temática. No que se refere propriamente ao ensino técnico do instrumento e sua desconexão com a realidade social, há trabalhos que discutem tópicos como a crítica ao modelo de ensino tradicional (AMATO, 2001; ARROYO, 2001; VIEIRA, 2001; ESPERIDIÃO, 2002; AMATO, 2005; ARAÚJO, 2005, 2006; VIEGAS, 2007; MOREIRA, 2007; PENNA, 2008), os quais embasam a discussão sobre práticas musicais dos séculos XVII ao XIX ainda presentes de forma predominante nas escolas de música do século XXI.

Outros trabalhos, voltados para a compreensão da prática instrumental (HALLAM, 1997; PARNCUTT; MCPHERSON, 2002), contribuem, por sua natureza correlata, aos estudos do sucesso e do fracasso escolar, ao pretenderem compreender em sua maior amplitude as diversas questões pertinentes aos possíveis fatores que podem gerar sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de Hallam (p. 183) traz um quadro sintético dos elementos que estão envolvidos na prática instrumental. Cinco são os tópicos centrais, organizados da seguinte forma: 1) Características do aprendiz: nível de proficiência, estilo de aprendizagem, abordagens à prática, motivação, autoestima, personalidade; 2) O ambiente do aprendiz: características do professor, intervenções do professor, estratégias e métodos, o ethos escolar ou universitário, o ambiente do lar e o apoio dos pais; 3) Tarefas requeridas: natureza da tarefa, repertório do instrumento, características do instrumento, avaliação/exigências da performance; 4) Processo da prática: estratégias orientadas para a tarefa, estratégias de autoorientação; 5) Resultados do aprendiz: qualidade da performance, níveis de proficiência,

comunicação com o público e resultados afetivos. Ao longo do texto, Hallam discute, embasada em revisão bibliográfica, questões pertinentes a cada um dos tópicos, expondo de maneira sucinta o estado da arte em cada um deles, e levantando possibilidades de aprofundamento investigativo.

Estudos como o de Hallam (1997), que permitem aproximar-se da discussão sobre o tema do fracasso, tem de maneira geral a tarefa de compreender como os elementos do universo pedagógico estão funcionando, de modo a identificar as condições que geram o fracasso. Nesses termos, professores, alunos, direção, metodologia de ensino, currículo, infraestrutura, política educacional nacional, sociedade, família, entre outros, são elementos desse universo que se concatenam para refletir uma realidade escolar. Estudar o fracasso ou o sucesso escolar é, primeiramente, ter uma noção considerável dos múltiplos fatores que interferem direta ou indiretamente no ensino escolar.

Nesse sentido, ao concordar com Marchesi e Pérez, anteriormente citados, o presente trabalho atentou para a compreensão do universo pesquisado a partir de diferentes óticas, que incluem o desempenho do aluno, da escola, do contexto sociofamiliar do aluno e do sistema educacional. Assim, não enquadra como fracasso a não aprendizagem do aluno ou os índices tabulados nas estatísticas da Escola, mas partindo das contribuições para a análise do tema discorrido, aprofunda outras interpretações a partir dos próprios sujeitos.

A interrupção do Curso Técnico tem significações que se distinguem da acepção de fracasso como um estado determinante na vida profissional e social do aluno. Tratando-se da formação musical em nível técnico, devem-se considerar as especificidades desse nível de formação. Concluir o curso não representa a impossibilidade de continuação dos estudos no ensino regular e, posteriormente, no superior, em qualquer área do conhecimento. Desse modo, um aluno de Curso Técnico que não conclui a formação, por encará-la como uma formação diletante (sem prejuízo às suas principais intenções formativas, as quais serão consolidadas no ensino superior), não pode ser considerado um fracassado, a menos que tomemos o termo como significado de “não conclusão de curso”. Em todo o caso, essa conjectura representaria um fracasso maior para a Escola, que tem suas expectativas frustradas por não formar um aluno que, geralmente, é fruto de uma formação de mais de quatro anos, iniciada no Curso Básico.

Por essa razão, tenho optado por chamar o fenômeno investigado de “não conclusão” (de curso) ao invés de fracasso escolar. No entanto, foram as perspectivas sobre o campo investigativo do fracasso escolar que me indicaram possibilidades de abordar o tema da pesquisa. As leituras de trabalhos nesse campo apontam condicionantes que abrangem aspectos curriculares e extracurriculares e que contribuíram para

refletir sobre os índices de evasão e retenção no Curso Técnico em piano da EMUFPA.

Para além das leituras acerca de fracasso escolar, cabe destacar as contribuições de outras leituras na área de Educação, bem como as contribuições das áreas de Educação Musical, Sociologia, Psicologia Social da Música, Psicologia da Música, alicerçadas nos trabalhos de diversos autores que forneceram esteio a presente Tese.

Face ao exposto, desenvolvi esta pesquisa com o intuito de compreender os fatores de retenção e evasão dos alunos das classes de piano na EMUFPA, Curso Técnico, no período de 2005 a 2007.

Como objetivos específicos, destaco: (1) traçar uma trajetória histórica da EMUFPA e de seu curso de piano, identificando suas concepções histórico-pedagógicas e adentrando à apresentação e à discussão do perfil desse curso; (2) analisar as expectativas de alunos não concluintes e de seus professores sobre o curso de piano; (3) relacionar as expectativas dos professores e alunos ao currículo de piano da EMUFPA.

Diante das possibilidades de investigação sobre uma problemática que, portanto, poderia vir acompanhando a EMUFPA por muitos anos, resolvi fazer um “recorte” temporal, a fim de analisar um período que pudesse representar possíveis mudanças quanto ao quadro de aproveitamento dos alunos de piano do Curso Técnico. Esse período foi entre os anos de 2005 a 2007, sobre os quais teriam possivelmente incidido as “mudanças” propostas pelo novo desenho curricular da EMUFPA, implantado em 2001.

A partir do levantamento dos índices de aproveitamento estudantil das classes de piano desse período, foi possível definir o grupo de alunos a ser pesquisado. Sete alunos foram selecionados. Suas trajetórias escolares apresentavam semelhanças: quase todos cursaram completamente e sem reprovações o nível Básico do curso de piano; em 2005, ingressaram ou ainda estavam vinculados à primeira série do nível Técnico, mas, em 2007, não se formaram, nem mesmo em 2008 – considerando este ano um ano adicional aos três anos regulares previstos na estrutura curricular da EMUFPA. Ou seja, a trajetória desse grupo representaria cem por cento de defasagem, se dois desses alunos não houvessem retornado a Escola para concluir o curso até 2010. Dentre os discentes selecionados, foi constatado no decorrer da pesquisa que dois alunos já haviam iniciado suas trajetórias no Curso Técnico em 2004, mas que ainda estavam vinculados à primeira série do Curso Técnico em 2005.

Em um primeiro momento, a pesquisa direcionou-se à legislação e aos documentos produzidos pela Escola, dentre outras fontes de pesquisa, para traçar uma trajetória histórica do curso de piano e, assim, adentrar a apresentação e à discussão do perfil desse curso. Para a análise, baseio-me nos atuais documentos normativos, quais sejam: Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso Técnico e Programa de Piano, documentos esses produzidos por uma comissão específica e aprovados pelo Conselho Escolar; documentos pedagógicos: programa de curso, cadernetas dos professores e programas de recital produzidos pelo Núcleo de Piano, composto pelos professores do curso de piano da EMUFPA.

A necessidade de identificarmos as concepções histórico-pedagógicas do universo escolar pesquisado fez-se primeira. Para esse fim, a descrição da estrutura escolar e do seu curso de piano foi analisada por meio das informações contidas nos documentos disponíveis.

Esses documentos, elaborados em instâncias e etapas distintas do sistema de educação brasileiro, são essenciais para a descrição do universo escolar pesquisado a partir de prerrogativas legais. Contudo, utilizá-los requer um procedimento metodológico e teórico, uma vez que documentos não são neutros – revelam informações implícitas em seus textos e são resultantes de um contexto social; revelam, portanto, poder de classe, exclusão social, interesses ideológicos, dentre outros aspectos da natureza humana e social (MAY, 2004).

Embora o foco desta pesquisa não sejam os documentos em si, mas o que eles revelam sobre a constituição do universo pesquisado e das possíveis contradições entre as normatizações e práticas cotidianas escolares, o método de análise documental sugerido por May (2004) apontou caminhos para a interpretação desses documentos, aumentando as possibilidades de análise e discussão sobre as relações entre documento e cotidiano escolar.

Numa segunda etapa, no cerne da pesquisa, propus um diálogo com os sujeitos envolvidos, analisando os relatos dos alunos e de seus respectivos professores²; somam-se a isso as contribuições metodológicas da história oral.

A aproximação com a história oral origina-se de suas possibilidades de abordagens multidisciplinares e de seus aspectos de ferramenta, técnica, método, forma de saber, amplamente requerida em diversas áreas das ciências humanas, e cujo uso extrapola os ambientes acadêmicos e os domínios da História. Em conformidade com

² Quanto à seleção de colaboradores, não foram investigados os gestores da Escola. A princípio, não senti necessidade de envolvê-los na pesquisa. No entanto, caminhando para o fim da investigação, as tramas narradas por alunos e professores me fez perceber que poderiam ser enriquecidas se os gestores também tivessem prestados seus relatos. O que poderá ser realizado em pesquisas posteriores.

o meu objeto de estudo, optei por utilizá-la como metodologia temática, na acepção de José Carlos Meihy (2007), que a considera uma solução mais próxima das necessidades de criação de documentos originados por entrevistas a serem utilizados por acadêmicos e por pessoas que a queiram como um meio dialógico de discussão sobre um assunto específico. Meihy (2007) considera também suas técnicas de uso de questionário em entrevista, seu caráter social e a compreensão de que as entrevistas não se sustentam como versões absolutas e solitárias, mas que necessitam ser debatidas com outras fontes orais e, por vezes, com não orais.

Após a escolha dos alunos, foi possível identificar e selecionar seis professores que, durante um espaço de tempo considerável, estiveram orientando a prática pianística daqueles alunos. Geralmente cada aluno de piano tem apenas um professor que o orienta durante vários anos de sua formação, quando não, durante o curso inteiro, desde o nível Básico até o Técnico. Esses professores a que me refiro ministraram as disciplinas práticas de piano, já que o currículo prevê também disciplinas teóricas. As teóricas são ministradas em turmas, com alunos de instrumentos variados, não apenas com alunos de piano, enquanto as disciplinas práticas dizem respeito às aulas específicas de instrumento (piano), ministradas individualmente. Essa relação entre aluno e seu professor de instrumento tem sido considerada predominante para a compreensão do fenômeno estudado, já que é nas disciplinas de prática instrumental que o aluno desenvolve habilidades específicas que definirão seu perfil profissional (técnico em piano) e onde a pedagogia do ensino do instrumento se configura.

Dessa forma, além das entrevistas com alunos, priorizou-se entrevistar também seus professores de piano, de modo a contrapor, enriquecer e reconhecer a representatividade das narrativas. Dos sete alunos selecionados, não foi possível o acesso a dois, restando apenas cinco; e, dos seis professores, não foi possível realizar entrevistas com três, os quais responderam a um questionário escrito³.

As entrevistas foram concedidas em locais diversos, segundo roteiros específicos para os grupos de docentes e discentes, e ocorreram, em média, no período de duração de uma a duas horas e meia. O roteiro de entrevista com discentes buscou focar aspectos da formação pessoal, como a origem social, se dispunha ou não de condições favoráveis para os estudos de piano, bem como os caminhos percorridos na formação técnica em música, questões do cotidiano escolar (relacionamento com o professor, currículo e direção escolar), experiências extraescolares de formação e atuação, e expectativas com a formação e as razões para a não conclusão do curso.

A entrevista com docentes investigou aspectos da formação pessoal e profissional (valores de formação pedagógico-musical); formação extraescolar (vivências

³ Vide questionário e roteiro de entrevista no apêndice.

musicais fora da escola); atuação profissional na escola e fora dela, como professor ou como músico, e o cotidiano escolar na EMUFPA: se conhecia o conteúdo dos instrumentos pedagógicos institucionais, questões do baixo aproveitamento dos alunos de piano, relação pessoal com os alunos envolvidos na pesquisa e explicações sobre a não conclusão do curso pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Como se pode observar, o estudo sobre a não conclusão de alguns alunos da EMUFPA pauta-se em dados estatísticos levantados a partir dos documentos produzidos pela instituição, entre outros, bem como considera leituras na área da educação que sugerem fatores para o abandono, retenção e reprovação de alunos no ambiente escolar. Contudo, ao recorrer-se às falas de alunos e professores para esclarecimentos sobre o assunto em análise, surgiram outros dados a partir da narrativa centrada no processo ensino-aprendizagem do piano.

Investigar uma das faces do processo ensino-aprendizagem do curso de piano por meio de sujeitos envolvidos requereu aproximações multidisciplinares. A tessitura das falas, os silêncios e a gestualidade dos narradores, contribuições metodológicas da história oral, possibilitou refletir sobre as dimensões pedagógicas do objeto estudado. Refletir sobre as visões no espaço escolar musical, muitas vezes enredado em conflitos, escolhas, desafios de discentes e de docentes foi enriquecedor para a pesquisa que originou o presente trabalho.

Os alunos selecionados, bem como seus professores, receberam nomes fictícios, de modo a preservar suas identidades. O quadro a seguir apresenta a relação dos alunos e seus professores, bem como a situação de aproveitamento escolar durante os anos enfocados:

Ano	Aluno	Rafael	Helena	Sandra	Samuel	Amanda
2004	Professor	Olga/Rebeca	Olga/Rebeca	***	***	***
	Situação do aluno	Primeira série - reprovado	Primeira série – aprovada na disciplina Piano, mas reprovada nas disc. Teóricas	***	***	***
2005	Professor	Rebeca	Rebeca	Aline	Patrícia	Maria
	Situação do aluno	Rematriculado - reprovado	Segunda série de piano – trancamento	Primeira série – aprovada	Primeira série – aprovado	Primeira série – aprovada
2006	Professor	***	***	Aline	Patrícia	Instabilidade no acompanhamento professoral
	Situação do aluno	Evasão	Evasão	Segunda série – aprovada	Segunda série – aprovado	Segunda série – aprovada
2007	Professor	***	***	Marcos	Patrícia	Instabilidade no acompanhamento professoral
	Situação do aluno	Evasão	Evasão	Terceira série - trancamento	Terceira série - trancamento	Terceira série – em aberto
2008	Professor	***	***	***	Patrícia	Instabilidade no acompanhamento professoral
	Situação do aluno	Evasão	Evasão	Evasão	Rematriculado - trancamento	Terceira série – em aberto

Quadro 1: Trajetória situacional dos alunos e do acompanhamento tutorial.

Os resultados da pesquisa estão estruturados em três partes. A Parte I, “O que dizem os documentos sobre a organização da Escola de Música da UFPA e do ensino de piano”, abrange os resultados da análise documental e encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro expõe uma trajetória histórica da EMUFPA, fornecendo informações cronológicas pertinentes à sua consolidação como instituição de ensino, num trajeto que se inicia em seus rudimentos e culmina no recorte temporal que é alvo desta instigação, de modo a esclarecer ao leitor o perfil escolar ao longo de sua construção; no segundo, são analisados os documentos legislativos e normativos que amparam o funcionamento da escola no período de 2005 a 2008 com a finalidade de compreender as concepções pedagógicas da EMUFPA na condução do ensino no Curso Técnico de piano. Essa parte não pretende entrar no mérito ou demérito de tais concepções, sejam as propostas pelas leis nacionais ou as observadas nos documentos normativos da EMUFPA, mas compreender os posicionamentos

pedagógicos da Escola mediante o cenário das leis da educação profissional, bem como suscitar algumas implicações de seu posicionamento na formação do técnico em instrumento – a necessidade de entender a escola para entender as ações que parece nela se produzir.

A Parte II, intitulada “O que dizem os professores”, e a Parte III, “O que dizem os alunos”, tratam respectivamente dos discursos daqueles que estão envolvidos diretamente nas ações escolares – alunos e professores. Ambas as partes são, portanto, destinadas à análise das fontes obtidas por meio de entrevistas e questionários, conforme o roteiro mencionado.

É importante, ainda, observar que a confluência polifônica dos discursos entre documentos escolares e os relatos de alunos e professores se intensifica na medida em que as falas dos envolvidos são introduzidas, e que algumas tramas são exibidas nos confrontos entre diretrizes legais, da cultura escolar e da aspiração dos discentes.

PARTE I: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFPA E DO ENSINO DE PIANO

CAPÍTULO 1. A CONSOLIDAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM PIANO NA EMUFPA

Investigar a formação dos alunos do Curso Técnico de piano com vistas a traçar possíveis respostas para a não conclusão do referido curso por parte de um número significativo de estudantes permite enveredar por diversos aspectos do contexto escolar. Neste capítulo, direciono minhas análises para a estrutura curricular da instituição de ensino responsável por essa formação, ditada pelos instrumentos basilares (projetos, programas, planos, referenciais) de seu funcionamento, dando especial ênfase às diretrizes prescritas para a prática pianística, aspecto-chave na formação do aluno, e que pode fornecer instigantes indícios de diferentes, e, até certo ponto, confrontantes perspectivas em relação ao ensino-aprendizagem do instrumento musical por parte de professores e alunos.

Analisar o curso de uma escola de música demanda ainda a compreensão de aspectos históricos que caracterizam o seu estado atual de funcionamento, uma visão geral das etapas percorridas que favoreçam o esclarecimento de valores pedagógicos que lhe foram atribuídos até o presente momento e que levaram às escolhas atuais no ensino, no perfil de profissional que se quer formar.

Desta forma, neste capítulo, primeiramente apresento um breve histórico da EMUFPA e de seu Curso Técnico em instrumento, o qual nos conduzirá ao período de 2005 a 2008, recorte temporal desta investigação. Em seguida, analiso por meio de documentos a estrutura curricular destinada à formação desenvolvida na habilitação em piano, detendo-me no conteúdo específico da disciplina de piano. Para essa análise documental, reuni documentos da escola e a legislação vigente. O período enfocado é marcado pelas novas orientações legais para o ensino técnico profissionalizante. O estudo da Legislação da Educação Profissional tem a finalidade de compreender o que nacionalmente se pretende em relação à Educação Profissional em Música e observar como essa relação cabe ou não nas expectativas verificadas na trajetória da EMUFPA. Em seguida, apresento o módulo de execução musical em piano e as disciplinas que o compõem para, então, discutir especificamente sobre a disciplina de instrumento – piano, que se constitui na disciplina de maior contribuição na formação do pianista.

1.1 O Percurso histórico da EMUFPA

A EMUFPA vem consolidando-se como uma das instituições de ensino de Música mais importantes do Estado do Pará, pois tem contribuído tanto para a manutenção e a ampliação das possibilidades de ensino e pesquisa quanto para a movimentação artística regional. Sua história remonta às aspirações da UFPA em agregar a área de música em suas dependências e em institucionalizar um curso de piano que tem se constituído sobre os pilares de uma educação conservatorial⁴.

A Escola de Música da UFPA passou a ser denominada dessa forma em 1991. Mas, considerando-se os primórdios do ensino de música dentro da UFPA, os anos de 1963 e 1964 são considerados como possível marco dessa trajetória, o que hoje a faz herdeira de uma tradição de ensino de quase 50 anos. Não obstante esta discussão entre as datas, o ano de 1963 é considerado como o esforço embrionário para a institucionalização de atividades musicais na UFPA. Este processo germinou com denominações distintas, até que se oficializassem as atividades de ensino musicais que realizava. Nesse processo de mudança de denominações que antecede o surgimento do que hoje é a EMUFPA, encontra-se o Centro de Atividades Musicais (CAM) e o Serviço de Atividades Musicais (SAM) (BARROS e GOMES, 2004; VIEIRA, 2001), configurações denominativas das atividades performáticas e de ensino musical realizados no âmbito da UFPA, os quais, num processo que se estendeu por vários anos, demandaram o surgimento da EMUFPA⁵.

1.1.1. Do CAM à EMUFPA

No ano de 1963, a agregação do coral com nome de Ettore Bosio⁶ à instância universitária foi o marco do interesse da Universidade Federal do Pará pela área de música, fundada em 1957, agregando ainda poucas faculdades e, portanto, visando sua expansão sobre as novas áreas do saber, a UFPA acolheu as iniciativas de um

⁴ Entendo por “educação conservatorial” ou “modelo conservatorial de ensino” a formação que envolve a supervalorização da performance musical (em sua forma virtuosística, geralmente associada à ideia de talento musical e genialidade); a ênfase sobre o repertório erudito acumulado; e o ensino compartimentado em dois setores: gramática musical e prática musical (Cf. Vieira, 2001 e Viegas, 2007).

⁵ Tal reconhecimento não é impeditivo para se crer que a função desempenhada pelo CAM ou pelo SAM levou à consolidação escolar, até porque, em momentos da história do SAM, percebe-se nitidamente sua semelhança com uma escola, por elementos como direção, professores, alunos, currículo, avaliação, administração etc. Porém, é preciso atentar para as próprias denominações, como forma de entender o processo de criação e consolidação da EMUFPA, que efetivamente ocorreu no ano de 1992. Cada mudança de nomenclatura da instituição está associada ao seu contexto histórico e, por mais que se refira à escola desde a década de 60, é importante perceber que a instituição não nasce como escola, mas se consolidou como tal.

⁶ Cf. Salles (2002), Bosio foi músico de origem italiana radicado em Belém (1862, Veneto/Itália – 1936, Belém/PA), proeminente como maestro, compositor, violoncelista, professor e diretor do Instituto Carlos Gomes nas primeiras décadas do séc. XX.

grupo de professores do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) que buscava recursos para o desenvolvimento do coral que se propunha a congregar docentes da Universidade. Logo outras formações de grupos musicais, como a Orquestra da UFPA, o Coral da UFPA, o Madrigal Camerata de Belém, o Coro Masculino e o Coro Feminino incitaram, em 1964, o desejo da UFPA pela formação do CAM, baseado na então Política Nacional de Estímulo ao Patrimônio Artístico-Cultural (VIEIRA, 2001).

Em seus primeiros passos, os objetivos com fins ao ensino de música ainda não estavam consolidados; existia apenas um interesse pelas atividades musicais no âmbito da universidade em nível de extensão, para promover apresentações artísticas em eventos em nome da UFPA. Mas, pela premente necessidade de e dar-se subsídios à continuação dos grupos, em 1964, o CAM ofertou cursos livres de música com vistas a promover a formação de músicos e dar continuidade às apresentações, aproveitando, assim, o potencial pedagógico de alguns dos músicos que compunham seus grupos artísticos, muitos dos quais haviam obtido formação no IECG, em bandas de igreja e entre outros estabelecimentos não formais de ensino (BARROS; GOMES, 2004; VIEIRA, 2001).

Esses grupos executavam eminentemente música da tradição erudita ocidental, repertório que se tinha por tradição tocar em Belém e no restante do Brasil, quando se tratava do ensino de música em centros formais. Foi esse tipo de repertório que abundou nas apresentações de seus grupos artísticos. A exemplo disto, Barros e Gomes (2004, p. 29) comentam:

Uma análise dos programas de concerto do coral em conjunto com a orquestra e com outras áreas do conhecimento, como plástica, teatro, arquitetura, permitiu a verificação de um repertório altamente representativo do corpo musical europeu de tradição erudita. Importante assinalar que tal acervo musical se deu ao longo de toda a trajetória do coral, com aquisições importantes advindas de compra de partituras, doações de outras instituições e arrecadação de um acervo de arranjos...

Mas foi Nivaldo Santiago, o primeiro diretor do CAM, quem criou cursos de música em formatos de seminários⁷ que envolviam professores convidados da localidade e de outras regiões do Brasil, desenvolvendo, assim, pesquisas individuais e incentivando a extensão. O tripé ensino, pesquisa e extensão, base da filosofia de

⁷ À época o modelo de seminários estava sendo utilizado em Salvador (BA), Teresópolis (RJ) e Curitiba (PR), consistiam em uma temporada de cursos e apresentações musicais com a participação de professores convidados de outros estados e países.

atuação das universidades brasileiras até hoje, já era proposto por ele, embora as dificuldades para o seu funcionamento fossem grandes (Ibid.).

Segundo o entendimento do então diretor acerca do cenário musical de Belém, os objetivos do CAM concentraram-se na formação de músicos de orquestra, numa tentativa de remediar a carência de músicos profissionais em orquestras e conjuntos musicais. Tal percepção fundamentava-se na notória carência de músicos de orquestra no cenário paraense, configurada em virtude das restrições orçamentárias dos recursos que o governo estadual destinava ao Instituto Estadual Carlos Gomes, estabelecimento público local de ensino da música criado em 1895, o qual, desde sua reabertura em 1928⁸, tivera que reduzir seu antigo quadro de habilitações em instrumento, passando a formar apenas pianistas, violinistas e cantores líricos (VIEIRA, 2001).

O CAM, depois de sete anos de funcionamento dentro da universidade, por força da Lei nº 5.540/68, de reforma do ensino superior, saiu do âmbito do ensino superior. Com a nova lei, o termo *Centro* ficou reservado às unidades de ensino superior, logo o CAM recebeu nova denominação: Serviços de Atividades Musicais (SAM). Segundo Vieira (2001), essa transição representou uma perda de status; o CAM, assim, se tornava uma unidade de serviço extensionista. Mas essa mudança representaria maior adequação à primeira vocação das atividades musicais no âmbito universitário, a de promotora de eventos musicais e não de ensino. Por outro lado, percebe-se como a lei veio conflitar com as atividades de ensino que já estavam sendo realizadas no CAM, fato que configurou uma ruptura na identidade do então SAM, mas que ainda continuava a manter suas atividades de ensino. A transição de denominação entre CAM e SAM, segundo Barros e Gomes (2004), é provável que tenha ocorrido em 1972, ano em que as denominações se confundem.

O sucessor de Nivaldo Santiago, o professor Marbo Giannaccini, assumiu a direção do SAM em 1972, sob novas pressões legais. A LDB 5.692/71 veio mudar novamente o status do setor musical da UFPA. A partir de então, o SAM teria que oferecer ensino de música, mas dessa vez, em nível técnico-profissionalizante. Em decorrência, Giannaccini formulou um fluxograma que contemplava a formação profissional de nível técnico e englobava os cursos de musicalização, formação de instrumentistas, didática pianística, canto coral, e o curso de dança – este último, anos depois absorvido pela Escola de Teatro e Dança da UFPA.

⁸ O Instituto Carlos Gomes permaneceu fechado durante vinte anos, de 1908 a 1928. Em 1908, suas atividades foram encerradas pelo governo em função da crise econômica da exploração da borracha que abalou o Estado do Pará e levou ao fim a *Belle Époque*. Tal período caracterizou-se por grandes investimentos na área artística, os quais traduziam as aspirações de entretenimento de sua classe burguesa. Ver: Vieira, 2001.

Dentro do planejamento didático proposto por Marbo Giannaccini, o CAM [sic] consolidaria suas atividades de ensino e extensão desde a musicalização, passando por uma série de etapas, até a profissionalização. O curso de musicalização seria implementado com uma capacidade para 160 vagas, oferecendo as disciplinas de teoria musical, coordenação motora e prática instrumental. Os cursos de instrumentos ficariam divididos em duas grandes colunas: pedagogia e técnica pianística e formação de instrumentistas para integrar a orquestra. A partir da produção desses cursos seriam formados os grupos artísticos e preenchidas as necessidades dos grupos já existentes – o coral com seus subgrupos e a orquestra. Além dos pilares do ensino de instrumentos, haveria, ainda, os cursos de dança e de canto coral, com vistas a suprir as necessidades de um grupo de teatro e do coral. (BARROS e GOMES, 2004, p. 46)

Tal proposta pedagógica, contudo, só pôde ser oficializada em 1973, quando Altino Pimenta assumiu a direção e deu continuidade às ideias do seu antecessor que, por motivos pessoais, só pudera permanecer frente àquele setor extensionista por curto período de oito meses. Altino, então, incrementou o fluxograma originalmente organizado por Giannaccini e o apresentou à Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, ficando os seguintes objetivos institucionais claramente traçados:

- a) Formação básica de instrumentistas, no sentido de preencher as lacunas no meio musical e preparar o elemento humano para os futuros cursos superiores da UFPA.
- b) Dinamização do meio artístico levando a música e as artes, através de atividades artísticas e de extensão, às comunidades da capital e do interior do Estado.
- c) Intercâmbio com os principais centros musicais do país no sentido de possibilitar novas fontes de desenvolvimento ao artista paraense e inserir o Estado no contexto dos meios artísticos mais atuantes. (CMD, 1999, p. 02).

Assim, mais uma vez o setor musical da UFPA se via frente a uma mudança paradigmática a respeito de sua vocação no interior da UFPA. Num primeiro momento, durante a existência do CAM, este setor tinha por vocação promover eventos musicais e, para isso, tentava subsidiar a formação de músicos por meio de cursos livres, pesquisa e extensão dentro de uma filosofia de atuação própria dos cursos universitários. Em um segundo momento, como SAM, por força da lei 5.540/68, esse setor foi reposicionado em nível de serviço, cabendo-lhe a função extensionista, como promotor de eventos. Agora, nas gestões de Giannaccini e Pimenta, por força da LDB de 5.692/71, o SAM se tornava totalmente uma escola,

não mais um serviço. No entanto, a vocação desse setor da UFPA ficou dividida entre a promoção de eventos musicais da UFPA e o ensino em cursos livres e técnicos, permanecendo com a denominação de “Serviços” durante toda a década de 80.

Ao longo de suas atividades na área de ensino, o SAM consolidou os cursos de musicalização, teoria aplicada, instrumento musical e o experimental de dança. O fluxograma mantivera os objetivos de suprir lacunas no meio musical, as quais se traduziam na falta de instrumentistas de orquestra em virtude da supervalorização do ensino de piano no IECG. Altino manteve a ênfase no ensino de instrumentos de orquestra, visando preparar os alunos para o ainda inexistente curso de graduação em música, bem como para a formação da orquestra do Theatro da Paz.

Concomitante aos cursos livres, o SAM passou a oferecer o curso de “Habilitação Profissional de Técnico Musical”, após o Parecer N° 1.299/ 73 - CFE. Na década de 1980, então, com a Portaria 110/80 do MEC, foi possível que seus alunos passassem a receber certificado de Nível Técnico através do seu vínculo com o Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA (NPI, na época, que oferecia escolaridade de 1° e 2° graus; hoje, chama-se Escola de Aplicação da UFPA), que mantinha ensino profissionalizante. Portanto, os certificados eram emitidos pelo NPI, embora o funcionamento do curso ocorresse nas dependências do SAM (UFPA, Centro de Educação. Núcleo Pedagógico Integrado. *Regimento Interno*. Belém, 1979).

Na esfera da extensão, o SAM valia-se dos grupos artísticos e de encontros que serviam de espaço para apresentações e atividades complementares. A Orquestra Profissional, o Madrigal, o Grupo Coreográfico da UFPA e a Mini orquestra, entre outros grupos, deram projeção aos grupos artísticos e ao Encontro de Artes, ao Projeto EXPO-SAM e às semanas Pró-Artes (BARROS, GOMES, 2004), espaços de apresentação e atividades complementares.

Nesse período, várias experiências de intercâmbio se consolidaram basicamente por meio de viagens de caravanas de professores e alunos do SAM para diversos festivais de música, do envio de professores para formação na UFBA e de estudantes para a Fundação Universidade de Brasília, e da vinda de professores convidados para ministrar cursos.

Essas foram as principais atividades que o SAM desempenhou durante a década de 1970. Na década ulterior, outros grupos e projetos artísticos surgiram, enquanto outros permaneciam ou deixavam de existir, sem que, contudo, o tripé ensino-extensão-intercâmbio sofresse grandes modificações e alterasse consideravelmente o caráter desse setor.

Como já mencionado, somente em 1991 o Serviço de Atividades Musicais passou a designar-se Escola de Música, quando da criação do Núcleo de Artes - NUAR, que se constituiu em órgão administrativo e de coordenação das unidades de ensino artístico da UFPA, com fins de dinamizar a produção científica no campo das artes e da herança cultural local (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Regimento do Núcleo de Artes da Universidade Federal do Pará*. Belém, 1991). Segundo esse documento, a EMUFPA se atrelava a duas unidades da UFPA: ao NUAR, como órgão responsável pela sua gestão e desenvolvimento artístico, ligado a Pró-reitoria de Extensão; e ao NPI, certificador da formação pedagógica, ligado ao Centro de Educação (VIEIRA, 2001). Quanto a esse aspecto da vocação e do status do SAM na UFPA, Vieira (2001, p. 99) comenta:

Se, por um lado, a Universidade [Federal do Pará] deu conta da nova prioridade de seu setor musical, por outro, não abandonou a ideia daquela unidade, como setor promotor de espetáculos musicais, dividindo seus trabalhos em duas seções: de ensino, atrelada ao Núcleo Pedagógico Integrado [NPI] da Universidade, e de extensão (concertos, encontros, festivais), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. Mesmo quando, em 1990, a Universidade criou o Núcleo de Artes [NUAR], para congregar todos os seus Setores Artísticos Culturais (Universidade Federal do Pará, 1991), a Escola de Música [SAM] continuou vinculada a setores diferentes: ao Núcleo de Arte e ao Núcleo Pedagógico Integrado, mantendo a cisão das atividades de ensino e extensão, ao desligá-las administrativamente.

Por força da nova LDB 9.394/96, em 2001, a EMUFPA precisou desassociar-se do NPI, que decidiu não dar continuidade aos seus cursos de educação profissional. Coube, então, à EMUFPA, através de Portaria do ano de 2001, procedente do Gabinete do Reitor da UFPA, assumir o Curso Técnico de música. Foi então que, em 2002, o cadastro da Escola foi obtido junto à Rede de Educação Tecnológica do MEC, sendo, assim, reconhecida como Escola de Educação Profissional vinculada à UFPA, e passando a ter assento no Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas – CONDETUF (BARROS; GOMES, 2004). Outros ventos sopraram e a estrutura de ensino foi oficializada (ver anexo 01), oferecendo hoje cursos preparatórios e oficinas como atividades de extensão, Curso Básico e Curso Técnico Profissionalizante. Agora, o professor que durante anos forma seu aluno, pode vê-lo ser diplomado pela escola onde atua.

Cabe destacar outro fato importante ocorrido no ano de 2002, a realização do Mestrado Interinstitucional em Musicologia promovido em parceria com a UFPA, a UEPA (Universidade do Estado do Pará) e a USP (Universidade de São Paulo), sendo esta última a responsável pela qualificação de nove professores que já atuavam no Curso Técnico da EMUFPA, um professor do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da UFPA, na época ligado ao Centro

de Letras e Artes, além de dois professores vinculados à UEPA. Essa busca por qualificação, quando o professor passa a ter de investir em uma carreira, não bastando à herança trazida de sua formação pianística no IECG ou na EMUFPA, se reflete no desenvolvimento da pesquisa no interior da própria EMUFPA. Tanto que, em 2004, as atividades de pesquisa foram implementadas com a criação do Centro de Memória e Documentação da EMUFPA, setor de incentivo à pesquisa. Fundou-se também nessa época a Associação dos Amigos da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, chamada de SAM (Sociedade Amigos da Música, em homenagem à antiga denominação), com o intuito de captar verba e auspiciar as atividades pedagógicas, artísticas e científicas da EMUFPA, como cursos, palestras, apresentações de alunos, dentre outras.

Até 2006, a Escola perfilou como uma subunidade de nível técnico no âmbito da Universidade, sem poder interagir por vias burocráticas diretamente com o “Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística⁹ - Habilitação em Música” existente desde 1991 e ligado ao Centro de Letras e Artes da UFPA. O poder de atuação conferido ao NUAR como instância superior à EMUFPA limitava sua expansão no âmbito universitário. Desde a fundação da EMUFPA e da graduação, há 15 anos, os docentes e discentes ficaram separados burocrática e fisicamente, inclusive em prédios distintos.

Da necessidade de integrar, expandir e consolidar a área de Artes (com a reestruturação da UFPA e a criação de Institutos), a UFPA criou o Instituto de Ciência da Arte (ICA), que substituiu o NUAR, extinto a partir de então. O ICA foi criado para ser a unidade administrativa e acadêmica de todos os setores artísticos da Universidade, passando a comportar desde os cursos técnicos às pós-graduações (ver anexo 2), todos circunscritos hoje à EMUFPA, ETDUFPA, Faculdade de Artes Visuais (FAV) e ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes.

Como consequência, a EMUFPA, que havia funcionado durante toda a sua existência somente com o Curso Técnico, passou a abranger o Ensino Superior em 2006, consolidando a unificação burocrática das unidades de Ensino Técnico Profissionalizante e Superior, juntamente com a fortificação da área de música dentro das esferas de saberes da Universidade. Isso significou para os professores a possibilidade de, como pós-graduados, atuarem não só no técnico, mas também no Ensino Superior.

Nesse ano, foi também elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁰ da EMUFPA, que apresentou a Estrutura curricular organizada em: a) Cursos preliminares:

⁹ O Curso de Licenciatura em Educação Artística possuía também a Habilitação em Artes Plásticas, criada na década de 1980.

¹⁰ O PPP de 2006 não apresenta a estrutura do Curso de Graduação atualizada, uma vez que somente no ano de 2008 o Projeto Pedagógico específico desse curso foi concluído, com base na Lei 9.394/96 e

oficinas de iniciação e preparatório; b) Curso Básico; c) Curso Técnico; d) Curso Superior. Segundo o PPP, são objetivos pedagógico-musicais da EMUFPA:

- a) Ampliar o acesso ao ensino e à aprendizagem musical.
- b) Desenvolver as capacidades de produzir, apreciar, pesquisar e ensinar música como competências para agir participativa e eficazmente no contexto sociocultural.
- c) Oferecer condições de ensino musical nos níveis da educação infantil, fundamental, média e superior para aqueles que desejem se inserir no universo profissional da Música, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, transformando-as em competências e habilidades para uma atuação musical efetiva.
- d) Atender à demanda do mercado de trabalho musical da Amazônia, ao mesmo tempo ampliando suas possibilidades de absorção de profissionais, ao oferecer-lhe músicos e professores de música com habilidades e competências inovadoras, estendendo-se, assim, sua contribuição à pesquisa e desenvolvimento da Música na região.
- e) Promover o fortalecimento das Artes - Música na região, enquanto área de conhecimento e de atuação profissional. (UFPA – EMUFPA, 2006, p. 15-16)

Como se observa até aqui, a história da EMUFPA revela o atendimento a demandas da legislação que, pouco a pouco, foram exigindo adaptação a novas estruturas de ensino e da universidade brasileira. Sua constituição atual, de órgão representativo junto à UFPA, deu-se por meio de iniciativas que acabaram por transformar um coral surgido em 1963 em Escola de Música, hoje compreendida por cursos de graduação, técnico e básico, como subunidade do Instituto de Ciências da Arte. Esse interesse de configurar a escola com vistas ao ensino superior já se observava em seus primeiros diretores, tais como Nivaldo Santiago, Marbo Giannaccini e Altino Pimenta, os quais, de certa forma, já previam em suas metas a manutenção de características próprias de uma universidade: o ensino, a extensão, o intercâmbio e a pesquisa, embora tenha havido muita dificuldade de ampliá-la, por conta da legislação vigente na época daqueles três primeiros dirigentes. A presença de tais

em resoluções específicas do CNE e da UFPA, que divide os cursos superiores em arte em linguagens artísticas específicas, tornando obsoletos os cursos polivalentes de Educação Artística. Na atual conjuntura, os cursos técnico e superior da EMUFPA ainda encontram-se separados fisicamente, funcionando a Graduação no Atelier de Artes do Campus Universitário do bairro do Guamá, enquanto o nível Técnico e Básico encontra-se dividido em dois prédios: na sede principal, situada à Av. Conselheiro Furtado, n.º 2007, bairro da Cremação, e no casarão tombado que se localiza na Av. Magalhães Barata, n.º 611, no bairro de Nazaré. Por conta do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a escola espera a construção de prédio que comporte todos os seus cursos.

características significaria um ensino dinâmico, de vanguarda, já que contaria com a pesquisa e com sua conexão social, a extensão.

Pode-se observar que essas características, embora nem sempre constantes e lineares, também foram promovidas por seus demais gestores, até que culminasse no Instituto de Ciências da Arte (ICA), órgão que possibilitou a unificação dos cursos de música da UFPA e que permitiu a conformação de uma escola com maior abrangência vertical nas esferas do ensino universitário.

A atual conformação implicou no surgimento de uma nova etapa da história da EMUFPA, quando se inicia um período em que a comunidade acadêmica aguarda a resolução de questões importantes, como a construção do novo prédio. Ademais, novas perspectivas de expansão estão sendo traçadas, a partir do interesse da Escola em, mais uma vez, possibilitar a qualificação de seu corpo docente por meio do Programa Interinstitucional de Mestrado e Doutorado¹¹, em parceria com a UFBA (IES promotora). Instituído em 2008, esse Programa tem em vista a criação futura do seu próprio curso de pós-graduação, o que poderá gerar a criação do primeiro curso permanente de pós-graduação *stricto sensu* em música no Norte do Brasil, fato que, provavelmente, fará crescer o número de pesquisas relativas ao campo da música da região. Enquanto isso não ocorrer, os professores poderão associar-se ao Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Ciência da Arte (ICA) do qual a EMUFPA entre outras unidades acadêmicas fazem parte (ver anexo 2).

Sobre esse campo de investigação, é bom destacar, inclusive, que os anos de 2001 e 2004, respectivamente, viram o lançamento de duas obras importantes para a pesquisa sobre instituições de ensino de música em Belém: *A construção do professor de música: o modelo na formação e na atualização do professor de música em Belém do Pará* e *Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA*¹², trabalhos indispensáveis para qualquer pesquisa que necessite de embasamento histórico sobre a EMUFPA.

Por essa razão, juntei a estas obras, como fonte de pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da EMUFPA, o Projeto Pedagógico do seu curso de Graduação, o Regimento Interno do Curso Técnico e os *sites* do ICA e da própria Escola, como fontes documentais para a escrita da primeira parte deste trabalho, cuja finalidade é situar o Curso Técnico em instrumento na história da EMUFPA, de modo a

¹¹ O curso de mestrado produziu duas dissertações na área de educação musical em 2010. Espera-se que até 2012 o curso de doutorado contribua com quatro teses, todos os trabalhos relativos à EMUFPA e seu curso técnico.

¹² Em 2004, através do esforço do recém-criado Centro de Memória e Documentação da EMUFPA (CMD), a Editora da Universidade Federal do Pará lançou *Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA*, importante documento para a historiografia da educação musical no Pará, propriamente da capital Belém, por memorar a trajetória da Escola e servir de suporte para futuras pesquisas sobre o ensino musical no âmbito da UFPA.

permitir que o leitor conheça, de modo sucinto, suas origens e suas constituições ao longo da existência.

1.2. Situando a temática: a legislação do Curso Técnico

Com a reforma do sistema educacional brasileiro, que toma como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e, posteriormente, uma série de decretos, resoluções, pareceres dentre tantos outros documentos legislativos, o MEC instituiu novas diretrizes curriculares para remodelação e/ou criação de novos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino. A preocupação com a temática na área de música pode ser constatada na iniciativa da Associação Brasileira de Educação Musical ao escolher para seu XI Encontro Anual o tema “Pesquisa e Formação em Educação Musical”¹³, concernente à educação profissional, que contribuiu com trabalhos esclarecedores acerca das novas diretrizes para o ensino técnico e com questões que confluem do seu diálogo com a escola.

As mudanças previstas nas leis demandam um lento processo de constante desprendimento para revisar, avaliar e dialogar acerca das práticas educacionais, em busca da aplicabilidade que os documentos legais delas derivados revelam para a condução das ações. A seguir, apresento a estrutura curricular do Curso Técnico em instrumento da EMUFPA, que dialoga com os documentos normativos embaixadores de sua constituição.

Em 2002, a EMUFPA adequou à nova legislação os currículos do Curso Técnico de música, cadastrou o seu Plano de Curso Técnico no CNCT - Cadastro Nacional de Cursos Técnicos/ MEC e, em 2006, definiu seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses documentos de orientação interna são aqui descritos e revelam a configuração organizacional do Curso Técnico. Discuto primeiramente a relação do PPP com as próprias leis que normatizam a educação profissional de nível técnico, mais precisamente a Resolução CNE/CEB n.º 04/99, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível Técnico, e sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico¹⁴. Em outro momento, trato do Plano de Curso Técnico (PCT) da EMUFPA. Ambos, PCT e PPP, materializam as exigências da LDB N.º 9.394/96, expressas nas Diretrizes Curriculares para a educação profissional de nível Técnico - Resolução

¹³ O XI Encontro Anual da ABEM ocorreu em Natal, no ano de 2002, resultando na publicação da Revista da ABEM, n.º 8, a qual traz dois artigos introdutórios sobre o tema do encontro, dentre outros organizados segundo os respectivos eixos temáticos distribuídos em quatro fóruns: Formação: qual concepção?; Diretrizes: qual currículo?; Ensino profissionalizante: qual preparação?; Atuação profissional: quais mercados de trabalho?

¹⁴ No Caderno introdutório dos Referenciais, o capítulo dois é destinado especificamente para a explanação do novo conceito de planejamento com fins a elaboração do PPP, da mesma forma que orienta os passos para sua construção. BRASIL, 2000a.

CNE/CEB N.º 04/99, Art. 8º; § 3º, que assim expressa: “As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes” (BRASIL, 1999).

1.2.1. Diretrizes legais para a formulação dos documentos pedagógicos da EMUFPA: um estudo em questão¹⁵

O seguinte trecho, extraído dos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a, p. 18), expressa o dever, autoridade e autonomia da escola em planejar o funcionamento organizacional do Curso Técnico em Música conforme os valores da contemporaneidade, com relação à concepção de homem e de mundo que se projeta para o futuro:

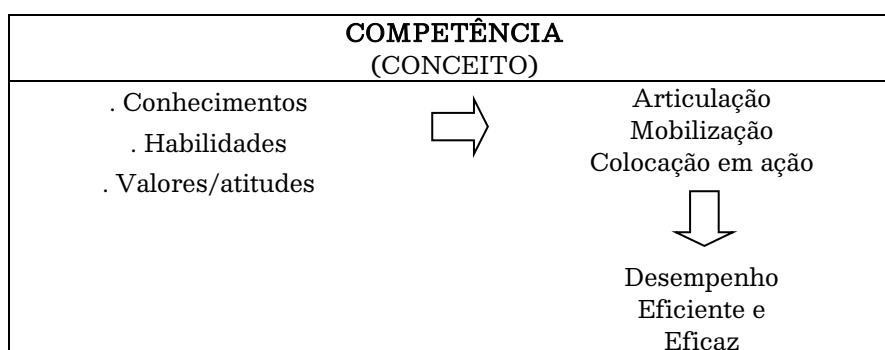
O planejamento educacional está obrigatoriamente orientado, hoje, em todo o país, por princípios amplos, comprometidos com uma visão contemporânea, real e ideal, de homem e de mundo, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases, e por princípios e normas gerais para a educação profissional, apresentados no Decreto Federal nº 2.208/97, no Parecer CEB/CNE nº16/99 e na Resolução CEB/CNE nº04/99. Sem as amarras específicas que tradicionalmente as reduzia as reprodutoras de um modelo educacional que, cotidianamente, evidencia sua falência e impropriedade para as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais contemporâneas e futuras, as escolas podem e devem assumir mais plenamente a autoria de seu trabalho educacional. Está legalmente estabelecida a autonomia das escolas, com o projeto pedagógico como instrumento para o seu exercício (BRASIL, 2000a, p. 18).

A visão contemporânea, real e ideal de homem e de mundo a que se refere o trecho acima diz respeito ao atual paradigma para a educação profissional no Brasil. Este paradigma – que segundo os Referenciais não é totalmente novo por sua concepção, mas por sua incorporação oficial, baseia-se no desenvolvimento de competências formativas, que substituem conteúdos e grades de disciplinas do paradigma anterior

¹⁵ As bases legais apresentadas neste item correspondem àquelas que fundamentaram os documentos internos da EMUFPA (PCT e PPP), quais sejam: Parecer CEB/CNE nº 16/99, Resolução CBB/CNE nº 04/99, além dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. No entanto, a partir do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, novas bases legais foram acrescentadas, cujo teor alterou as políticas nessa modalidade de ensino, inclusive foi a partir desse decreto que a **Educação Profissional de Nível Técnico** passou a denominar-se **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Somam-se ao referido Decreto o PARECER CNE/CEB Nº 39/2004, a Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 CNE/CEB, Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005 CNE/CEB; o Parecer CNE/CEB nº: 11/2008 entre outros documentos que, no entanto, não modificam os principais aspectos que caracterizam a filosofia da Educação Profissional referente aos cursos técnicos. Esses documentos não foram aqui discutidos por não terem sido utilizados pela EMUFPA na elaboração de seus documentos internos, PPP e PCT.

para se focar na aprendizagem do aluno, naquilo que é necessário aprender no mundo em transformação. O aluno passa a ser o centro do trabalho educacional. O conceito de competência, dessa forma pode ser entendido como o “elemento orientador de currículos, esses encarados como conjuntos integrados e articulados de situação-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas” (BRASIL, 2000a, p. 10).

As competências articulam conhecimentos, habilidades e os valores que permitem o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos e flexíveis que trabalham por análise, inferência, sínteses, generalizações, analogias e associações, para atender eficiente e eficazmente às necessidades de um contexto profissional específico (BRASIL, 2000a).



Quadro 2: Esquema sobre o conceito de competência.

Fonte: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: Introdução. Brasília: MEC, 2000.

Para os Referenciais, as competências estão vinculadas ao conceito de *trabalhabilidade*. Este termo, também imprescindível nesse paradigma da educação profissional, diz respeito à sintonia da educação com as exigências do mundo do trabalho. No cerne da trabalhabilidade habita o espírito contemporâneo que se projeta ao futuro (Ibid.) para fazer o homem atento às demandas mutantes do trabalho ao longo de sua trajetória profissional. A trabalhabilidade denota certo pragmatismo às competências, que passam a ter por basilares o ritmo dos avanços tecnológicos e a produtividade e competitividade como aspectos para a sobrevivência humana. Dessa forma, a visão real e ideal de homem define-se pelo entendimento de que este precisa atentar para e inserir-se em uma estrutura econômica que é mundial, desenvolvendo capacidade e aptidão para produzir serviços e bens de consumo em situações sociais mutáveis.

Os Referenciais apresentam paradigmas de educação profissional, um, a ser superado, outro, a ser implantado, como vemos exemplificado a seguir:

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos conteúdos a serem ensinados.	Foco nas competências a serem desenvolvidas / nos saberes (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas.	Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: cumprimento do currículo.	Alvo do controle oficial: geração das competências profissionais gerais.

Quadro 3: Paradigmas educacionais em superação e em implantação na Educação Profissional de Nível Técnico.

Fonte: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: Introdução. Brasília: MEC, 2000.

Os Referenciais Curriculares são um documento comprometido com a ruptura de paradigmas obsoletos na educação técnico-profissionalizante, característica que confere autonomia às escolas, a fim de que elas se renovem e atendam a novas demandas sociais. Atualização e compromisso social devem se revelar por meio da autonomia que a escola tem em elaborar, executar e avaliar um projeto pedagógico comprometido com demandas contemporâneas e futuras, visando o trabalho. O diagnóstico de um modelo educacional falido, impróprio para suprir demandas sociais políticas, econômicas e culturais que qualifiquem para o trabalho é também aludido pelos Referenciais, que se refere diretamente à área de artes:

Historicamente, no Brasil, a formação artístico-profissional de nível técnico esteve mergulhada num profundo esquecimento. Por conta disso, hoje encontramos uma escassa oferta de cursos profissionais de nível técnico e de instituições especializadas nesse nível de ensino da área de artes. Os poucos cursos existentes encontram-se defasados e, em alguns casos, servem apenas como trampolim para os cursos do ensino superior na área, os quais também não dão conta da formação profissional que o mundo do trabalho das artes exige. Com isso, torna-se premente a modificação e a renovação da educação profissional especializada e institucionalizada para que ela possa oferecer uma multiplicidade de recursos e de situações, além de proporcionar o intercâmbio com o mundo do trabalho (BRASIL, 2000b, p. 14).

Este diagnóstico sobre os cursos técnicos da área de artes, seguido do desejo de renovação da educação profissional, situa o panorama do ensino técnico sobre a área artística, inclusive sobre a subárea de música. Em música, o ensino técnico profissionalizante (como era chamada essa modalidade de ensino antes da LDB de 1996) era realizado em conservatórios públicos e privados ou nos antigos

departamentos nas universidades, onde prevalecia o paradigma de educação que hoje conhecemos como modelo conservatorial de ensino (PENNA, 1995; VIEIRA, 2001), modelo que muito se assemelha ao paradigma em superação apontado pelos Referenciais e que Penna (1995, p. 135) registra com relação às escolas de Ensino Técnico em Música, também chamadas de Escolas Especializadas em Música, as quais são.

[...] de acesso restrito, em sua grande maioria particulares, com função (social) básica também bastante restrita: formar tecnicamente, pelo e para o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento de elite – em outras palavras, o músico para as salas de concerto. Ou, ainda, enriquecer, através da prática musical, a formação pessoal daqueles que têm, socialmente, a possibilidade de acesso a essa forma artística. **Isolamento** (grifo meu) que parece corresponder, portanto, à sua própria elitização.

O modelo de ensino nas escolas especializadas de música define-se a partir do conteúdo – a música erudita, ou melhor, as músicas de orientação ocidental produzidas nos séculos XVII e XIX – e não a partir de competências – que utilizam conteúdos como suportes. Este modelo tem por princípio a valorização de um objeto ou produto musical que não é contemporâneo e que nem mesmo se projeta para o futuro, restringindo esse objeto ou produto a um público seletivo, elitizado, que supostamente dispõe de ferramentas de decodificação estética para usufruir dessas músicas. Desse modo, percebe-se uma dificuldade em associar o modelo conservatorial à visão de trabalhabilidade apresentada pelos Referenciais.

Para Vieira (2001), o modelo conservatorial apresenta as seguintes contraversões: amarras a valores do passado que dificultam a adesão de novas tendências de ensino comprometidas com o presente e o futuro; e o tecnicismo, traduzido pelo domínio técnico-científico especializado. A primeira relaciona-se com aquilo que Penna (1995) chamou de isolamento, ao dizer que o ensino conservatorial dificilmente se permite questionar suas práticas e pressupostos pedagógicos, isolando-se das discussões travadas no cenário educacional brasileiro as quais renegam o diálogo, com novas possibilidades de ensino e consubstanciadas em seu conservadorismo. A segunda, por possuir uma base teórico-filosófica positivista de herança empirista, tende a sobrepor, durante o processo de conhecimento, o objeto conhecido ao sujeito que conhece. O conhecimento passa a ser encarado como algo que não é resultante de uma construção do indivíduo; sobre essa concepção, o ensino assume a função de treinamento, a fim de que o aluno absorva e adquira conhecimentos e habilidades (ARANHA, 2006). Esse pressuposto fundamenta as necessidades de longas horas de treinamento rotineiro a que se submeterá um pianista, um violinista, ou qualquer outro músico rumo às salas de concerto, rotina que caracteriza outro aspecto do modelo de ensino conservatorial – formar músicos solistas que se esmeram no árduo treinamento técnico virtuosístico e na preparação e acúmulo de repertório; em

outras palavras, músicos que se assemelham a um perfil profissional próprio do período romântico da história da música.

As divergências entre o paradigma de educação profissional proposto pelos Referenciais e o paradigma que dominou a educação em escolas especializadas de música até o lançamento desses Referenciais configuraram-se no arcabouço das problemáticas que levaram, ou deveriam ter levado, a EMUFPA a embasar seu projeto pedagógico, principalmente no que diz respeito ao ensino técnico, uma vez que, além do Curso Técnico em música, o PPP da EMUFPA também abarca os níveis de ensino preparatório, básico e superior, os quais possuem especificidades e demandas próprias para o planejamento.

Diante dessa identidade, o PPP da EMUFPA procurou reunir em um só documento todos esses níveis de escolarização, descrevendo características curriculares específicas e aspectos comuns, tais como objetivos pedagógicos gerais da escola.

Além de estar em consonância com os objetivos gerais, o Curso Técnico dispõe de objetivos específicos próprios. De acordo com a organização do Desenho Curricular da EMUFPA¹⁶, em 2002, o Curso Técnico se constitui na segunda etapa da educação profissional, antecedida pelo nível básico, e, segundo o PPP, tem por objetivo específico oportunizar.

“[...] a aquisição de competências por meio do aprimoramento de habilidades técnicas e do domínio do discurso e da literatura musicais requeridos pelas funções específicas deste curso para a formação do músico profissional” (UFPA-EMUFPA, 2006, p. 18).

A formação do músico profissional, portanto, requer o desenvolvimento específico de habilidades técnicas em um instrumento ou voz, daí o Curso Técnico em música se dividir em habilitações, as quais marcam o perfil formativo do concluinte por instrumento ou voz. São dezenove as habilitações: uma em canto, uma em produção musical e as restantes em instrumento musical: percussão, piano, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, violão, flauta transversal, oboé, clarineta, saxofone, trompete, trombone, bombardino, tuba, instrumentista de orquestra e instrumentista de banda.

¹⁶ É importante registrar que nunca houve reformulação, mas somente uma organização. O curso técnico tão somente se adequou às exigências legais de documentação. A EMUFPA escreveu nos documentos exigidos o que já fazia há décadas.

Assim, o aluno do Curso Técnico que escolher habilitar-se em piano, ao término do curso receberá o diploma de Técnico em Instrumento com habilitação em Piano.

O curso apresenta-se estruturado segundo as “matrizes de referência” dos Referenciais Curriculares, as quais compreendem competências, habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas em um determinado curso, e que são os componentes definidores do perfil curricular.

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES				
CRIAÇÃO	1.1 Composição original	1.2 Elaboração de textos poéticos musicais na forma de canção/dança	1.3 Montagem de trilhas musicais para sincronização com vídeo (televisão, cinema peças publicitárias)	1.4 Composição original com meios eletroacústicos, assistida por computador	1.5 Elaboração de projetos de ambientação sonora para espetáculos e vídeo
EXECUÇÃO	2.1 Realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua realização/ Atualização	2.2 Realização performancial de textos musicais previamente elaborados, através do ato de orientação de outros executantes (instrumentos e/ou cantores): regência	2.3 Operação de áudio de espetáculos musicais		
PRODUÇÃO	3.1 Planejamento e pré-produção em projetos musicais: identificação e organização das ações e insumos	3.2 Programação de atividades operacionais voltadas para a obtenção de eficiência dos processos de produção na área: orientação e supervisão, difusão e distribuição	3.3 Registro e edição de imagens acústicas (sonoras e/ou musicais)	3.4 Editoração de textos musicais escritos, como suporte à execução	3.5 Direção de processos produtivos
PRESERVAÇÃO	4.1 Restauração de textos musicais escritos ou registrados em mídias fonográficas	4.2 Avaliação e organização de documentos musicais			
CONFEÇÃO E MANUTENÇÃO DE EQUIPAMENTOS	6.1 Construção e manutenção de instrumentos musicais acústicos	6.2 Conservação e reparos de equipamentos e instrumentos musicais eletroeletrônicos			

Quadro 4: Referências Curriculares, Matrizes de referência da área de arte, subárea música.

Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, caderno de artes. Brasil, 2000a.

Os Referenciais Curriculares para a área de arte possuem cinco subáreas: Música, Artes Dramáticas, Artes Visuais, Dança e Circo. Cada uma delas, por sua vez, contém cinco funções, a saber: criação, execução, preservação e confecção, produção e manutenção de equipamento, sendo que, para cada uma dessas funções, existe ainda uma ou mais subfunções. A partir da subfunção e das competências, habilidades e bases tecnológicas relativas a cada subárea, o perfil curricular é construído. O quadro 4, relativo à subárea de música, apresenta as funções e subfunções próprias de seu campo.

Como se pode observar, o Curso Técnico em instrumento da EMUFPA, e, especificamente, o de piano, encontra-se na área de Artes, subárea Música, função Execução¹⁷, e na subfunção 2.1 - *Realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua realização/atualização*. Para esta subfunção, segue a lista de competências, habilidades e bases tecnológicas previstas nas Diretrizes Curriculares (RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 04/99):

Competências:

- Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão vocal/instrumental.
- Adequar a prática dentro do contexto de realização das fontes sonoras e rítmicas, improvisando-as.
- Mobilizar saberes técnicos e expressão instrumental/vocal em situação prática.
- Dominar artisticamente o instrumento e a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, no contexto da execução.
- Conhecer e dominar as tecnologias básicas aplicadas à execução musical.
- Criar e poetizar a partir da obra do compositor.
- Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória.
- Pesquisar repertório adaptando ao seu nível e ao público-alvo.
- Captar a intenção estética do compositor.
- Articular os elementos da prática coletiva.
- Lidar com as situações de improviso dentro de gêneros musicais diversos.

¹⁷Na função execução, existem ainda as subfunções de *Realização performancial de textos musicais previamente elaborados, através do ato de orientação de outros executantes (instrumentos e/ou cantores): regência e Operação de áudio de espetáculos musicais*, das quais a escola não dispõe nenhum curso. Ou seja, no que diz respeito às possibilidades de novos cursos em execução, a escola poderá criar um curso de regência e outro de operador de áudio.

- Aprimorar a execução por meio da construção de saberes e da análise, reflexão e compreensão técnica e estética.
- Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução.
- Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática.
- Conhecer e analisar a morfologia musical.

Habilidades:

- Executar repertório específico e adequado a seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva.
- Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura à primeira vista, improvisação, transposição e acompanhamento no momento da realização musical.
- Aplicar, na atuação, as técnicas de execução e os elementos básicos da postura, leitura e memória.
- Interpretar textos musicais individual e coletivamente no ato da realização.
- Ler e interpretar os signos gráficos musicais.
- Atuar na prática de conjunto respondendo aos desafios colocados na situação específica de performance.
- Utilizar o gesto técnico, expressivo e instrumental.
- Utilizar as possibilidades das tecnologias aplicadas na execução musical.

Bases Tecnológicas:

- Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicadas.
- Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical.
- Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios
- Execução aplicada à performance coletiva.
- Normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronidade.
- Técnicas de leitura e de improvisação.
- Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica.
- Técnicas de leitura à primeira vista, de transposição e de acompanhamento instrumental/vocal.
- Técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilos, sonoridade, sincronização.

- Conhecimentos de estilos, formas, gêneros.
- Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical.
- Conhecimentos básicos das tecnologias utilizadas na execução musical.

O uso dessas competências, habilidades e bases tecnológicas para a construção dos desenhos curriculares é flexível, desde que sejam observadas as orientações dos Referenciais Curriculares e, acima de tudo, das Diretrizes Curriculares.

Quanto a isso, os Referenciais enunciam:

As escolas ou unidades de ensino poderão utilizar critérios vários de composição desses elementos [competências, habilidades e bases tecnológicas] nos desenhos curriculares – módulos centrados ou inspirados nas subfunções ou que reúnam competências envolvidas em várias ou em algumas delas, disciplinas que contemplem bases tecnológicas comuns, etc. Seja qual for a configuração do currículo, contudo, deverão estar obrigatoriamente contempladas as competências profissionais gerais identificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, Referenciais curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, caderno de artes, 2000, p. 25-6).

Além da flexibilidade que a escola dispõe de configurar os desenhos curriculares, o trecho acima expressa o dever que lhe cabe de contemplar as competências profissionais gerais instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 04/99), as quais são:

Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica.

Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes e materiais utilizados nas composições artísticas, bem como diferentes resultados artísticos.

Integrar estudos e pesquisas na elaboração e interpretação artística de ideias e emoções.

Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, cognitiva) presentes na obra de arte.

Correlacionar linguagens artísticas e outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas.

Desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas, em suas múltiplas linguagens e contextualizações.

Incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área.

Reinventar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, produção e interpretação artística, a partir de visão crítica da realidade.

Utilizar criticamente novas tecnologias, na concepção, produção e interpretação artística.

Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão artística.

Conceber, organizar e interpretar roteiros e instruções para a realização de projetos artísticos.

Analisar e aplicar práticas e teorias de produção das diversas culturas artísticas, suas interconexões e seus contextos socioculturais.

Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos.

Identificar as características dos diversos gêneros de produção artística.

Pesquisar e avaliar as características e tendências da oferta e do consumo dos diferentes produtos artísticos.

Aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área, como as referentes a direitos autorais, patentes e saúde e segurança no trabalho.

Utilizar, de forma ética e adequada as possibilidades oferecidas por leis de incentivo à produção na área.

A seguir serão feitas reflexões sobre como e quanto a atual EMUFPA absorveu da legislação nacional vigente e o que essa absorção significa como escolhas e valores de educação musical.

CAPÍTULO 2. OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO EM PIANO DA EMUFPA

2.1. O Projeto Político Pedagógico

Segundo as orientações das *Matrizes de Referência* (Quadro 4, p. 40), o PPP da EMUFPA apresenta o Curso Técnico de instrumento, que compartilha competências, habilidades e bases tecnológicas com os cursos de canto, instrumentistas de banda, instrumentista de orquestra e produção, sendo as habilitações de instrumentistas de banda e instrumentista de orquestra inseridas na mesma subfunção do curso em instrumento, embora com outro perfil formativo, já que se volta para a vivência coletiva de banda ou orquestra.

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão vocal/ instrumental; • Mobilizar saberes técnicos e expressão instrumental/ vocal em situação prática; • Dominar artisticamente o instrumento e a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, no contexto da execução; • Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória; • Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo; • Captar a intenção estética do compositor; • Articular os elementos da prática coletiva; • Aprimorar a execução através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética; • Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução; • Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática; • Conhecer e analisar a morfologia musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Executar repertório específico e adequado a seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva; • Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura a primeira vista e acompanhamento no momento da realização musical; • Aplicar, na atuação, as técnicas de execução e os elementos básicos da postura, leitura e memória; • Interpretar textos musicais individual e coletivamente no ato da realização; • Decodificar os signos gráficos musicais; • Atuar na prática de conjunto respondendo aos desafios colocados na situação específica de performance; • Utilizar o gesto técnico, expressivo e instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados; • Execução de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical; • Uso de ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios; • Execução aplicada à performance coletiva; • Aplicação de normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade; • Utilização de técnicas de leitura e de acompanhamento instrumental/ vocal; • Pesquisa de repertório; • Aplicação de técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilos, sonoridade, sincronização; • Conhecimento de estilos, formas, gêneros.

Quadro 5: PPP da EMUFPA: Definição de Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Curso Técnico em Instrumento/Canto, Instrumentista de Banda e Instrumentista de Orquestra.

Fonte: EMUFPA, PPP de 2006.

Quanto à dinâmica, a estrutura curricular é formada por módulos que compreendem disciplinas, atividades complementares e seminários. Cada módulo tem duração diferenciada, dependendo da habilitação. Nas habilitações em instrumento e Canto lírico, são três os módulos: o primeiro módulo tem a duração de um ano letivo; o

segundo, de três; e o último, de dois. Todos devem ser cumpridos simultaneamente num período mínimo de três anos. Os quadros, a seguir, apresentam detalhadamente a configuração dos módulos e atividades desenvolvidas nessas habilitações durante o período supracitado.

Mód. I	Competências	Disciplinas	CH
Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar saberes de Estruturação Musical, História da Música e Música Popular Brasileira na percepção, apreciação estética e análise musical em situação prática; • Identificar e analisar contextos de realização das fontes sonoras e rítmicas em situação prática; • Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de leitura e memória em situação prática; • Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura em situação prática; • Conhecer e analisar a morfologia musical; • Dominar a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, em situação prática; • Construir saberes, analisar, refletir e compreender no âmbito das técnicas e estéticas musicais. 	• Estruturação Musical	160
		• História da Música	80
		• Música Popular Brasileira	80
		• Atividades Complementares	30
			350

Quadro 6: Módulo I: Fundamentos da gramática: Literatura e história da música

Fonte: EMUFPA, PPP de 2006.

Mód. II	Competências	Disciplinas	CH	
Execução Musical Solo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão <i>pianística</i>; • Mobilizar saberes técnicos e expressão pianística em situação prática; • Dominar artisticamente o instrumento <i>Piano</i> e a gramática musical, de acordo com o repertório estudado; • <i>Criar e poetizar a partir da obra do compositor*</i>; • Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória na execução <i>pianística*</i>; • Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo; • Captar a intenção estética do compositor; • Aprimorar a execução <i>pianística*</i> através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética; • Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução ao <i>Piano*</i>; • Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática; • Desenvolver prática solística. 	• Instrumento/ Canto Lírico I	40	
		• Instrumento/ Canto Lírico II	40	
		• Instrumento/ Canto Lírico III	40	
		• Performance Solo em Palco I	40	
		• Performance Solo em Palco II	40	
		• Performance Solo em Palco III – Recital Individual	40	
		• Atividades Complementares	30	
			270	

Quadro 7: Módulo II: Execução musical solo

*Grifo meu.

Fonte: EMUFPA, PPP de 2006.

Mód. III	Competências	Disciplinas	CH
Prática de Conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão na realização musical em conjunto; • Mobilizar saberes técnicos e expressão em situação de prática musical em conjunto; • Dominar artisticamente a prática de conjunto em gêneros e estilos musicais, no contexto da execução; • Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória; • Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo; • Captar a intenção estética do compositor; • Articular os elementos da prática coletiva; • Aprimorar a prática musical de conjunto através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética; • Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na prática de conjunto; • Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática; • Desenvolver prática musical de conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Conjunto I (opção por no mínimo 01 prática: música de câmara, canto coral, orquestra ou banda de música). 	80
		<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Conjunto II (opção por no mínimo 01 prática: música de câmara, canto coral, orquestra ou banda de música). 	80
		<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Conjunto III (opção por no mínimo 01 prática: música de câmara, canto coral, orquestra ou banda de música). 	80
		<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Complementares 	30
			270

Quadro 8: Módulo III: Prática de Conjunto

Fonte: EMUFPA, PPP de 2006.

Os módulos indicados na primeira coluna são definidos pelo conteúdo teórico ou prático das disciplinas que comportam, sendo eles destinados aos Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música; execução solística e prática em conjunto. O quadro 7, referente às competências para o módulo II, leva-nos à compreensão de que todos os cursos ou habilitações em instrumento deverão desenvolver habilidade em piano; no entanto, trata-se de uma falha meramente textual, confirmada pela leitura do Plano de Curso Técnico da EMUFPA, que descreve separadamente as habilidades almeçadas para cada instrumento (PCT da EMUFPA, 2001). Os módulos descritos no quadro 7 são justamente os componentes da habilitação em piano, igualmente descritos no Plano de Curso Técnico da escola.

Os quadros de 6 a 8 foram definidos a partir dos Referenciais, os quais orientam a distribuição de disciplinas por módulos, sendo estes relacionados à habilitação que o aluno pretende obter. No caso do piano, o aluno deverá cumprir os três módulos referidos. No entanto, no quadro 5, um fato chama atenção: o PPP apresentaria todos os tópicos de competências, habilidades e bases tecnológicas da subfunção em execução musical, conforme os Referenciais¹⁸, se não excetuasse os itens expostos no *quadro 9* abaixo, ou apresentasse um de seus tópicos com pequenos ajustes, por vezes omitindo partes.

¹⁸ Caderno da Área de Artes, p. 24.

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
<ul style="list-style-type: none"> • Adequar à prática dentro do contexto de realização das fontes sonoras e rítmicas, improvisando-as. • Conhecer e dominar as tecnologias básicas aplicadas à execução musical. • Criar e poetizar a partir da obra do compositor. • Lidar com as situações de improviso dentro de gêneros musicais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura à primeira vista, improvisação, transposição e acompanhamento no momento da realização musical. • Utilizar as possibilidades das tecnologias aplicadas na execução musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica. • Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical. • Conhecimentos básicos das tecnologias utilizadas na execução musical.

Quadro 9: Competências, habilidades e bases tecnológicas para o Curso Técnico em instrumento, oriundas dos Referenciais e omitidas no PPP da EMUFPA.

Fonte: Referenciais curriculares nacionais para a educação de nível Técnico – artes, p. 35-6.

Os tópicos relacionados acima, ou reajustados no quadro 9, independentemente da categoria a que pertencem, são relacionáveis aos três eixos de conhecimento: 1) exploração da criatividade, que envolve improvisação e poetização; 2) exploração de tecnologias aplicadas à execução; e 3) pesquisa de repertório e de adequação mercadológica.

É intrigante perceber que os tópicos associados a esses eixos de conhecimento (matrizes curriculares) foram prescindidos e que uma contradição emerge ao observarmos que o item “criar e poetizar a partir da obra do compositor”, relacionado à criação, embora não conste no quadro de competências gerais (quadro 5), aparece como umas das competências do módulo II (quadro 7). Questões dessa natureza suscitam o lado político das ações desprendidas para a formulação do PPP e o desejo de conhecer o contexto em que foram tomadas, sem o qual a interpretação de tais ações tende a comprometer-se.

As escolas de educação profissional possuem autonomia sobre as matrizes de referência, podendo inclusive combinar as competências, habilidades e bases tecnológicas vindas de outras subfunções (criação, produção, preservação e confecção), pois os Referenciais não impõem obediência estrita às matrizes curriculares de referência. Contudo, a Resolução nº 04/99 expressa a obrigatoriedade dos desenhos curriculares dos cursos técnicos com relação às competências gerais para a área de artes (BRASIL, Resolução CNE/CEB N.º 04/99).

Sobre essa obrigatoriedade, deve-se ter em mente que tais competências gerais corroboram com as competências, habilidades e bases tecnológicas específicas expressas nos Referenciais. Sua leitura revela com maior amplitude as competências

para a área de artes em geral, sendo possível perceber como elas se conectam com o que há de específico nos Referenciais.

Eis as competências profissionais gerais do técnico em arte que mais se afinam com os tópicos ausentes no PPP da EMUFPA:

Utilizar criticamente novas tecnologias, na concepção, produção e interpretação artística.

Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos.

Pesquisar e avaliar as características e tendências da oferta e do consumo dos diferentes produtos artísticos (Brasil, Resolução CNE/CEB n.º 04/99).

O primeiro tópico diz respeito às novas tecnologias para a interpretação artística e se relacionam com o eixo de conhecimento 2, mencionado anteriormente. O segundo associa-se ao eixo 1, pois, em música, a aplicação de combinações e reelaborações imaginativas podem ser traduzidas pelo uso da criatividade, para dialogar com os fatos sonoros do presente e do passado, seus contextos históricos e culturais. O terceiro está claramente vinculado ao eixo 3, sobre a avaliação (por meio de pesquisa) da adequação mercadológica sobre o produto artístico a ser trabalhado, que na subárea de música pode ser compreendido como a adequação de repertório ao mercado de trabalho.

Mesmo que a escola possa excluir os tópicos de competências relacionados aos eixos de conhecimentos aqui identificados, a relevância que os documentos legais deveriam exercer sobre a realidade e, de modo igual, sobre a decisão da própria escola em não aderir completamente às competências estipuladas nos Referenciais são passíveis de questionamento.

Esta limitação de conhecimentos parece não estar de acordo com os objetivos gerais que a própria escola traçou. A leitura de seus objetivos nos mostra como os eixos de conhecimentos excluídos são necessários. Se a adequabilidade desses eixos estiver aquém do objetivado - a saber: 1) desenvolver competências para o músico agir participativamente e eficazmente no contexto social; 2) proporcionar condições de ensino para aqueles que desejem se inserir no universo profissional da música de modo a atuarem efetivamente; 3) atender à demanda do mercado de trabalho da Amazônia, formando músicos possuidores de habilidades e competências inovadoras, que se estendem à pesquisa e ao desenvolvimento da região; e 4) promover o conhecimento das artes enquanto área de conhecimento e atuação

profissional (PPP da EMUFPA, 2006) -, temos configurado um problema de percepção e compreensão da realidade para exercício do trabalho; ou seja, a escola acredita que pode formar músicos que lidem com questões profissionais atuais, sendo participativo no seu contexto social e apto à inserção no universo profissional, sem a exploração desses conhecimentos.

Os conhecimentos curriculares ausentes no PPP erigem como desafios, uma vez que a EMUFPA, mesmo que se permita excluir tópicos relacionados aos eixos mencionados, pode continuar dialogando com os documentos legais, almejando a criação e atualização de seus cursos, conforme as diversas possibilidades de combinações curriculares que os Referenciais permitem.

O tom de inovação e de vislumbre sobre a concepção de artistas “comprometidos com uma visão contemporânea real de homem e de mundo”, conforme apresentado nos Referenciais propostos pelo MEC, é a todo o momento expresso nos Referenciais como a aceitação de demandas novas, que rompem com uma estrutura tradicionalista de ensino, as quais podem ser interpretadas pela capacidade do artista em explorar novas tecnologias, em dialogar com o mercado de trabalho, em enxergar a obra artística como um produto e em ser capaz de gerir sua própria carreira. Quanto a isso, os Referenciais mencionam:

Formar os artistas tecnicamente não é mais o suficiente. É preciso prepará-los para gerir suas próprias carreiras, sensibilizá-los quanto ao ambiente em que vão trabalhar iniciá-los em outras formas de arte. O mundo do trabalho do artista está se voltando para aqueles que são cultos, curiosos e empreendedores, o que impõe uma aprendizagem integrada e uma diversificação de visões artísticas (BRASIL, 2000a, p. 7)

Em outro trecho:

As exigências dos espaços de atuação profissional estão aumentando. Diante dessa situação, as escolas não devem pecar pela omissão. Elas não podem permitir que os futuros profissionais artistas estejam sendo formados sem a compreensão da necessidade de adquirirem uma excelente bagagem cultural e sem a sensibilização quanto ao ambiente em que eles vão atuar. A formação puramente técnica não é o suficiente. É necessário preparar os artistas para a gestão autônoma e consciente de suas carreiras, para diversificação das visões artísticas, para o intercâmbio entre os espaços artísticos e o aumento das possibilidades de escolhas artísticas (Ibidem, p. 14 e 15).

Os Referenciais, ao dizer que a formação puramente técnica não é suficiente, parecem se referir diretamente à área musical, que preconiza em muitos casos o desenvolvimento de uma determinada técnica virtuosística em detrimento da exploração de repertórios e técnicas de origens múltiplas, por vezes mais compatíveis às expectativas do mercado. “O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e a ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar”¹⁹ (NASCIMENTO, 2003, p. 73).

Tais constatações sobre a ausência desses eixos de conhecimento para o perfil do egresso em piano, entre outras questões que ressaltam as decisões da EMUFPA face às legislações, são ainda aguçadas a partir da leitura do Plano de Curso da EMUFPA, documento de que passaremos a tratar a seguir.

2.2. O Plano de Curso Técnico – PCT

O Plano de Curso Técnico (PCT) constitui-se em documento legal exigido e regido pela Resolução CNE/CEB N.º 04/99, o qual determina a seguinte estrutura cujo conteúdo deve estar em consonância com o PPP:

- I - justificativa e objetivos;
- II - requisitos de acesso;
- III - perfil profissional de conclusão;
- IV - organização curricular;
- V - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI - critérios de avaliação;
- VII - instalações e equipamentos;
- VIII - pessoal docente e técnico;
- IX - certificados e diplomas.

O PCT da EMUFPA²⁰ estrutura-se em conformidade com a referida resolução e algumas de suas informações se confundem com a leitura do PPP, além de reforçar

¹⁹ Estas foram constatações apresentadas por Sonia Nascimento no XI Encontro Anual da ABEM obtidas a partir da análise dos Referenciais Curriculares para a área de música. Nascimento explica que os Referenciais, ao indicar as funções e subfunções para o campo de atuação do músico, consideram que este campo esteja em plena e constante expansão e complexificação, não se restringindo aos espaços e carreiras hegemonicamente constituídos (*Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 69-74, mar. 2003).

²⁰ Este subtópico se deterá no primeiro PCT da EMUFPA, aprovado pela Resolução CONSUN N.º 603/2002, que compreende entre as suas 14 habilitações, a de piano. Os demais PCTs da EMUFPA

o perfil do egresso em piano que não dispõe de competências de abrangência criativa. Antes de ser estruturado conforme os tópicos predefinidos acima, o PCT apresenta, em pequenos quadros, cada uma de suas habilitações e qualificações. As habilitações, conforme já explicado, são definidas através das habilidades específicas que o técnico em instrumento obterá ao escolher um instrumento musical para cursar durante o mínimo de três anos. Essas habilitações podem, portanto, ser tanto em piano quanto em violão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, clarinete, saxofone, trompete, trombone, bombardino, tuba ou canto lírico.

As qualificações, embora não mencionadas pelo PPP, são outra maneira de capacitar o estudante e conferir-lhe certificado comprobatório a partir de um módulo cursado. Este meio de certificação é uma estratégia de oficializar as etapas de formação, de modo a suavizar os efeitos da evasão – caso o aluno não conclua todos os módulos para receber seu diploma de habilitação, ou a permitir-lhe cursar módulos que lhe garantam outra habilitação ou, ainda, a cursar um módulo que lhe amplie as possibilidades de atuação profissional.

Tendo o aluno obtido a aprovação para ingressar no Curso Técnico, os módulos podem ser cursados desde que haja disponibilidade para a alocação de alunos nas disciplinas disponíveis, principalmente do módulo em execução musical solo, o qual está associado diretamente às configurações das diferentes habilitações em instrumentos e que possuem professores específicos para cada instrumento. Ao todo, são dezenove qualificações, sendo uma em Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música. As restantes concentram-se nos outros dois módulos já mencionados: o módulo de Execução Musical Solo – que se desdobra em quatorze qualificações configuradas de maneira específica para cada instrumento e canto lírico, e o módulo de Prática de Conjunto, que comporta quatro qualificações: em Canto Coral, Prática de Orquestra, Prática de Banda de Música e Música de Câmara.

Definidas as qualificações e habilitações, sigo descrevendo e analisando o PCT conforme os tópicos de sua estrutura documental. Em sua justificativa, o PCT refere-se à absorção dos egressos pelo mercado de trabalho para respaldar as atividades da EMUFPA. Para tanto apresenta elementos relativos à relação *formação x mercado de trabalho*. Segundo o PCT, o músico atua como instrumentista solista, músico de orquestra, em conjuntos camerísticos, em bandas militares e civis, como coralistas, organizadores, coordenadores e comentaristas de audições, recitais e concertos, dentre outras atividades. Além disso, o documento menciona quais os locais de Belém para a atuação dos profissionais e quais os maiores fomentadores das produções artísticas nesses locais. Os músicos podem trabalhar em teatros, salas

foram aprovados posteriormente e compreendem cursos mais recentes: oboé, percussão, produção, instrumentista de orquestra e instrumentista de banda.

de recital, gravadoras, igrejas, quartéis, praças e são auspiciados na maioria das vezes pelas esferas públicas federal, estadual e municipal que promovem as apresentações de música erudita, concursos musicais, montagens de óperas e concertos de orquestra, bandas, corais e grupos camerísticos.

Nesse sentido, o PCT introduz quatro quadros: três relativos à quantidade de locais de atuação do músico e uma relativa à produção de discos de música erudita. A primeira tabela apresenta conjuntos musicais eruditos em Belém: uma orquestra sinfônica, cinco bandas militares, uma banda civil e cinquenta corais; a segunda traz espaços de apresentação pública musical: 9 teatros, 12 salas/auditórios e 8 praças; a terceira, relativa a meios midiáticos, apresenta: 7 redes de televisão, 14 rádios e 10 gravadoras. A última tabela, referente à produção de discos de música erudita realizados em Belém pela EMUFPA durante os anos de 1990 a 2000, conta com 6 LPs e 7 CDs.

Os locais de atuação e a produção de gravações exclusivamente de música erudita, bem como os maiores patrocinadores dos espetáculos que os envolvem denotam o perfil de músico e de educação musical que era empreendido pela EMUFPA antes da elaboração do PCT. A relação *formação x mercado de trabalho* apresentada em sua justificativa demonstra um ideal de formação e revela de forma direta ou indireta os objetivos da escola – formar músicos que se adequem a esses espaços.

É interessante pensar que quando se define o perfil do egresso, os formuladores do PCT, professores da área de música, provavelmente atuantes nos espaços circunscritos no documento, apresentam suas percepções do cenário musical da cidade de Belém. Observa-se também a relação com este cenário e a projeção profissional dos discentes nesses espaços à época da definição do Plano.

Para melhor análise, destacam-se a seguir os objetivos do PCT (2001, p. 11):

Oferecer condições de estudo musical profissionalizante para aqueles que desejem se inserir no universo profissional da Música, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, transformando-as em competências e habilidades para uma atuação efetiva;

Desenvolver competência profissional para o desempenho da função de “execução”, no âmbito da subfunção de “realização performancial” de obras musicais, como instrumentistas ou cantores líricos intérpretes;

Habilitar e qualificar profissionalmente em nível técnico, diplomando e/ ou certificando para atuação como instrumentista ou cantor lírico, nas situações de solista, camerista, coralista, em banda de música, orquestra ou ainda como organizador, coordenador e comentarista de audições, recitais e concertos.

Pode-se observar que objetivos em destaque apresentam amplas possibilidades de formação, que podem ir além dos espaços e das formas de atuação anteriormente descritos. Mas o objetivo do Curso Técnico, segundo seu documento, não é capacitar profissionais instrumentistas que toquem músicas destinadas a espaços comuns a outro perfil de músico²¹. Refiro-me aqui a bares, ao músico da noite, de casas noturnas, de bandas de rock, axé, brega, jazz, dentre tantos – músicas e músicos que são referenciais do mercado de trabalho, como se observa nos anúncios dos jornais locais. Já que os espaços e a movimentação do mercado de trabalho para a atuação desse perfil de profissional são inquestionáveis no mundo de hoje. Esse é um perfil de músico que talvez componha o quadro de artistas reconhecidos que não passaram por uma escola profissionalizante. Quanto a isso, os Referenciais reportam a motivos do distanciamento entre esse perfil de artista, bem sucedido, e a escola. Foi o longo período de isolamento e falta de senso de realidade em que viveu a escola de arte especializada (BRASIL, 2000a).

Seguindo a leitura do PCT, pode-se observar que estar cursando ou ter concluído o Ensino Médio e apresentar habilidades e conhecimentos do discurso e da literatura musicais são requisitos para acesso ao Curso Técnico. Essa condição, nos anos de 2007 e 2008 em que estive trabalhando diretamente com o curso de piano, era normalmente exigida no processo de seleção de candidatos para a habilitação em piano. Avaliava-se o nível de habilidades em solfejo, percepção rítmica e melódica, escrita musical, dentre outros aspectos relativos às habilidades e conhecimentos do discurso e da literatura musical. Além disso, exigia-se a prática de execução do instrumento, que previa a execução de músicas do programa de piano da Escola e músicas livres da escolha do candidato.

Segundo o PCT, o perfil geral do concluinte do Curso Técnico encontra-se associado ao perfil específico de cada habilitação e qualificação. O perfil geral deve

Revelar competências e habilidades para a função de execução, especificamente a subfunção de realização performancial de textos musicais previamente elaborados, atendendo a solicitações de seu contexto sociocultural. (PCT da EMUFPA, 2001, p. 11)

Assim, para apresentar esse perfil, o egresso deverá desenvolver habilidades para apresentar-se sozinho ou em conjunto, seja em bandas militares ou civis, seja em coros e grupos camerísticos diversos:

A ênfase às práticas de conjunto corresponde às chances reais de inserção no mercado de trabalho. À exceção do pianista, os demais

²¹ Existe contradição no PCT sobre este aspecto entre os objetivos gerais o detalhamento dos perfis das habilitações.

instrumentistas raramente encontram espaço onde possam desenvolver performance que não seja em conjunto. (...) Assim, as atividades curriculares do curso estarão direcionadas à fundamentação da prática solo e de conjunto de orquestra, de banda, do coro, além dos grupos camerísticos. Como o músico exerce sua profissão em palcos, o curso também deverá oportunizar, como parte do desenvolvimento curricular de preparação desse profissional, apresentações públicas em teatros, salas de espetáculo e auditórios. (Ibid., p. 11-12)

Ademais, o PCT ressalta a necessidade de conhecimentos em fundamentos gramaticais e históricos que potencializem a compreensão estrutural do repertório a ser executado:

As bases tecnológicas e as habilidades não podem estar circunscritas somente à prática instrumental e vocal. Devem envolver fundamentos gramaticais e históricos que favoreçam o domínio da linguagem musical em sua estrutura, elementos constituintes, sua manipulação e a compreensão de sua constituição e instituição historicamente construídas. Desse modo fundamentado, o profissional egresso encontrará melhores condições de optar técnica e expressivamente na execução/ interpretação das obras.

O PCT segue com as descrições do perfil das habilitações, das quais transcrevo o perfil específico do formando em piano:

O egresso habilitado em Piano estará apto a executar música solo e em conjunto, com base em partituras convencionalmente escritas para piano, peças da literatura erudita ocidental, brasileira e regional, em apresentações públicas em espaços como salas de concerto, teatros, igrejas, salões de recepção entre outros adequados e acusticamente preparados para o instrumento e o mencionado repertório. Também estará apto a participar de programas de gravação em rádio e televisão. Em quaisquer situações, deverá ser capaz de organizar e coordenar a apresentação pública e expor descritiva e analiticamente sobre a obra executada, de modo a revelar a própria compreensão e a favorecer a apreensão do público ao qual se dirige. (p. 12)

Percebemos, assim, que as Matrizes de Referência dos Referenciais Curriculares (quadro 4) são à base desse perfil geral do concluinte, como se observa no trecho: “realização performancial de textos musicais previamente elaborados”, oriundo da subfunção 2.2 referente à execução musical que compõe sua descrição formativa. No entanto, nos Referenciais, a subfunção 2.2 vai além, inclusive abrindo a possibilidade de a realização performancial ocorrer por meio de textos musicais

“criados no ato mesmo de sua realização/atualização”, e não apenas por meio de textos previamente elaborados (partituras). Na escolha pedagógica feita pelos elaboradores do PCT, suprimiu-se a última parte da subfunção 2.2, ficando o campo criatividade fora do perfil geral de seus egressos, pois o desempenho musical que não necessita de textos previamente elaborados associa-se diretamente à improvisação, à capacidade de criar no “calor da hora”.

Desse modo, as disciplinas de gramática e história da música, respectivamente, passam a ser suporte para a decodificação da escrita e da interpretação estilística das obras que serão executadas pelo músico que se restringe a tocar por meio de partitura. O perfil geral do técnico em música, então, reforça o que se mencionou quanto ao local e à maneira de atuação do músico, e quanto ao tipo de formação que a escola proporciona. Por esse caminho, o perfil específico da habilitação em piano conforma-se ao perfil geral de conclusão, restringindo a capacitação do pianista a executante de repertório escrito, que atua em locais adequados e acusticamente preparados para seu instrumento.

Quanto à qualificação em piano, caso o aluno curse apenas o módulo de Execução Musical Solo, o perfil do egresso é praticamente idêntico ao perfil descrito no PCT para habilitação em piano. Além do mais, as descrições das qualificações em Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música, Prática de Coral, Prática de Orquestra e Música de Câmara, qualificações pertinentes à habilitação em piano, reforçam essa condição formativa ao destacarem o domínio da técnica e da leitura de partitura do repertório escrito erudito (ocidental, brasileiro e regional) e do popular (música europeia, norte-americana, brasileira e regional). No caso específico de Música de Câmara, o próprio nome do módulo e as especificações dos tipos de formação – *conjuntos camerísticos* em duos, trios, quartetos e quintetos – reforçam esse pensamento. Igualmente, essas qualificações de modo geral referem-se aos mesmos espaços de atuação para esse perfil de músico: espaços abertos, como praças e ginásios; ou fechados e devidamente preparados acusticamente, como salas de concerto.

O perfil formativo do pianista vai se tornando mais definido ao longo da leitura do PCT, bem como a intenção de preservar o modelo conservatorial de sua formação, modelo de ensino que concebe a execução musical unicamente por meio da partitura e prepara o pianista para ser o concertista solista²². Ao verificarmos que, apesar de o perfil geral de conclusão do Curso Técnico estar voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades em execução para a realização performancial de

²² O curso técnico não prevê o acesso a outros instrumentos de teclado enquanto instrumentos complementares. Mesmo aos estudantes que, não tendo recursos para comprar um piano, é recomendado que não estudem em teclado eletrônico, para não desenvolver problemas técnicos. Essa restrição limita a formação e a possibilidade de atuação no mercado de trabalho, onde a realidade predominante é a do teclado eletrônico.

textos musicais previamente elaborados, os perfis específicos das demais habilitações e qualificações em instrumento (violino, viola, violoncelo, contrabaixo, violão, canto, flauta transversal, clarineta, saxofone, trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba) do PCT em análise desviam-se do perfil geral de conclusão, por apresentarem competências de execução musical que não se realizam por meio de textos musicais previamente elaborados – uma discrepância com relação ao perfil geral do concluinte, tais como improvisar, tocar de ouvido, transpor e ler cifras – todas também relacionadas à formação de um técnico em piano e que poderiam constar nas especificações de seu perfil²³. Ao contrário do perfil geral, essas últimas são habilidades que não necessitam de um texto musical previamente elaborado, pois estão diretamente relacionadas à capacidade de inventar ao tocar. São complementares e dinamizadoras da performance por meio de textos previamente elaborados, executáveis em espaços também diferenciados, como bares e palcos abertos, locais onde mais comumente se executam o jazz, a música popular brasileira e a regional.

Cabe observar, contudo, que a relação de instrumentos oferecidos pelo PCT, o piano e o violão – os únicos instrumentos harmônicos – ironicamente não contempla tais aspectos. O problema emerge quando, nos perfis referentes aos instrumentos de sopro, lê-se: “o habilitado em qualquer dentre esses instrumentos melódicos [de sopro] deverá apresentar condições de realizar solos acompanhados de um instrumento harmônico”. Ou seja, numa situação de prática de conjunto, onde alunos de diferentes habilitações tocam em grupo, pianistas e violonistas não estarão aptos a acompanhar instrumentos de sopro se o repertório for de jazz, bossa nova ou outro que, na maioria das vezes, requer leitura de cifra e improvisação. Assim, numa situação comum do dia a dia de prática de conjunto na Escola, estudantes de piano ou violão se veem impossibilitados de participar de práticas de conjunto em que tais domínios musicais sejam exigidos, o que inviabiliza também essas práticas aos demais instrumentistas dos quais pianistas e violonistas sejam os correpetidores.

Essa constatação conflita com o PCT quando se refere, em seu perfil geral de conclusão, à ênfase na prática de conjunto como um meio de corresponder às reais chances de inserção do músico no mercado de trabalho, pois se os lugares em que os instrumentos de sopro poderão executar repertórios a partir de competências adicionais não forem compatíveis com o piano ou com o violão, os músicos destes instrumentos sofrerão restrições ao adentrar no mercado de trabalho, por não possuírem competências que supram a necessidade de acompanhamento dos instrumentos de sopro. Se considerarmos que “à exceção do pianista, os demais instrumentistas raramente encontram espaço onde possam desenvolver performance que não seja em conjunto” (PCT, 2001, p. 11), podemos presumir que o pianista tenha maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho por atuar

²³ Estes também poderiam tocar teclado eletrônico.

como solista ou em conjunto, desde que não seja com repertórios que não se pode adequar ao perfil específico de sua habilitação.

Quanto à estrutura curricular, o PCT reafirma o que se colocou ao tratar-se do PPP. O documento refere-se ao Curso Técnico como a segunda etapa da Educação Profissional. Destaca também que a organização do currículo em módulos que contemplam competências específicas de suas capacitações e habilitações. Além disso, o PCT se baseou nas competências gerais da Área de Artes (Resolução CNE/CEB Nº 04/1999), expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, firmando, dessa forma, o tripé de competências básicas, específicas e gerais requeridas na Educação Profissional de Nível Técnico. Sendo assim, o PCT afirma que “contemplará competências gerais da Área de Artes no âmbito da vocação da EMUFPA e das necessidades do mercado de trabalho”. Enquanto as competências gerais em Arte referem-se genericamente às subáreas de Música, Artes Dramáticas, Artes Visuais, Dança e Circo, o PCT refere-se ao uso dessas competências como base de atividades curriculares segundo a subárea de vocação da EMUFPA. E como a vocação da EMUFPA restringe-se ao subcampo da música, todas as competências gerais em Artes devem convergir de forma adaptativa a esse subcampo.

É bom destacar que todas as competências gerais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais teriam sido abarcadas integralmente no PCT se uma delas não estivesse faltando: “Utilizar criticamente novas tecnologias, na concepção, produção e interpretação artística” (a nona competência, ver relação na p. 44). Essa ausência desperta o interesse em compreender as razões que levaram os autores do PCT a omitirem o item, pois, apesar de a escola possuir autoridade para deliberar sobre a organização e planejamento de cursos segundo sua capacidade institucional (Ibidem), como orientam os Referenciais Curriculares, a construção do currículo deverá obrigatoriamente contemplar as competências profissionais gerais identificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000a, p. 25-6). Saber se deverá contemplar ou não todas as competências é uma questão a ser analisada, já que a escola deverá atentar para a sua capacidade vocacional e estrutural. Além disso, o PCT não revela como essas competências se relacionam com as habilidades, competências e bases tecnológicas de cada capacitação ou habilitação.

Mesmo assim, o documento discrimina as competências, habilidades e bases tecnológicas da subfunção de execução musical de forma específica para cada uma das habilitações, e descreve a organização dos módulos, suas respectivas disciplinas e cargas horárias para, por fim, esclarecer a terminalidade e o enfoque pedagógico do Curso Técnico.

As competências, habilidades e bases tecnológicas para a habilitação em piano são as mesmas apresentadas no PPP (quadro 5, p. 45). Contudo, o PCT explica como se dá a relação e conexão dos módulos (quadros 6 a 8, p. 46 e 47), quais sejam: Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música; Execução Musical Solo e Prática de Conjunto Musical. Sendo o primeiro pré-requisito aos demais, ele poderá ser cursado antes ou simultaneamente a eles, como um módulo que visa sustentar reflexiva e conceitualmente as práticas de execução musical próprias dos demais módulos, com carga horária de 350 horas e duração de um ano. O segundo módulo, com opção de instrumento, exerce maior definição sobre o perfil da habilitação: centra-se no desenvolvimento da execução do instrumento escolhido pelo aluno, na apuração da técnica de execução e de interpretação, além de propiciar a prática pré-profissional em apresentações. Possui carga horária de 270 horas a serem cursadas em três anos letivos, simultânea ou posteriormente aos outros módulos. O último, Prática de Conjunto Musical, pode ser cursado em qualquer ano letivo, desde que o aluno já tenha cursado ou esteja cursando o módulo de Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música. Caracteriza-se por desenvolver a arte de tocar em conjunto para aquisição de habilidades, por meio de ensaios e apresentações públicas. O aluno deve optar por, no mínimo, um dos grupos musicais oferecidos pela escola: coral, orquestra e banda ou conjuntos camerísticos - duos, trios, quartetos, quintetos, entre outros - e cursar o módulo durante três anos, de modo a contabilizar a carga horária de 270 horas.

Os módulos compreendem ora disciplinas teóricas, ora práticas, reiterando uma divisão típica do modelo conservatorial-, sendo constantes as atividades complementares. Além das disciplinas descritas, o aluno, a fim de aprimorar seus conhecimentos, poderá cursar disciplinas eletivas ofertadas ou não pela escola; ou seja, poderá complementar seus créditos através de disciplinas cursadas em outra instituição de ensino, desde que compatível com a formação oferecida pela EMUFPA.

As disciplinas, de modo geral, são pilares para o desenvolvimento de habilidades e bases tecnológicas e dão suporte para as Práticas. O módulo de Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música constitui-se basicamente das disciplinas Estruturação Musical, História da Música e Música Popular Brasileira, sendo suas aulas ministradas para grupos de alunos de diferentes habilitações.

O módulo de Execução Musical Solo compreende as disciplinas Instrumento I, II e III e as Práticas Performance em Palco I, II e III. O professor de Instrumento será o orientador e supervisor dessas práticas de Performance em Palco.

O Módulo de Prática de Conjunto possui disciplinas práticas que permitem ao aluno optar por um dos seguintes grupos de disciplinas e cursá-lo ao longo de três anos: Prática de Orquestra I, II e III; Prática de Banda de Música I, II e III; Canto Coral I

II e III; ou Música de Câmara I, II e III, sendo o orientador e supervisor dessas práticas o professor ou regente desses grupos. Práticas de conjunto externas que evidenciem o desenvolvimento do aluno também podem ser contabilizadas na carga horária das disciplinas, sejam elas em solo ou em conjunto, devendo ser realizadas segundo a escolha do instrumento e da habilitação.

As atividades complementares relativas aos três módulos têm caráter informal e podem ser realizadas por meio da participação em eventos artísticos/científicos, como concertos, oficinas, cursos, *master class*, oficinas, seminários, palestras, encontros e festivais, de modo que os alunos interajam como executor/ apreciador/ realizador, e adquiram o hábito de aprimorar-se continuamente. Um coordenador deverá orientar e supervisionar o aprendizado do aluno, que deverá relatar-lhe suas participações em atividades que somem 90 horas mínimas requeridas para as Atividades Complementares em todo o Curso Técnico. Os alunos com conhecimentos e experiências anteriores podem creditar módulos e disciplinas, comprovando proficiência por meio de certificado emitido por instituição regularizada, ou através de teste, se não houver certificação comprobatória.

Durante os módulos, um professor, coordenador de grupo ou tutor terá o papel de acompanhar o aluno ou o grupo de alunos, orientando em suas atividades, bem como avaliando continuamente as tarefas que se desenvolvem, de modo a encorajar os alunos a participarem ativamente do processo de transmissão e apropriação do conhecimento que ocorre por meio do sentimento, da reflexão, da análise e da construção de conceitos, e da verbalização e execução de ideias suas e de outros. Nessa perspectiva, o PCT apresenta o aluno não como o objeto de avaliação, mas como um sujeito participante e questionador do seu próprio fazer musical, além de responsável pelo seu crescimento musical. Por esse motivo, seu orientador deverá orientá-lo à superação de obstáculos durante o processo, introduzindo, inclusive, a recuperação paralela. A avaliação, em função da natureza vocacional da EMUFPA, será preponderantemente realizada na medida em que o aluno executa músicas e atividades correlatas a esse fazer, uma vez que é por meio da apresentação que se dirá se ele desenvolveu ou não as competências e habilidades esperadas.

São atividades propostas para oportunizar demonstrações de habilidades:

- audições/ recitais/ concertos, dos quais os alunos possam ser os organizadores, coordenadores, divulgadores e instrumentistas/ cantores;
- programações e gravações em rádio e televisão, cujos projetos e execução possam ser realização dos alunos;
- seminários, onde os alunos possam discutir suas ideias a partir de escutas e leituras;

- palestras, em que os alunos façam suas exposições descritivo-analíticas com demonstrações musicais;
- painéis, onde os alunos possam expor por meio de registros escritos e fotográficos a síntese de sua aprendizagem. (PCT, p. 85)

O critério para aferição de aprendizagem por meio dessas situações precisa ser qualitativo e conduzir ao diagnóstico de apto ou inapto. Segundo o PCT, o critério deixa de ser a aferição de notas e conceitos que, em si, não traduzem a competência almejada, e passa a apto ou inapto para que conduzam ao fim do processo avaliativo e expressem a existência ou não de competências condicionantes da promoção ou reprovação, razão por que as habilidades e competências almejadas deveriam estar claras tanto para professores como para alunos.

É nesse intuito que o PCT propõe o seguinte modelo de ficha de avaliação:

Escola de Música da Universidade Federal do Pará			
Ficha de Avaliação do Aluno			
Qualificação/ Habilitação: _____		Módulo: _____	
Disciplina/ Atividade Complementar: _____			
Nome do Aluno: _____			
Data: _____			
Competências	Habilidades	Atividades de demonstração	Avaliação
Resultado		() Apto	() Não Apto

Figura: Ficha de avaliação proposta pelo PCT da EMUFPA.

Fonte: PCT da EMUFPA, 2001, p. 85.

Além da ficha, o documento explica que, possíveis dificuldades de ensino-aprendizagem serão tratadas pelo Conselho de Classe da EMUFPA, que se reunirá bimestralmente para discutir os problemas percebidos durante esse espaço de tempo e propor novos mecanismos de superação de problemas, dentre os quais o da prevenção ao surgimento de dificuldades, o que deverá acontecer por meio do acompanhamento dos alunos, realizado pelo tutor do Curso Técnico. A ele, junto com o professor de instrumento ou canto do aluno, caberá a tarefa de acompanhar o discente em suas dificuldades, propondo, inclusive, recuperação paralela para a superação de problema.

Após tratar da avaliação, o PCT apresenta quatro quadros que relacionam a quantidade de espaços e equipamentos, de instrumentos musicais, de aparelhos eletrônicos e de mobiliários necessários para a efetivação do próprio PCT. Dentre esses quadros, destaco o primeiro (quadro 10), por ajudar a dimensionar o porte

infraestrutural do curso por meio dos ambientes e respectivos equipamentos que, à época da elaboração do CPT, provavelmente seriam adquiridos com verbas captadas pela Associação de Amigos da Escola de Música, por editais do MEC ou por agências de captação de recursos. Apesar de o quadro abaixo nos levar a crer que o Curso Técnico dispunha de 17 pianos, distribuídos em três salas e 14 estúdios, a relação de quantidade de instrumentos mencionada no documento traz apenas 11 pianos.

FINALIDADE	ESPAÇO	QUANT	EQUIPAMENTOS
Aula de disciplinas teóricas Ensaio de Orquestra, Banda, Coral	Sala	03	Piano, aparelho de som, televisor, vídeo cassete, quadro magnético, carteiras (p/ alunos), mesa (p/ prof.) cadeira (p/ prof.), cadeiras (p/ músicos), estantes de partitura.
Aula e estudo de Instrumento/ Canto Lírico Ensaio de Música de Câmara	Estúdios	14	Piano, cadeiras, estantes de partitura, ar condicionado.
Biblioteca Arquivo	Sala	01	Livros, partituras, estantes de livros, arquivos de ferro, mesa, cadeiras.
Secretaria	Sala	01	Microcomputador, impressora, estabilizador, linha telefônica p/ internet, extensão de linha telefônica, armários de madeira, armário de aço, mesa, cadeiras ar condicionado.
Setor de Atividades Musicais			Microcomputador, impressora, estabilizador, linha telefônica p/ internet, extensão de linha telefônica, mesa, cadeiras, ar condicionado.
Direção	Sala	01	Microcomputador, impressora, estabilizador, mesas, cadeiras, armários, aparelho de fax, linhas telefônicas, ar condicionado.

Quadro 10: Demonstrativo das finalidades, espaços e equipamentos disponíveis para o Curso Profissionalizante da EMUFPA.

Fonte: PCT da EMUFPA, 2001, p. 86.

Para trabalhar nesses espaços, até o lançamento do PCT, o Curso Técnico contava com 29 docentes e 05 técnicos administrativos. Todos os professores do Curso Técnico eram egressos de escolas técnicas em música: do antigo SAM ou do Instituto Carlos Gomes, dos quais, até o ano de 2001, 03 exerciam o ensino apenas com a formação de nível técnico em música, 10 possuíam graduação (raramente em música). Dentre os graduados ou não em música, 08 haviam se especializado em música, sendo 07 mestres em música e 01 doutor em educação.

Dos 29 docentes, 14 eram professores de piano, embora alguns dividissem sua carga horária com o ensino de outro instrumento/voz ou disciplinas do módulo de Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música, ou mesmo ministrassem aulas no Curso Básico. Desses, apenas 04 atuaram no ensino técnico, lecionando as disciplinas Instrumento – piano, e a prática de performance Solo em Palco durante os anos de 2005 a 2008.

Nos anos de 2005 a 2008, outros 04 professores ingressaram na escola e passaram a lecionar as disciplinas de Instrumento-Piano. Além desses, um professor visitante teve uma breve passagem, de um ano, no curso de piano. Sendo assim, 09 professores são associáveis aos índices de desempenho dos alunos de piano naquele período, dentre os quais, 05 foram envolvidos nesta pesquisa.

Esses 09 professores tinham o Curso Técnico em Piano, sendo graduados em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, Licenciatura em Letras, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Ciências Contábeis e Bacharelado em Piano. Dentre eles, 05 deles possuíam cursos de especialização em música, 02 eram mestres em música e 01 tinha doutorado em educação. Dois professores cursavam, à época, o mestrado, sendo um em música e o outro em Direito.

Acerca da emissão de certificados e diplomas, o PCT garante que o aluno de piano que concluir sua habilitação obterá o diploma de *Técnico em Piano, Área profissional de Artes*, e que o aluno que concluir um módulo de disciplinas deverá receber certificado referente ao módulo que cursou. Ou seja, se o aluno concluir o módulo de Execução Musical Solo em Piano, o certificado será de *Qualificação Profissional de Nível Técnico em Piano*.

2.3. O módulo em execução musical solo: o programa de piano

Como já dito, três são os módulos necessários para a conclusão da habilitação em piano: Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música; Execução Musical Solo, com opção de instrumento; e Prática de Conjunto Musical, com opção de prática. O módulo de execução musical solo pode ser considerado como o que define o perfil do músico instrumentista durante o curso, pois nele se encontram as disciplinas e práticas específicas do instrumento escolhido – Instrumento, Performance em Palco e Atividades Complementares. O desenvolvimento da habilidade instrumental obtida nesse módulo é necessário para o bom desempenho instrumental no módulo de Prática de Conjunto e deve ser o alvo dos conhecimentos oriundos do módulo de Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música. Nesse sentido, os módulos se articulam no currículo.

O módulo de Execução Musical Solo da habilitação em Piano é o alvo da nossa análise e, mais especificamente, o programa das disciplinas de Instrumento I, II e III – piano. Tendo até o presente momento observado a estrutura curricular da EMUFPA e algumas de suas decisões com relação às principais orientações legais do ensino Técnico Profissional, iremos um pouco além, com a análise do programa da disciplina de Instrumento – Piano, por meio da qual pretendemos analisar a sua relação com as propostas pedagógicas da escola.

As ementas das disciplinas dos módulos de Execução Musical são genéricas para todas as habilitações em instrumento ou canto lírico e possuem texto idêntico para todas as suas séries; ou seja, as ementas das disciplinas de Instrumento I, II e III apresentam o mesmo texto: “desenvolvimento de repertório. Interpretação. Técnica avançada. Estudo histórico do instrumento e de seus principais compositores”. Nas ementas das práticas de Performance em Palco I, II e III, lê-se: “prática pré-profissional solística em recitais individuais e/ ou coletivos. Técnicas de execução. Estudo de repertório. Apresentações públicas” e, por fim, como Atividades Complementares, faz-se necessária a “participação em eventos musicais, como concertos (plateia), oficinas, cursos, master class, palestras/ seminários, encontros e festivais” (PCT, 2001).

A disciplina de Instrumento centra-se no trabalho técnico-interpretativo do repertório, no desenvolvimento de técnica avançada e na compreensão histórica do instrumento e de seus compositores, enquanto a Performance em Palco diz respeito ao treino de execução musical em público, como uma prática pré-profissional solística; e as Atividades Complementares, às vivências musicais para além da escola. A Performance em Palco, contudo, vem se restringindo ao momento de avaliação pública da disciplina de Instrumento, que ocorre ao término de cada bimestre, quando se exige que parte do programa de Instrumento seja apresentado em recital, como elemento parcial da avaliação bimestral, em audições coletivas nas quais os alunos apresentam uma peça brasileira ou estrangeira e um número de confronto. É nessa disciplina que o aluno tem aulas diretamente com seu professor, e é nela que os repertórios são preparados, sendo a maior parte da carga formativa do pianista transmitida e recebida individualmente, numa pequena sala com um piano de armário.

A disciplina de Instrumento-Piano, bem como os outros elementos curriculares do Módulo de Execução Musical Solo em piano, é de responsabilidade pedagógica do Núcleo de Piano da EMUFPA (Curso Básico e Técnico), composto por professores com carga horária na referida disciplina. Ao Núcleo de Piano cabe dirimir todas as questões pedagógicas que envolvem os alunos de piano e definir a composição do programa de piano, calendários de apresentações de alunos, bancas examinadoras, entre outras questões. Nesse Núcleo, um professor é anualmente eleito entre seus pares para ser o coordenador, o qual detém a função de agendar e presidir reuniões

do Núcleo, organizar a execução de recitais de piano, providenciar a organização de materiais comuns a todos os professores, como as matrizes das peças obrigatórias e os programas de audições coletivas que fazem parte das avaliações bimestrais.

Analisar a contribuição da disciplina de Instrumento - Piano para a formação do pianista requer o estudo dos instrumentos pedagógicos produzidos pelo Núcleo nos anos de 2005 a 2008. Investigando sobre quais seriam esses documentos, encontrei os Programas de Piano, os quais representam praticamente os únicos documentos relativos ao funcionamento das disciplinas de Instrumento - Piano. Esses programas configuram-se como roteiros de repertório, lições e exercícios técnicos organizados para serem cumpridos em períodos determinados. Por não serem Planos de Ensino, com ementa, objetivos, conteúdos, metodologias, procedimentos avaliativos e bibliografias definidas, não esclarecem as habilidades e competências pretendidas, nem a maneira de desenvolvimento do conteúdo e os modos de avaliação. Por essa razão, a utilização dos diários de classe dos professores cujos alunos estão envolvidos nessa pesquisa e as atas de reunião de 2005 a 2008 do Núcleo de Piano também foram consultados a fim de facilitar a análise e interpretação dos programas e de esclarecer quanto ao desempenho dos alunos, repertórios trabalhados, dentre outras informações.

De 2005 a 2007, os programas permaneceram idênticos, seguindo a estrutura de distribuição dos conteúdos em quatro avaliações bimestrais. Somente em 2008 houve mudanças. O programa da disciplina Instrumento-Piano I de 2005 a 2007 serve-nos de exemplo para dimensionarmos essa estrutura:

Livros e atividades	Bach: Invenções a duas vozes; Czerny: Estudos op. 299; Bartok: Microcosmos Vol. IV; Técnica: escalas diatônicas maiores e menores (harmônica e melódica), movimento direto e movimento contrário, duas oitavas. Escalas cromáticas: movimento direto, duas oitavas; arpejos sobre acordes perfeitos: estado fundamental, movimento direto e movimento contrário, duas oitavas.
1ª Avaliação	Técnica – si maior e sol# menor
	Czerny – 2 lições
	Bartok – 1 número
	Bach – 1 número
	Peça e obrigatório
2ª Avaliação	Técnica – mi maior e do# menor
	Czerny – 2 lições
	Bartok – 1 número
	Bach – 1 número
	Obrigatório
	Sonata 1ª movimento.
3ª Avaliação	Técnica - mib maior e dó menor
	Czerny – 2 lições
	Bach – 1 Número
	Peça e obrigatório
	Sonata - 2 movimentos
4ª Avaliação	Técnica - ré maior e si menor
	Czerny – 2 lições
	Bartok – 1 número
	Obrigatório
	Sonata integral

Quadro 11: Disciplina Instrumento - Piano I, programa de 2006, primeira série do Curso Técnico.
Fonte: Programa de Piano da EMUFPA, 2006.

Como se observa nesse programa, os livros adotados referem-se às obras dos compositores Johann Sebastian Bach (1685–1750), Carl Czerny (1791-1857) e Bela Viktor János Bartók (1881-1945), dos quais são escolhidas as quantidades de lições ou números para cada bimestre. Essas obras representam, respectivamente, os repertórios do período Barroco, Clássico e Moderno da história da música ocidental, cada uma com sua carga estética e técnica peculiar do período histórico que representa e de seu compositor. Na primeira, obra originalmente escrita para cravo, trabalham-se elementos estilísticos do barroco de Bach, numa adaptação ao piano. A textura contrapontística típica do barroco e o trabalho técnico-interpretativo que exige grande interdependência motora entre as mãos esquerda e direita tendem a justificar importância de obras Bach para o desenvolvimento do pianista. Os *Estudos* de Czerny trazem exercícios técnicos de velocidade, geralmente com escalas e arpejos. O *Microcosmos* de Bartok representa a garantia de inserção da estética moderna no programa, o que significa dizer que o aluno conhecerá, na prática, peças compostas sobre escalas modais, exóticas, ou seja, peças cujos sistemas musicais são não tonais, e que, sendo assim, diferenciam-se da sonoridade de composições baseadas no sistema tonal.

O tópico relativo à técnica diz respeito a exercícios técnico-pianísticos realizados sobre as tonalidades especificadas em cada avaliação. Além desses componentes do programa, que são distribuídos em quatro unidades bimestrais, incluem-se outros, como peças obrigatórias e uma sonata preparada por partes a cada bimestre, um movimento por bimestre, até sua execução integral decorada na última avaliação. A componente peça se refere à *peça de livre escolha*, a qual é sugerida pelo aluno ou professor. E o componente *obrigatório*, é uma peça comum a todos os alunos da série cursada, a qual servirá como um fator de comparação entre os alunos durante a execução pública. A peça obrigatória, bem como as peças de livre escolha e a sonata deverão ser memorizadas e executadas em público como parte da avaliação, com ressalva de diminuição de conceito se não memorizados. Na unidade bimestral, quando não consta um número de peça de livre escolha, as partes da sonata exercem o mesmo objetivo.

Nos anos de 2005 a 2008, as peças escolhidas para comporem o quadro de peças obrigatórias foram as seguintes: para o 1º ano: *Exercício de jazz*, de Emil Hradecky (1953); *Nesta rua tem um bosque*, de Heitor Villa-Lobos (1887-1959); *Allemande*, de Georg F. Händel 1685-1759); *Estudo nº 1, op. 46*, de Stephen Heller (1813-1888); *Im Schwitter da op. 21*, de Sergei Bortkiewicz (1877-1952). Para o 2º ano: *Vöglein*, de Edvard Grieg (1843-1907); *Lindos olhos que ela tem*, de Villa-Lobos, *Estudo nº 18, op. 46*, de Heller; *Sonata nº 16 em mi maior*, de Giuseppe D. Scarlatti (1685-1757); *No fundo do meu quintal*, de Francisco Mignone (1897-1986). E para o 3º ano: *La plus que lente e Reverie*, de Claude-Achille Debussy (1862-1918); *Canção sem palavras, op. 102*, de Felix Mendelssohn (1809-1847); e *Improviso, op. 27, nº 2*, de Alberto Nepomuceno (1864-1920).

Segundo o diário de classe dos professores, as peças de livre escolha dos alunos pesquisados foram obras de compositores europeus e brasileiros, dentre as quais, encontramos: *Prelúdio*, de Gilberto Mendes (1922); *Gymnossienne nº 1*, de Erik Satie (1866-1925); *Pour Elise e Andante*, de Ludwig van Beethoven (1770-1827); *Lundu Amazonense*, de Arnaldo Rebello (1905-1984); *Mazurka, Valsa, Noturno (op. 55) e Polonaise em si maior*, de Frédéric Chopin (1810-1849); *Três estudos em forma de sonatina, nº 2*, de Lorenzo Fernández (1897-1948); *Romance sans parole*, de Gabriel Fauré (1845-1924); *Brincando*, de Carlos Almeida (1906-1990); *Intermezzo*, de Manuel Ponce (1882-1948); *Prelúdio nº 9*, de Edmundo Villani-Côrtes (1930); *Rumos de la caleta*, de Isaac Albéniz (1860-1909); e *Brejeiro*, de Ernesto Nazareth (1863-1934).

As peças de livre escolha, obrigatória e sonata, podem ser consideradas como os componentes programáticos com maior valor simbólico musical, pois são, em detrimento dos demais componentes do programa, preferencialmente levadas ao público em prova-recital e possuem maior peso nas avaliações. A peça obrigatória acaba por exercer a função comparativa entre os alunos, já que todos devem tocar a

mesma peça na mesma apresentação. Daí o fato de serem conhecidas também como *peças de confronto*, pois a comparação de suas execuções tende a suscitar a disputa entre seus executantes. Os professores acabam também por ser alvo de comparações entre si, já que seus alunos são o reflexo de seus trabalhos. Com exceção das peças de livre escolha, sonata e números obrigatórios, o repertório dos demais livros (Bach, Czerny e Bartok) é reservado a avaliações em sala de aula, podendo, com menos frequência, ser também levados ao público.

Para o 2º ano, Instrumento - Piano II, os programas de 2005 a 2007 conservam a mesma estrutura, com livros, peças de livre escolha, peça obrigatória e sonata. No entanto, adiciona-se mais um livro – os *Estudos melódicos em oitava*, de George Eggeling (1866 - ?) – uma coletânea de estudos em estilo clássico direcionados ao aperfeiçoamento da técnica de oitava. Nesse nível, as *Invenções a duas vozes*, de J.S Bach, são substituídas por suas *Invenções a três vozes*, e em relação aos *Estudos*, de Czerny, são selecionados números da *Opus 740*, considerados mais avançados tecnicamente. Ademais, o IV volume do *Microcosmos* de Bartok dá vez ao V volume. São ainda introduzidas outras tonalidades de escala e arpejos, de modo a aumentar o nível de dificuldade do programa.

No 3º ano, ainda nos anos de 2005 a 2007, o modelo de programa se alterou, aumentando ainda mais a dificuldade de execução, mas reduzindo a quantidade de números por avaliação, que passa a se realizar apenas nos finais de semestres. O programa apresenta a seguinte lista de obras de J. S. Bach que poderão compor parte do programa: *Invenções a três vozes*, *Suites francesas ou inglesas*, toccatas, partitas ou prelúdios e fugas da obra *O Cravo bem temperado* e de compositores dos quais poderão ser escolhidos estudos: Sergei Eduardovich Bortkiewicz, Frédéric Chopin, Theodor Kullak (1818-1882), Felix Mendelssohn, Moritz Moszkowski (1854-1925), opus 72, e Ignaz Moscheles (1794-1870), opus 70. Além de obras de Bach e estudos, são também exigidos: peça obrigatória, peças de livre escolha e sonata ou concerto, desde que integrais. O repertório é distribuído da seguinte forma: para a primeira avaliação, duas invenções de Bach ou uma das outras obras listadas, dois estudos de qualquer compositor mencionado, uma peça obrigatória e outra peça de livre escolha; para a segunda avaliação, espera-se a sonata ou o concerto integral, sem definição de compositor, duas peças de livre escolha e outro estudo.

Até 2007, a falta de mobilidade do conteúdo em unidades predeterminadas garantia que várias execuções das peças obrigatórias fossem escutadas num mesmo recital-prova e que, portanto, servissem como elemento de comparação entre os alunos e entre professores e condicionava o aluno a não acumular o repertório estudado em unidades prévias, no afã de preparar o repertório do novo bimestre. Os programas dos três anos do Curso Técnico de piano finalizado em 2008 tenderam a desmobilizar essa função da peça obrigatória, devido à extinção de unidades avaliativas bimestrais. Assemelhando-se ao programa do 3º ano dos anos letivos

anteriores em termos de organização do conteúdo por avaliação, os programas de 2008 determinaram também para o 1º e 2º anos apenas duas avaliações ao final dos semestres. Além disso, os conteúdos não foram previamente condicionados por semestre, tendo o programa apresentado somente a listagem dos conteúdos anuais, a fim de que o professor pudesse ter a liberdade de distribuí-lo segundo seu critério. Exigia-se, porém, que 05 números do programa fossem apresentados no primeiro semestre e, ao final do ano, todos os itens em recital público, com exceção dos exercícios técnicos. Os conteúdos permaneceram semelhantes em todos os anos, havendo uma pequena diminuição da quantidade de números nos programas do 1º e 2º anos, embora os componentes do programa tivessem se preservado. Definiu-se, nesse período, que, para o 1º ano, as sonatas seriam de autoria de Wolfgang A. Mozart (1756-1791) ou Joseph Haydn (1732-1809). Para os dois últimos anos, a sonata poderia também ser uma obra de Ludwig Van Beethoven, e entre as peças de livre escolha, condicionou-se que, no mínimo, uma fosse de compositor brasileiro. As tonalidades para exercícios técnicos de escalas e arpejos foram reduzidas, mas a quantidade de exercícios sobre as escalas aumentou com a exigência de escalas polirrítmicas. Além dos componentes já conhecidos dos programas dos anos anteriores, o programa de 2008 inovou com a exigência de um número de música de câmara no Módulo de Execução Musical Solo, determinação que passou a ser contraditória ao PPP, já que já havia um módulo reservado a essa atividade.

2.3.1. Breve análise do Programa de Piano

A descrição dos programas de piano nos revela um instrumento pedagógico centrado no conteúdo, sobre o qual possivelmente incidem todas as demais ações pedagógicas para o funcionamento da disciplina, uma vez que a inexistência de outros instrumentos, além do PCT e PPP, o torna fonte referencial das ações docentes no que diz respeito à instrumentalização dos procedimentos pedagógicos. As maneiras de utilização dos conteúdos, a definição de habilidades e competências a serem alcançadas, o modo de avaliar a recepção do conteúdo pelo aluno, dentre tantos, são procedimentos não instrumentalizados que possivelmente foram tomados através de orientações verbais oriundas das discussões do Núcleo de Piano – conforme faz crer as atas de reunião de 2005 – ou segundo um código de posturas pedagógicas que prescindem de definições procedimentais escritas, incorporado num currículo oculto provavelmente praticado pelo docente ao longo de sua formação como técnico-instrumentista, ou como um saber profissional desenvolvido durante os anos de prática docente²⁴.

²⁴ Sobre a discussão em torno dos programas de ensino de piano centrados em conteúdo passadista e na análise de outros contextos sociais, essa reflexão parte de trabalhos que abordam a educação musical em nível técnico, bem como em aspectos da pedagogia do piano. Para isso, ver: AMATO, 2001, 2005 e 2010; FONTEERRADA, 2008; VIEIRA, 2001; ALBINO e LIMA, 2008.

O conteúdo abrangido dessas obras é oriundo quase em sua totalidade do repertório “erudito” ou da tradição acadêmica ocidental. A maioria dos compositores é de europeus, representantes do Barroco, Classicismo e Romantismo, períodos que vão do século XVII ao XIX. É pequena a quantidade de obras do século XX, que, à exceção de Bartok, se entremeia às composições de séculos anteriores, como peça de livre escolha ou peça obrigatória. Entre essas, em fração ainda menor, encontram-se obras de compositores brasileiros pré-nacionalistas, como Alberto Nepomuceno e Ernesto Nazareth, nacionalistas, como Villa-Lobos, Lorenzo Fernández, Francisco Mignone, e do pós-nacionalista Villani-Côrtes (tipologia apresentada pelo musicólogo Vasco Mariz (2005) sobre compositores eruditos brasileiros), além de outros como Arnaldo Rebello, Gilberto Mendes e Carlos Almeida, cujas peças utilizam ritmos comuns à música brasileira. Essas obras nacionais podem ser consideradas igualmente eruditas, pois são derivadas de uma carga cultural acadêmica própria da formação de seus autores, a maioria deles egressos de academias de música.

O material musical selecionado para formação do pianista e os procedimentos pedagógicos sobre sua utilização se conformam ao modelo conservatorial de ensino. O conteúdo é homogêneo, baseia-se na supervalorização de obras de um passado distante do aluno e na decodificação dessas obras. A distância, além de temporal, é também de acesso. “É importante observar que a música com a qual se identifica o modelo conservatorial é rara na prática cotidiana das pessoas, especialmente das provenientes das classes populares” (Vieira, 2001, p. 27). Esse modelo de música é justamente o de maior presença nos programas de piano em que se observa a falta de repertório do cotidiano, os quais se veiculam diariamente em larga escala nos meios de comunicação social. Mesmo no âmbito da música “erudita”, não constam composições mais recentes, deste século. Assim, é possível subentender que a predileção por essa música e prática musical (tocar de cor, em lugares específicos) condiciona o perfil de músico que se almeja formar, isto é, de um profissional capaz de executar música da tradição erudita, inclusive brasileira.

A grande ênfase para o desenvolvimento técnico motor pode ser percebida pela constante presença de estudos técnicos oriundos dos livros mencionados e pela gradação de dificuldade a cada ano letivo, de modo que o aluno permanentemente esteja superando seus limites físicos. É nesse ponto que reside à crítica acerca de “fazer música versus fazer virtuosismo”, uma vez que a ênfase exacerbada sobre o virtuosismo parece ser o maior objetivo, sobrepondo-se a outras funções, possibilidades que a música proporciona. E desse modo, ela se torna um fim em si mesma, pois aos estudos técnicos somam-se exercícios de escalas e arpejos, semelhantemente aos utilizados para desenvolver competências motoras exigidas em obras *concertantes*. Peças obrigatórias, de livre escolha e sonata, são assumidas como tal e se imbricam com a tradição erudita no que se refere à imagem sacralizada do pianista solista, que sobe ao palco para executar memorizadamente obras grandiosas, prática proveniente do Romantismo musical. Esse grupo de peças,

portanto, torna-se expediente para a exposição individual e, no caso específico do número obrigatório, também de treinamento competitivo.

A práxis da competitividade nas provas-recitais e a valorização do repertório erudito se aproximam de alguns princípios filosóficos educacionais do que se conhece como *escola tradicional*, termo que abrange diversas tendências educacionais estabelecidas entre os séculos XVI e XX e caracterizadas pela prática da competição, da valorização do conhecimento enciclopédico e de obras primas. Para Luckesi (2005), uma das características da escola tradicional²⁵ é que os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não possuem relação com o cotidiano do aluno e menos ainda com as realidades sociais.

Sobre a competitividade entre alunos, como um mecanismo para o desenvolvimento de habilidades, Aranha (2006, p. 159) declara que, na escola tradicional: “o esforço individual [do aluno] é estimulado por atividades competitivas, como torneios intelectuais e emulações constantes, incentivadas por prêmios e punições”. Em alusão ao curso de piano, a premiação e a punição podem ser relacionadas à atribuição de conceitos apreciativos ou depreciativos, à concessão de privilégios para os bem-sucedidos, ou mesmo de o prestígio ou vergonha resultantes do sucesso ou insucesso em apresentações públicas.

Quanto à valorização e imposição do repertório erudito, o paralelo com a escola tradicional localiza-se na valorização do conhecimento do passado, por meio do estudo de “obras-primas” imposto pela figura do professor e detentor do conhecimento (ARANHA, 2006). O estudo exagerado de peças musicais do passado distante em detrimento de composições da atualidade pode gerar falhas na formação de um músico que deve ser capaz de interagir com a produção musical do seu tempo. Além disto, a imposição de um repertório como nivelador entre os alunos reflete a concepção de homogeneidade estudantil, na qual todos devem, independentemente de suas particularidades, atingir o mesmo fim. Nesse sentido, a individualidade do aluno é relegada. Ele passa a ser, independentemente de sua idiosincrasia, um repositório do conhecimento.

Os marcos temporais sobre os quais se define o auge da *escola tradicional* compreendem o período do modelo conservatorial de ensino. Ambos, portanto, compartilham bases filosóficas comuns. A expressão “modelo conservatorial” é uma

²⁵ A escola tradicional, a que Luckesi se refere, é uma das concepções pedagógicas em voga no Brasil que representa uma das tendências filosóficas da pedagogia liberal, assentada na doutrina liberal, de cunho capitalista e defensor dos interesses individuais de uma sociedade cuja estruturação social está fundada na propriedade privada dos meios de produção (sociedade de classes). Da pedagogia liberal é decorrente o pressuposto de que a finalidade social da escola é formar pessoas para desempenhar papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais.

maneira de denominarmos práticas pedagógicas da escola tradicional específicas do campo da música.

Como vimos, as disciplinas de Instrumento - Piano como apresentadas no Currículo da EMUFPA se aproximam desse paradigma de ensino e confirmam os posicionamentos do PPP e PCT quanto ao perfil desejável de pianista. Esse paradigma, contudo, assim centrado no conteúdo, conflita com o paradigma orientado pelos Referenciais Curriculares, cuja ênfase de ensino encontra-se no aluno. Embora mantendo um modelo de ensino que não corresponde ao discurso oficial, a EMUFPA organizou-se legalmente para caminhar segundo as legislações vigentes. Mas, como os referenciais e as leis não estipulam abertamente o tipo de música a ser trabalhado nas escolas, se erudita, popular, antiga, moderna etc., a decisão de escolha compete à própria escola. E uma vez que músicas, peças, repertórios são entendidos como conteúdos, os referenciais passam a interferir nessa decisão, pois expressam uma forma de aplicação dos conteúdos, ou melhor, influem na escolha do repertório, sugerindo a escolha por músicas voltadas para o mundo do trabalho, para a conquista e compreensão do aluno, como o que Jusamara Souza afirma acerca da música e cotidiano, por entender que o trabalho está entre as práticas sociais do dia a dia:

[É] no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que [os alunos] estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

Sendo assim, estudar a trajetória histórica da EMUFPA para conhecer suas concepções educacionais requer a análise de seus projetos, planos, programas e dos Referenciais, a fim de que, compreendendo esses documentos, a escola e, nela, o Curso Técnico de piano também seja compreendido. Não se deseja a crítica pela crítica ou o engessamento do curso em molduras legais, uma vez que essas são também passíveis de críticas. As constatações feitas indicam posturas e decisões que podem ter suas contribuições para a compreensão e a mudança do quadro de aproveitamento dos alunos de piano.

Do confronto entre os documentos legais e os documentos produzidos pela EMUFPA, foi possível perceber o interesse da instituição em manter uma formação que acaba por limitar ou mesmo suprimir habilidades que não deveriam faltar na formação do técnico em piano, uma vez que preserva um perfil de técnico em instrumento apontado nos Referenciais Curriculares como pertencente ao paradigma em superação para a educação profissional em música. Desse modo, a EMUFPA revela-se comprometida não com os Referenciais, mas com uma cultura de escola de música que se reporta a valores datados do final do século XVIII e

definidos na criação do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris (1795).

No próximo capítulo, Parte II deste trabalho, estabelecemos o diálogo entre professores e documentos produzidos pela EMUFPA, a fim de entender como se estabelece essa relação na prática do ensino do Curso Técnico de piano.

PARTE II: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ORGANIZAÇÃO DO CURSO NA FALA DOS PROFESSORES

Para analisar a construção do PPP e do PCT da EMUFPA em diálogo com legislação que os regem e verificar encontros e desencontros, coerências e contradições, consistências e inconsistências presentes em conteúdos, tenho partido do pressuposto de que analisar documentos é uma tarefa que requer uma abordagem teórico-metodológica (MAY, 2004). Não se devem abordar documentos apenas considerando os significados que eles manifestam, como se fossem neutros e expressassem uma realidade vivida, pois o resultado seria uma abordagem ingênua e empobrecida. Há de se considerar também a recepção e a significação desses documentos por quem deveria operá-los: os professores. Acerca disso, Thurler (2001, p.195) também contribui para a interpretação da recepção dos documentos, especialmente quando eles são portadores de propostas de mudanças:

Toda mudança é um processo, o resultado de uma lenta construção social. Ela não pode ser tratada como ocorrência pontual. Por conseguinte, não pode ser provocada por um mandado, uma prioridade definida pelas autoridades, pela adoção de novos planos de estudos, a introdução de novos métodos de gestão ou pela revisão de regulamentos, artigos de leis, etc. Seria ingenuidade acreditar que até o projeto mais sedutor, empreendido nas mais favoráveis circunstâncias materiais, possa levar os professores a abandonarem tão facilmente rotinas e hábitos que se justificam (*tried and true*) para substituí-los por novas práticas que controlam mal e que não lhes garantem um funcionamento econômico e eficaz.

As questões em torno da relação entre os documentos e a prática docente são pertinentes para a análise deste trabalho por auxiliarem na compreensão de como essa relação estabelece conexões com a não conclusão do curso de piano por alunos que, em suas falas, remontam a um estudo por vezes descontextualizado de suas vivências e perspectivas musicais; e por posturas docentes resistentes a mudanças legais e tensões metodológicas no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, inquirir os professores acerca de sua prática pedagógica à luz dos documentos existentes permite enveredar por concepções, posturas, escolhas docentes que implicam também em concepções, posturas e escolhas dos próprios alunos, incluindo as que levaram à interrupção do curso.

Para discutir sobre questões que envolvem os documentos pedagógicos e a relação com os professores, utilizo-me de suas falas, destacando o nível de conhecimento

dos documentos, o grau de representatividade dos documentos e o posicionamento crítico sobre os mesmos.

Por meio de três perguntas, essas três tônicas foram abordadas no questionário e nas entrevistas feitas com os docentes, a fim de sondar o nível de envolvimento com o PPP e o PCT. A primeira pergunta buscava saber se o docente conhecia os documentos; a segunda, investigava a sua prática pedagógica e a relação com esses documentos pedagógicos da Escola; e a terceira, esperava conhecer se houvera reunião para discutir e repensar esses documentos durante os anos pesquisados.

No total, 06 professores investigados no âmbito desta pesquisa demonstraram conhecer a existência de um dos documentos normativos do curso (PPP e PCT), ou os dois, embora nem todos tenham demonstrado domínio de seus conteúdos. Apenas 02 professores foram objetivos acerca dos assuntos abordados, principalmente quando questionados sobre como estabeleciam relações pedagógicas com os documentos.

A seleção do quadro de professores colaboradores da questão estudada foi feita a partir da relação com os alunos pesquisados. Todos os professores da EMUFPA aqui referidos ensinaram por longo ou curto período pelo menos um dos alunos entrevistados.

Antes de iniciar a discussão a que se propõe este trabalho, contudo, é importante apresentar o perfil de formação do grupo de professores pesquisados, o que faço a seguir.

O perfil dos 06 professores investigados é bastante semelhante no que diz respeito ao início da formação musical institucional. Todos os professores tiveram formação de nível técnico em piano, dos quais, cinco haviam obtido a certificação do Curso Técnico do IECG nos idos de 1970 a 1990 e um no antigo Serviço de Atividades Musicais da UFPA, na década de 1980. Quanto à formação em nível superior em música, apenas 01 professor era licenciado na área, mas possuía também outra graduação, fora da área musical, e 02 eram bacharéis em piano e possuíam curso de aperfeiçoamento. Os demais professores, 03, possuíam graduações em outras áreas, porém haviam cursado pós-graduação em música em nível de especialização. Ao todo, quatro professores possuíam especialização em música (dois em Linguagem Musical, um em Fundamentos da Criação em Música e um em Educação Musical). Cinco dos professores possuíam título de mestrado, dos quais quatro em música e um em outra área. Os mestres em música haviam obtido seus títulos nas subáreas seguintes: Composição, Musicologia, Performance Musical – Piano e Educação Musical. Dentre eles, um era doutor (em Educação), dois eram doutorandos (sendo um em Composição e um em Etnomusicologia), e um havia evadido do curso de doutorado em Musicologia.

O quadro seguinte demonstra que as trajetórias de formação e atuação musical dos professores em alguns casos são próximas; outras apresentam distinções. As escolhas para os cursos de pós-graduação sugerem maior incidência de aperfeiçoamento na área de fundamentos teóricos (Fundamentos da Linguagem, Musicologia, Etnomusicologia) e menor interesse pelo aperfeiçoamento no ensino, na composição e na prática performática no piano. A continuidade dos estudos parece ter sido mobilizada por oportunidades (escolhas possíveis) e pelo interesse na carreira universitária (onde a ascensão funcional é mais rápida por titulação), mas também em vista da necessidade de construção de capital cultural²⁶ a ser adquirido para um melhor posicionamento no campo profissional²⁷, ainda que nem sempre dentro das especificidades de atuação no campo da música.

Professor	Níveis/Perfis de formação acadêmica em Música					
	Curso Técnico	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
1	Curso Técnico em Piano/ IECG	Bacharelado em Piano	<i>Aperfeiçoamento em outra área</i>	Especialização em Fundamentos da Criação em Música	Mestrado em Composição	Doutorado em Composição (cursando)
2			Execução musical-piano	-	Mestrado em Performance Musical - Piano	Doutorado em Musicologia (evadido)
3		<i>Graduação em outra área</i>	-	Especialização Fundamentos da Linguagem Musical	<i>Mestrado em outra área</i>	-
4			-	-	-	-
5			-	Especialização em Educação Musical	Mestrado em Educação Musical	Doutorado em Educação
6	Curso Técnico em Piano/ SAM	Licenciatura em Educação Artística – Música	-	-	Mestrado em Musicologia	Doutorado em Etnomusicologia (cursando)

Quadro 12: Síntese sobre a formação dos professores envolvidos na pesquisa. As cores de fundo agrupam as seguintes áreas de formação em Música ou Educação geral (com foco em Música): Educação/Educação Musical: laranja; Composição: azul; Fundamentos da Música/Musicologia/Etnomusicologia: verde; Performance musical: vermelho.

Ao contrário de um professor, que não queria ser identificado como professor de piano e que havia demonstrado desinteresse em continuar lecionando o instrumento na EMUFPA, os demais professores vinham ministrando aulas de piano durante a maior parte do tempo em que atuaram profissionalmente, dentre os quais, quatro já o faziam há mais de 15 anos na EMUFPA.

²⁶ Cf. Pierre Bourdieu, 1999.

²⁷ Cf. Pierre Bourdieu. 1996.

A maioria dos professores revelou sua predileção pela música erudita. Suas vivências de formação e atuação profissional como professores e pianistas eram voltadas, em alguns casos, irrestritamente, ao repertório tradicional ocidental, embora muitos tenham relatado apreciar música popular. Suas relações com este tipo de música, porém, não foram relatadas como alternativas de uso no ensino instrumental realizado na Escola, fato que, em muitos casos, foi justificado pela falta de formação em música popular (com suas práticas e maneiras de ser do músico).

A herança musical recebida no Curso Técnico em piano destacou-se como o referencial maior declarado pelos professores em suas formações. Quando perguntados sobre personalidades musicais mais influentes em suas vidas, a maioria de professores referiu-se a expoentes da música erudita, fossem no âmbito do ensino ou da performance, os quais tinham como modelos em suas trajetórias de vida. Indiretamente, esse fato colocou em realce a preferência dos professores pela música erudita. Apenas um professor relatou seu envolvimento com outros tipos de música, tanto na área de criação musical quanto na área de execução, relacionando personalidades artísticas externas ao circuito da música erudita.

Após essa abordagem acerca do perfil dos professores, passo a apresentar o que dizem os professores entrevistados – Aline, Marcos, Maria, Olga, Patrícia e Rebeca – sobre o PPP e o PCT da EMUFPA e a relação desses documentos com suas práticas pedagógicas.

3.1. “Rapaz!...” – o PPP e o PCT da EMUFPA na prática dos professores de piano

“Rapaz!...”, respondeu a professora Patrícia ao ser questionada sobre o PPP. “Eu sei que tem, mas sinceramente é aquilo, eu acho assim que...”. Em suas reticências perguntei também se ela conhecia o PCT, ao que me respondeu:

Plano de Curso Técnico? Não. Eu conheço só o Programa de Piano do Curso Técnico. É... Na verdade, sabes por que eu... com relação aos dois, porque eu acho que isso é uma exigência da lei, é uma tecnicidade que parte de algumas poucas cabeças pensantes, que necessariamente não refletem a realidade, entendeu? Elas espelham uma projeção do que se quer, sem fazer [...] com que as pessoas, pelo menos da época (eu não sei se daqui para frente vai mudar, mas da época) em que eu participei, que eu atuei na escola mais intensamente é... isso não era uma conclusão de uma análise feita dos resultados dos anos letivos [...] Sempre assim: "Ah! Eu tenho que fazer como é a formatação". Então, eu, particularmente, acredito que esse “Plano não sei de quê” e outro Plano eles podem ser feitos por qualquer técnico que nunca tenha sido professor de música, entendeu?

Perguntei, então, se esses instrumentos pedagógicos acabavam “não valendo de nada”. Ao que retrucou:

Na prática não funcionam [...] Eu, do meu ponto de vista, que não sou uma pessoa tão leiga, né? Mas, sinceramente, eles são documentos técnicos que servem pra instrumentalizar a escola formalmente, perante os olhos de quem ela deve alguma responsabilidade [...].

Patrícia afirma categoricamente conhecer somente o Programa de Piano do Curso Técnico (que posteriormente discutiremos) e demonstra apenas ter noção da existência do PPP. Quanto ao PCT, nega conhecimento. No entanto, acredita que ambos representem exigências da lei para a escola, a fim de instrumentalizá-la formalmente aos olhos de quem a instituição deve responsabilidade. Como se pode depreender, para ela, os documentos são exigências que não refletem a realidade local e não se baseiam numa análise decorrente da vivência dos anos letivos. Entende-se que, a seu ver, esses documentos eram algo extremamente burocrático, feitos de acordo com a formatação imposta pelas leis às quais a EMUFPA está sujeita. A fala de Patrícia revela descrença sobre a funcionalidade desses documentos na vida escolar, bem como incompreensão de que esses documentos deveriam fazer parte de suas posturas em sala de aula.

A percepção da professora sobre a utilização desses documentos na prática docente corrobora-se com o pensamento de Thurler (2001) e Glatter (1999) acerca da resistência da cultura escolar²⁸ à inovação que tais documentos possam propor.

Thurler (p. 183) considera que

[a]s contribuições da psicologia social e da sociologia mostram que as mensagens dirigidas aos indivíduos e aos grupos só têm efeito quando entram em ressonância com seus modos de pensamento, seus valores, seus funcionamentos cotidianos; enfim, uma **cultura profissional** e uma **cultura de estabelecimento escolar** [grifo meu] que, com muita frequência, podem dissolver, embora não intencionalmente, as reformas ministeriais melhor argumentadas ou as incitações mais prementes à mudança, partam elas da noosfera (pesquisadores, formadores) ou dos movimentos pedagógicos.

²⁸ Neste trabalho, refiro-me ao conceito de cultura escolar a partir do que define Monica Thurler (2001, p.89). Para a autora, cultura escolar está baseada na concepção bourdiana de *habitus*, no que diz respeito à maneira como os atores do estabelecimento escolar (professores, diretores, alunos etc.) percebem e descrevem a realidade. Cultura é definida em termos de “conhecimentos socialmente compartilhados e transmitidos daquilo que deveria ser”, podendo ser transmitidos involuntária e implicitamente através do modo como as pessoas se reportam ao seu mundo: do que falam ou não falam, para quem falam e onde falam sobre esse mundo.

Por seu turno, Glatter (p. 150) contribui: “[...] o fracasso de uma determinada inovação [no interior da escola] pode ser atribuído a uma implementação deficiente [...], a um conflito de interesses [...] ou a um choque de culturas”. Embora Glatter seja enfático quanto a seu estudo restringir-se ao universo escolar pesquisado (nos EUA e Inglaterra), seu trabalho, bem como o de Thurler, aponta caminhos para a análise do tema circunscrito à inovação escolar.

Em 2006, período em que o PPP foi elaborado e entrou em vigor, Patrícia estava ativa na escola, mas sua fala denota certa improbabilidade de que tenha participado da elaboração de quaisquer documentos. Outra professora, Olga, por sua vez, recorda ter participado da formulação dos objetivos do perfil da habilitação em piano para um dos documentos, sem saber ao certo para qual. Afirma, porém, não conhecer o PPP como um todo, por ter-se afastado da EMUFPA, em licença:

Na verdade, eu não conheço bem [...]; logo no início, eu participei muito das reuniões específicas de piano que nós tivemos que fazer aqueles objetivos, aquelas coisas que nós temos uma dificuldade enorme de fazer aquilo, né?

Segundo Olga, portanto, o Núcleo de Piano tinha dificuldades para elaborar os elementos de um plano de curso. Sua afirmativa subtende a possibilidade de que tal tarefa precisasse de um técnico em assuntos educacionais para sua elaboração, conforme indicou a professora Patrícia.

Referindo-se à sua baixa participação na elaboração dos documentos internos da EMUFPA, Olga se justifica dizendo que sua carga horária na EMUFPA era muito pequena e que, devido ao cargo que passara a assumir em outra instituição de ensino, não conseguira adentrar em algumas questões do dia a dia da EMUFPA, como as que impulsionaram à elaboração desses documentos. Ela, no entanto, admite sua necessidade de conhecê-los.

Por sua vez, o professor Marcos, que a época da feitura dos documentos não lecionava na Escola, foi um dos poucos que demonstrou algum conhecimento acerca dos mesmos, provavelmente em virtude de ter necessitado consultá-los quando estava à frente de uma coordenação de ensino da Escola. Com um tom crítico, lembra-se de algumas questões que envolvem o PCT e PPP, principalmente quanto ao perfil de egresso em piano e seus lugares de atuação:

Eu lembro, por exemplo, que eu li [no PCT], falava dos espaços como a rádio para atuar, outras coisas assim que, como eu te digo, que era o perfil de 80 anos atrás. Imagino o cara indo lá pra PRC5 [Rádio Clube do Pará – com sede em Belém] [...]

Para o professor, o perfil de pianista descrito no PCT está voltado para uma realidade anacrônica, o que o leva, em sua ironia, a imaginar o ofício de um pianista de rádio há 80 anos. Retomando suas memórias, ele atenta também ao fato de ter lido em um dos documentos que as descrições sobre o perfil de egresso de alguns instrumentos se basearam nas descrições do egresso em piano.

Eu lembro também outra coisa, que eu achei interessante no [documento] que eu tinha, no [documento] que eu li, que era a maior parte dos outros instrumentos estavam vinculados também ao piano, na hora da descrição das suas atividades, era uma coisa assim: "violão: perfil...", era mais ou menos assim, eu estou falando aqui genericamente [...] tinha vários que eram assim: [violão:] idêntico ao do piano, exceto tal coisa, porque eram específicas do piano, acrescentada de tais coisas, que seriam as "coisas" do violão [...] Então, era uma coisa que me parecia extra, porque ficava aquela ideia clara de que era uma escola de piano, que de certa maneira os conservatórios sempre foram, né? Uma escola de piano e cordas. E aí, os outros [instrumentos] meio que se viravam para se integrar a essa situação, né? [...] Lembro que me pareceu algo absolutamente descontextualizado também; mais detalhes eu não lembro mais.

Marcos se reporta às competências apresentadas nos quadros 6 a 8 (p. 38 e 39). Ele entende que exista uma supervalorização do perfil do técnico em instrumento - piano com relação aos demais perfis formativos, como se o perfil profissional em piano tivesse sido o referencial para os demais perfis. A percepção de Marcos acerca da importância acentuada ao piano, em detrimento dos demais instrumentos associa-se aos resquícios da "pianolatria" nacional, da qual falou Mario de Andrade, e a que o etnomusicólogo Manuel Veiga, em *Cantos de Passarinhos*, chama de "pianismo", postura que Altino Pimenta, nos idos de 1980, havia tentado conter durante sua gestão à frente do SAM, ao incentivar o ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro e de outros instrumentos menos valorizados até então.

Ao alegar que os documentos representavam formalidades institucionais que não refletem a realidade pedagógica da Escola, a fala de Marcos se assemelha à de Patrícia. Ele ressalta a possibilidade de os documentos não terem sido resultantes das ações de debates coletivos entre os professores, mas elaborados por apenas uma pessoa, que talvez, no dizer de Patrícia, fosse "qualquer técnico que nunca tenha sido professor de música".

Quanto a isso, Marcos relata:

Parece-me que esses documentos são documentos muito mais para regularizar a situação administrativa da escola do que efetivamente

documentos que sejam reflexo de uma discussão pedagógica no âmbito da escola. Então, o que eu acho é que o PPP nem foi feito pelos professores; acho que foi feito por uma pessoa só, do tipo: "A gente precisa de ter um projeto pedagógico", e a pessoa foi e fez: "Tá aqui, pronto!". "Ótimo!". É a minha impressão, não tenho certeza.

Neste trecho, Marcos se refere aos dois documentos e expressa suas impressões sobre o modo como imagina que eles foram formulados e quais seriam suas funções. A impressão de Marcos quanto aos documentos não serem produtos de debates docentes não se confirma diante da fala de Olga, que alega ter participado da feitura de algum dos documentos. Olga, no entanto, mesmo tendo participado da elaboração de um desses documentos em algum momento, demonstra não tê-los utilizado em sua prática.

Até aqui, pode-se perceber o **baixo grau de interação** dos docentes com esses documentos, fato que tende a suscitar a inoperância tanto do PPP quanto do PCT sobre a prática pedagógica. Ao baixo grau de interação adiciona-se a baixa influência desses documentos sobre o cotidiano escolar, condição inferida a partir das falas de Patrícia e Marcos, que afirmam não terem sido documentos resultantes do diálogo entre professores e, no dizer de Marcos, por estarem descontextualizados.

O baixo grau de interação e representatividade ganha maior evidência nas respostas dos professores à segunda pergunta, que trata da prática pedagógica relacionada a esses documentos.

Maria, uma das professoras que havia dito conhecer os documentos, respondeu que "[...] um PPP ou PCT nos indica os objetivos do curso que estamos atuando para que saibamos o caminho a seguir. A partir dos objetivos, traçamos nossas estratégias pedagógicas". Sua resposta, apesar de revelar conhecimento acerca da finalidade de PPPs e PCTs para orientar as ações docentes, não evidencia conhecimentos objetivos dos documentos elaborados no âmbito da EMUFPA, acerca de como os utilizou para balizar ou não suas ações pedagógicas. Do mesmo modo, a professora Rebeca, que também afirmara conhecer os documentos, foi evasiva em sua resposta ao explicar a relação dos documentos com sua prática pedagógica. Em todas as respostas que envolviam o trato com os documentos, Rebeca registrava: "todos esses assuntos são discutidos com o Núcleo de Piano e trabalhados na Semana Pedagógica", e nada mais esclarecia.

A finalidade de documentos sobre a prática docente tanto no relato de Maria quanto no de Marcos, põem em destaque as razões pelas quais suas práticas não seguiram rigorosamente os caminhos formativos apontados pelos documentos. No caso de Marcos, ele mesmo relata não conseguir estabelecer lógica entre os documentos e sua prática, visto que preconizavam um perfil de instrumentista sobre o qual ele não

detinha experiência prévia de atuação profissional que o respaldasse para o trabalho de formação do aluno. Ele não se via como um pianista atuante em concertos e recitais segundo o perfil pretendido pela Escola e por isso desabafava seu desconforto em ter de formar alunos com esse perfil. Além disso, ele aponta para a questão de os programas de piano possuírem mais relevância sobre a prática docente do que o PCT e o PPP, e que tais programas exprimiam uma concepção formativa que se contrapunha ao perfil de egresso explicitado no PCT.

Quando atuei como professor de piano, elas (minha prática pedagógica de um lado e o PPP e o PCT de outro) se relacionavam muito pouco, por eu não conseguir estabelecer uma relação lógica entre elas. Alguns componentes do perfil de atuação do egresso citados nos PPP/PCT não me eram conhecidos por eu nunca ter atuado neles e serem, pelo menos sob meu ponto de vista, absolutamente anacrônicos. A tal ponto que eu nem saberia como orientar um aluno sob tais circunstâncias. As discussões cotidianas no núcleo de professores de piano estavam muito mais relacionadas ao programa do curso, e envolviam a definição do repertório obrigatório, da quantidade de peças no repertório etc. É óbvio que um programa traz embutido nele toda uma série de concepções, conscientes ou não, do processo de ensino-aprendizagem de música e do papel de uma escola de música, mas não havia reflexão sobre isso. Como exemplo, considerando o contexto atual, preparar uma peça do *Mikrokosmos* de Bartok para tocar ao vivo numa rádio não tem muito sentido, exceto se for para divulgar um recital específico (coisa que não acontece na prática). Por outro lado, habilidades que a prática musical num ambiente comercial exige eram negligenciadas: não se aprendia a acompanhar, improvisar, não se lidava com o repertório de música popular, de massa, comercial ou como se quiser chamar etc.

Marcos estranhava a realidade do mercado de trabalho a ser enfrentada pelos alunos. Para tanto, o programa deveria também contemplar outros repertórios (música popular) e habilidades próximas dessa realidade. Dissonâncias semelhantes têm sido abordadas por diversas pesquisas²⁹, como Souza (2000, p. 40), que discute a experiência musical cotidiana e sua pedagogia, e conclui que

[a] aula de música (e não a música!) tem gerado uma grande insatisfação, tanto por parte dos alunos como dos professores. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, na evasão do ensino de música em escolas específicas ou no ensino particular, na insatisfação dos alunos nas escolas de ensino fundamental ou no cansaço e desistência de professores de música. Ao tentar se aproximar do

²⁹ Nesse sentido, consultar: Esperidião (2002), Nascimento (2003), Vieira (2003), Albino e Lima (2008).

“mundo vivido”, o interesse da aula de música não está nas atividades padronizadas, mas, sim, nas experiências musicais que os alunos realizam diariamente fora da escola, o que, em outras palavras, significa colocar em pauta a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical.

A fala de Marcos, como as de outros professores, evidencia o distanciamento entre os documentos, o cotidiano do aluno e a prática docente alicerçada em outros saberes. Assim, ao perceber que o saber docente envolve vários elementos da vivência profissional, pois se compõe de saberes procedentes de diferentes fontes, não se deve omitir Maurice Tardif (2011, p. 36), que faz instigante consideração ao afirmar que

[a] relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Nesse sentido, os saberes docentes constituídos por meio das experiências profissionais são considerados os fundamentos da competência do professor, que julga a partir deles, como ainda declara Tardif (2011, p. 48), inclusive destacando “a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos”.

Portanto, ao conceber uma relação distanciada entre os documentos diretrizes do curso de piano e a vivência em sala de aula, Marcos possibilita entrever em sua prática outras dinâmicas não condizentes com o que estava prescrito, as quais partem da construção de seus saberes experienciais. Ao buscar a compreensão sobre a relação de alguns professores entrevistados com a relevância de instrumentos do próprio curso, é possível considerar ainda a seguinte reflexão de Tardif (2011, p. 21):

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do*

trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. [Grifos do autor]

Além da contradição apresentada pelo professor Marcos acerca de sua atuação em rádio, ele destaca questões semelhantes nas relações propostas para o teatro. Para ele, embora o perfil de pianista enfatizado nos documentos se adequasse às condições de atuação em um teatro, Marcos considera haver uma negligência documental quanto às orientações pedagógico-musicais relativas à produção de evento para este e outros espaços de apresentação, pois acredita que, na prática, o aluno dependeria da sua sensibilidade de observar seu professor a fim de desenvolver competências para produzir seu recital.

A atuação tradicional no teatro, por si só um ambiente de controle, com os espaços e comportamentos padronizados bem delimitados entre assistência e artista, sem espaço para o imprevisto e para a interferência, era parcialmente contemplada, com a ênfase no preparo solitário dos aspectos técnicos e interpretativos de peças para um típico recital de “música clássica”. Nesse ambiente, o intérprete costuma ter liberdade para apresentar o que quiser, sem preocupações com o que a audiência deseja ouvir. Faz parte do ideal romântico de artista, inclusive, essa independência em relação aos não iniciados. Ele, o artista, é o guia para o *Parnassum* musical, aquele que conhece intimamente os meandros da sua arte, e não abre exceções aos filisteus. [No entanto, na EMUFPA] Todo o aspecto da produção do recital em si, porém, era negligenciada. Nada se falava sobre os elementos que deveriam nortear a escolha das peças, sua ordem no recital, a preparação do programa que seria disponibilizado à audiência, a escolha do espaço adequado para a realização de certo repertório etc. Essas coisas eram realizadas na prática, e o aluno que tivesse suficiente compreensão para “pescar” esses itens na ação do professor os agregava à sua formação. Assim, penso que os documentos do curso eram mais para constar oficialmente que para nortear a atuação do núcleo de professores de piano em si. Eu mesmo acabava por não me preocupar com esses documentos, por não terem, no contexto que se apresentava, implicações para a minha prática.

Marcos se ressentia da falta de orientações pedagógico-musicais sobre como selecionar peças, organizá-las, prepará-las em conformidade com o público alvo e escolher o local apropriado à apresentação – questões relativas ao treinamento pré-profissional a que o futuro técnico em instrumento deveria estar sujeito. Sua fala me leva a inferir que o módulo de execução musical, em suas 40 horas anuais destinadas a prática de Performance em Palco (Quadro 7, p. 38) e correspondente a 01 hora semanal, não estava sendo utilizado em conformidade com o planejado.

Novamente o professor remarca a inoperância dos documentos, desta vez circunscrevendo ao núcleo de professores de piano. Ele não percebia, no convívio com seus colegas, a relevância desses documentos sobre suas práticas. Uma vez que PCT e PPP não incidiam sobre a postura pedagógica do Núcleo, os programas de piano eram os principais condutores da prática pedagógica. No entanto, Marcos resolveu fazer adaptações ao programa de piano que aplicara à sua aluna Sandra (aluna envolvida nesta pesquisa), a fim de que pudesse trabalhar em sala de aula um repertório mais próximo do interesse da aluna.

No período em que esteve sob sua orientação, em 2007, Sandra cursava o último ano, que culminaria com um recital de formatura. Na fala de Marcos percebe-se uma intenção consciente e proposital de não seguir o programa, considerando que tal escolha respaldava-se no fato de conhecer as desconexões entre PCT e programa de piano. Em todo caso, ele estaria respaldado pelo PCT, que não definia tipos de músicas a compor o repertório trabalhado em classe.

Por isso, por exemplo, tomei a liberdade de adaptar o repertório do recital final de Curso Técnico da Sandra, para transformá-lo em algo que tivesse mais relevância para ela. E esse repertório, pelo menos em parte, não correspondia ao que era esperado pelo programa e pelos documentos norteadores.

Como se observa, durante o ano de 2007, Sandra foi aluna de um professor que, segundo seu próprio relato, tentava manter a coerência de sua prática pedagógica, apesar da incoerência que ele observava nos documentos norteadores da escola. Para tanto, adaptava o repertório à realidade da aluna a fim de que ela pudesse concluir o curso.

Antes de Marcos, durante os primeiros anos de curso, 2005 e 2006, Sandra recebera orientação da professora Aline em seus estudos pianísticos. Aline demonstrava conhecer objetivamente os documentos pedagógicos, tanto que sua resposta é pontual quando se trata de sua relação pedagógica com o PCT:

Como professora de piano, foquei no alcance das habilidades e competências. Quanto à metodologia, não segui a linha liberal (*sic*) do PCT; creio que me mantive tradicionalista. Sobre a forma de avaliação, não lembro de ter conseguido fazer com que Sandra cumprisse mais do que as provas de banca e provas de recitais, e o PCT dá várias possibilidades de atividades para avaliação. A avaliação da escola (conceito) também não atendia o PCT (apto ou não apto), porque a escola seguia outra linha (do Regimento Geral da UFPA: conceito) que não a do próprio PCT.

Ao expor sobre a sua relação com o PCT em questão, a professora evidencia as seleções e apropriações de parte do documento durante a vivência com a aluna Sandra. Persiste, porém, a questão: por que a metodologia e a avaliação não condiziam totalmente com o prescrito, tendo em vista que a fala de Aline denota possibilidades avaliativas? Tudo indica que essa prática resulta da interação que, como sujeitos, Aline e Marcos realizam com os instrumentos normativos, pois o que se observa é que eles selecionam por critérios próprios o que fará e o que não fará parte de sua prática docente, a qual está afinada com saberes adquiridos durante toda a sua formação como professor.

É também interessante perceber um embate expresso pela professora quanto ao processo avaliativo na atribuição de nota ao aluno. Segundo Aline, a Escola não seguia as diretrizes postuladas pelo PCT, mas mantinha-se afinada ao Regimento Geral da Universidade. Seria esta uma conduta arbitrária, autônoma e/ou de desconhecimento da Escola? Apto e não apto são termos oriundos de uma concepção avaliativa que foi negligenciada; talvez, então, fosse mais conveniente lidar com a avaliação que a UFPA tradicionalmente propunha: o conceito, sobretudo porque este, conforme o regimento, era uma conversão da nota: Excelente: 9,0 - 10,0; Bom: 7,0 - 8,9; Regular: 5,0 - 6,9; Insuficiente 0 - 4,9. No entanto, é bom notar que o próprio regimento geral da UFPA adverte em parágrafo único do artigo que trata dos conceitos avaliativos que os critérios para avaliação do ensino profissional deveriam obedecer às disposições de um regulamento específico (Regimento Geral da UFPA, 2006); ou seja, caberia a EMUFPA, como unidade de ensino profissional, elaborar seu próprio regulamento. Foi o que se fez ao estabelecer o PCT. A postura de preservar um modelo de avaliação em conformidade com o regimento geral da UFPA, portanto, contradiz o próprio Regimento em suas disposições sobre a avaliação.

Essas questões nos indicam a necessidade de análise mais aprofundada acerca das relações que a instituição, e não só o corpo docente, estabelece ou não com os instrumentos que deveriam servir de balizas. Até então, a baixa representatividade dos documentos podia ser observada apenas na esfera do corpo docente, porém a questão da avaliação é decorrente da gestão escolar, responsável por fazer valer os documentos.

Diante do baixo nível de conhecimento e representatividade dos documentos sobre o cotidiano escolar, era de se esperar que a última pergunta feita aos professores, a respeito da ocorrência de reuniões para discutir e repensar PPP e PCT, teria resposta negativa em sua maioria, o que realmente aconteceu: apenas uma resposta foi positiva; outra foi evasiva; as quatro restantes variaram da total negação, ao desconhecimento e/ou à possibilidade de não ter ocorrido tal reunião.

A pergunta reportava-se aos anos de 2005 a 2008 (anos enfocados na pesquisa), período em que nem todos atuaram continuamente. Contudo, mesmo os professores que estiveram atuando durante a maior parte do período, não houve quem respondesse com firmeza ter havido discussão com tal propósito. Tudo leva a crer, portanto, que o PCT que entrou em vigor em 2002 não foi mais estudado ou revisto pelos professores até 2008. Semelhantemente, o PPP do ano de 2006 não chegou a ser repensado. Até 2008, o PCT já havia entrado em vigor por aproximadamente 8 anos; e o PPP, em torno de 3. Esses espaços de tempo de aplicação dos documentos, principalmente com relação ao do PCT, representam um espaço temporal significativo, que carecem de disposição para revisitá-los, avaliá-los e repensá-los, conforme se infere a partir de Loureiro (1999), no que assenta a necessidade de constante reformulação de instrumentos pedagógicos.

Maria, a única professora que respondeu positivamente à pergunta, parece ter respondido *sim* apenas para confirmar a ocorrência de reuniões no núcleo de piano, pois o restante de sua resposta não esclarece objetivamente como as reuniões tratavam dos documentos e se os priorizavam ou não, no sentido de considerá-los como foco principal do debate. Maria nos conta que havia resistência de alguns professores para repensar o curso de piano a fim de que se adequasse às conjunturas contextuais. Por certo, repensar o curso demandaria a revisão do PPP e PCT, mas, quanto a isso, sua resposta supõe que não houve esse empenho.

Havia reuniões, sim. Mas eu percebia que existia muita resistência em revisar o projeto e adequar o curso à realidade atual dos alunos, ao contexto cultural em que vivemos. Quando questioneei a rigidez e aridez do programa, fui interpretada como uma pianista de música popular que queria romper com o repertório erudito. Sugeri que o programa devia ser mais aberto e flexível e que peças do repertório jazzístico e popular seriam um ótimo recurso didático para conquistar alunos pré-adolescentes.

[...] Percebi também uma certa “idolatria” ou “fidelidade” a antigas mestras que elaboraram o programa de piano vigente há mais de 30 anos. Como se o que elas estabeleceram era inquestionavelmente o melhor. Ora, se os tempos mudaram, vivemos a era da cibercultura, surgiram novos paradigmas na educação, tudo deve se adequar a essa nova realidade.

Novamente **o programa do curso** de piano é mencionado como o instrumento pedagógico sobre o qual a vida acadêmica era balizada. No entender de Maria, o curso precisava ser ajustado à realidade do aluno, ao contexto cultural da atualidade e, para tanto, o programa precisaria de maior flexibilidade, superando “rigidez e aridez”. Nesse sentido, a professora sugeriu alterações no programa com a inserção de peças musicais que, a seu ver, poderiam conquistar o interesse do aluno. Maria entendia que o programa de piano se mantinha em funcionamento há mais de 30

anos, semelhante à época em que fora aluna do Curso Técnico do IECG. Para ela, tal manutenção era fruto da “idolatria ou fidelidade” que seus colegas professores tinham por suas antigas professoras, que o haviam elaborado.

A fala de Maria faz repensar o lugar da música popular como um elemento atrativo para a continuidade da trajetória escolar no curso de piano, e de tensão entre permanência e mudança no interior da Escola. A respeito dessas questões, Maria, em minha análise, entra em consonância com as ideias apresentadas por Margarete Arroyo (2001) em pesquisa empreendida sobre o Conservatório de Uberlândia. Por ocasião dos muitos debates ocorridos na virada do milênio acerca dos novos desafios para a educação musical nos conservatórios, o trabalho de Arroyo (2001, p. 64) destaca, por meio das falas dos sujeitos que investigou a relação entre evasão escolar e música popular.

As falas de Luíza e Dado [professores do Conservatório de Uberlândia] revelam que a introdução da **música popular** no **Conservatório** vem responder a uma negociação com os alunos e seu papel pode ser interpretado como sendo colocada na contramão para estancar a **evasão**. Essas **mudanças** podem ser articuladas com as representações sobre o fazer musical, nesse caso, um alargamento do que se considerava fazer musical apropriado a uma instituição escolar. Tradicionalmente, instituições tais quais os Conservatórios de Música mantiveram-se como espaço prioritariamente voltado para o ensino da música erudita europeia. [...] Mas a **música popular**, presente através da **prática de conjunto**, promoveu, segundo Dado, **uma revolução no Conservatório**. De acordo com a fala do professor, essa **revolução** relaciona **música popular** a um aumento significativo de alunos. [grifos do autor]

Arroyo analisa a tensão entre **mudança** e **permanência** paradigmática no âmbito do conservatório pesquisado, colocando “[d]e um lado, a permanência de práticas *musicais eruditas* europeias; de outro lado, a *mudança*, com a inserção cada vez maior da *música popular* no espaço da escola” (p. 63). Por analogia, a fala de Maria principia a mesma tensão no curso de piano da EMUFPA. Para Maria, os professores agiam em conformidade com a herança formativa recebida e atuavam a partir de um “velho conhecido” – o programa de piano, que se mantivera estático em sua concepção pedagógica durante décadas. Se de fato o programa não sofreu alterações desde a década de 1970, resistindo às mudanças legais pelas quais a EMUFPA passou com a elaboração do PCT e PPP, é possível inferir que ele se solidificou como documento preponderante da disciplina, resistente às transformações sociais, aos avanços das pesquisas em educação e da pedagogia do piano.

Disso deduz-se o peso da tradição na formação do pianista, corporificada na resistência de um único documento pedagógico centrado no conteúdo, que, como já fora dito, não possuía características de um plano de ensino com ementa, objetivos, conteúdos, metodologias etc. E nesse sentido, o programa de piano da EMUFPA em muito se assemelha ao programa da década de 1940 de ensino de piano do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo³⁰.

O desconhecimento do PPP e do PCT por parte da maioria dos professores, a falta de relevância por aqueles que os conheciam e a ausência de discussões para repensá-los, demonstram que estes documentos apenas formatavam “a escola aos olhos de quem ela devia explicação”, como afirmou a professora Patrícia. Os documentos foram elaborados para que a escola passasse por mudanças, mas as mudanças sugeridas não foram suficientes para promover novas práticas de ensino. As leis sobre o ensino técnico, ao exigirem a elaboração de documentos como o PPP e o PCT, previam a funcionalidade dos mesmos sobre o cotidiano escolar e não apenas para configurar a Escola com formalidades administrativas e burocráticas.

Cabe considerar que, antes dos ajustes legais pelos quais passou a Escola, o programa de piano da EMUFPA era o único documento norteador do processo de ensino específico da disciplina, mas ele não descrevia os procedimentos pedagógicos típicos de um plano de ensino. Tudo nos leva a crer que os procedimentos adotados eram prescritos por uma cultura escolar já assinalada, sustentada pelas orientações do núcleo de piano – coletividade, e/ou pela individualidade do professor. Cabia a cada professor encontrar sua própria estratégia para superar os problemas pedagógicos em relação aos alunos que não se dedicavam ao estudo do programa de piano e, conseqüentemente, não conseguiam bom aproveitamento na disciplina, uma vez que as respostas dos professores sobre quais tônicas de discussão eram mais comuns nas reuniões no Núcleo de piano nos anos enfocados nesta pesquisa reforçam esse entendimento.

3.2. O Núcleo de piano e as tônicas das reuniões

A professora Maria conta que, durante os anos de 2004 e 2005, o Núcleo discutia sobre critérios de avaliação e que havia levantado a questão acerca da necessidade de reavaliação do programa e insistido para que fosse revisto. Ela nos remete a sua fala anterior, sobre a necessidade de ajuste do programa a um contexto atual e que fosse mais flexível, acrescentando que, de 2005 a 2007, porém, a estrutura do programa de piano continuou a mesma; apenas em 2008 tornou-se mais flexível, ao possibilitar que professor e aluno decidissem acerca da quantidade de lições por avaliação, dentre outros aspectos. Essa declaração se assemelha à resposta de Aline,

³⁰ O programa do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo é anexado ao trabalho de Amato (2007) como cópia de fonte primária.

que lecionara nos anos de 2005 e 2006, e também relata ter havido reuniões com a finalidade de rever o programa de piano e, além disso, tratar de problemas relacionados ao desempenho dos alunos, fato que me leva ainda a investigar acerca de quais tenham sido os ajustes.

Nas recordações de Marcos, os anos de 2007 a 2008 foram o período em que lecionou a disciplina de piano, e a tônica de discussão durante as reuniões se concentrava no programa de piano e em questões particulares de alunos:

No meu caso, eu participei das discussões de 2007 a 2008, foram os anos em que atuei como professor de piano. [...] Na época, logo no início, a maior parte das discussões eram só pra... "qual vai ser a peça de confronto?" Ou seja, não havia, na verdade discussão nenhuma, em resumo era isso... Ah! Normalmente os tópicos que vinham pra ser discutidos, entre aspas, eram questões específicas de alunos: "Ah, o fulano não fez prova, não fez nem a segunda chamada, então o quê que a gente faz agora?" Ponto, era isso! No início [das discussões nesse período], depois de um tempo algumas pessoas começaram a questionar eventualmente uma coisa ou outra: "Ah! tem que ser tal coisa", "Poxa, mas por que tem tal coisa, se tal coisa é assim, assim assado?" E aí começaram a discutir. E aí a questão ficou sempre... Talvez as principais questões eram sempre: 1) programa, volto a falar, porque as reuniões do núcleo giravam muito em torno do programa [...]. Programa, entende-se: os livros que vão ser utilizados e as peças que vão ser executadas, seja o repertório que o aluno ia desenvolver em aula. Essa era uma das questões que, vez por outra, eram discutidas. Outra questão: [2] (pra mim eu entendi dessa maneira, eu acho que a maioria não pensava dessa maneira), mas era a questão da quantidade de peças versus qualidade.

De sua fala, é possível depreender que os ajustes que os programas de piano sofreram até 2007 não foram de cunho estrutural, tampouco conceitual, mas sim permaneciam entendendo que se tratava de um rol de peças e atividades. A escolha e a quantidade de peças para compor o repertório, bem como as atividades técnicas, eram determinadas pelo Núcleo para compor a estrutura pré-estabelecida do programa. Marcos destaca ainda a questão da quantidade de peças versus qualidade. Essa temática, na verdade, seria pertinente à estrutura do programa, pois questionaria a quantidade de conteúdo e a concepção de ensino que prioriza a quantidade como sinônimo de qualidade, discussões que, possivelmente foram responsáveis pela alteração que o programa de 2008 sofreu. No entender do professor, qualidade e quantidade caminhavam na seguinte ordem:

Eu sempre achei que havia... Como eu posso dizer?... Uma ênfase muito grande na quantidade de repertório a ser desenvolvido e uma ênfase pequena na qualidade. Quando eu digo pequena na qualidade, não é que os professores não quisessem desenvolver essa qualidade, mas é de [que] como o pressuposto deles era que o aluno era obrigado a fazer uma quantidade muito grande e uma qualidade muito grande, alguma coisa sempre... Alguma coisa acabava ficando sempre de lado. Como a quantidade é algo, vamos dizer assim, numérico, ou seja, ele tinha que fazer seis peças a cada bimestre, por exemplo, ou no caso no técnico, tipo, a cada semestre, [...], ou seja, quando ele tinha que fazer aquelas seis peças, o quê que acontecia: a quantidade era sempre priorizada sobre a qualidade. Por isso, se o cara não fizesse [executasse] um [número] ele já perdia dois pontos, se ele não fizesse dois, ele já perdia quatro pontos. Ele tinha seis [números] só na prova, ou seja, ele podia se dedicar pra fazer perfeitamente, digamos, metade do repertório, e aprender isso com maturidade, mas na hora que ele chegava à banca ele ia perder os pontos relativos à outra metade; por mais que ele tocasse melhor do que qualquer outro colega dele, que fez as seis, ele ia ter uma nota menor, inferior. Ou seja, nesse sentido é que eu digo: a priorização é sempre a quantidade, porque a qualidade podia ser subjetivada e tudo mais, mas a quantidade não podia. Cada peça que ele deixava de tocar, ele perdia uma pontuação, né? Então, não tinha como! Então, nesse sentido, pra mim, então, era essa a discussão: qualidade versus quantidade. Eu acho que pra maioria dos professores era [pensava assim a meu respeito]: “Ah! Esse professor aí vem com essa história de querer diminuir [a quantidade de números do programa de piano]”. Então, na verdade, a discussão era: quantidade versus qualidade, porém, uma andando na linha inversa [como se a concepção fosse]: “Se eu diminuo a quantidade, eu necessariamente vou é piorar a qualidade”. Então, por causa disso, pra eles era uma discussão assim, que eu tinha que manter um [certo] número [de peças], porque só assim eu poderia manter a qualidade.

Marcos se ressentia da quantidade de peças exigidas, alegando que isso dificultava o preparo com qualidade. Mas, segundo o professor, a ótica de alguns dos seus colegas acentuava a impossibilidade do aperfeiçoamento pianístico pela ausência de determinada quantidade de peças. A percepção de Marcos, no entanto, indica que a quantidade de peças exigida no programa fazia parte de um mecanismo de ensino que levava o aluno a preferir comprometer a qualidade, a maturação da execução à nota da avaliação. Nesse sentido, Maria estava de acordo com Marcos ao sugerir a redução do número de peças: ao invés de dois estudos de Czerny, o aluno poderia fazer uma inversão de Bach. Ela acreditava que o aluno poderia ter mais aproveitamento em seus estudos se a quantidade de peças diminuísse, já que entendia que, na atualidade, não se pode esperar do aluno a mesma disposição de tempo que, em outras épocas, a escola especializada de música exigia. Esses professores denotam uma preocupação provavelmente comum entre os alunos: a

dificuldade que têm de vencer a quantidade de peças a cada avaliação e as implicações que esse fator, baseado no tecnicismo comum aos conservatórios, exerce sobre o desempenho dos alunos e sobre a vontade de continuar o curso.

A partir da narrativa do professor Marcos, podemos perceber sua preocupação em torno da tônica de discussões que pautavam as reuniões sobre o programa de piano. A ênfase recaía justamente no que considerava um problema: a quantidade de conteúdo no processo avaliativo. Sua preocupação não era despropositada, pois tinha em vista a postura dos alunos frente às exigências do referido programa, o que poderia acarretar a falta de identificação do aluno com a seleção do conteúdo estipulada pelos professores do Núcleo de piano, bem como o desestímulo nos estudos diante da necessidade de “cumprir” o repertório previsto com a qualidade esperada. As implicações sobre o repertório no cotidiano escolar dos alunos foi constante nas falas de Marcos, como ainda veremos mais adiante.

As lembranças de Olga sobre a tônica de discussões mais presente no Núcleo de piano corroboram o entendimento de Marcos a respeito de os alunos apresentarem dificuldades em superar o programa. Porém, para Olga, a ênfase sobre o mau desempenho reside nos alunos, que, de modo geral, não estudavam o suficiente para “dar conta” do programa. Ela mostra incerteza quanto às causas da falta de estudo:

Eu acho que era mais essa questão mesmo de como... Isso é uma coisa eterna, né? ... De como estimular. Por que esses alunos não estudam? É incrível como hoje em dia eles não conseguem... Parece que... Será que eles têm muitas atividades? Então, é uma questão de tentar estimular.

Segundo Olga, as discussões versavam sobre como estimular o aluno, uma vez que não conseguia preparar todas as lições a tempo. Ela se admira do fato de “hoje em dia” eles não conseguirem cumprir o esperado, denotando ter havido uma época em que as coisas eram diferentes, um tempo em que os alunos conseguiam “dar conta”. O que havia mudado? Seria o aluno, que passara a desempenhar outras atividades além do curso de piano? Para a professora, que havia ponderado também sobre essas perguntas, o aluno precisa, sobretudo, ser estimulado. Em meio a suas dúvidas, Olga constata com convicção: “eles não conseguem” estudar.

Porém, como ser estimulado, se Marcos e Maria ressaltam haver no curso um apego às heranças de uma educação que prima pela manutenção de um programa de piano rigoroso em suas valorações acerca da música erudita e, portanto, fechado ao diálogo acerca de mudanças em favor das questões dos alunos?

Para Olga, o aluno deveria ser incentivado, mas a estudar para seguir o programa já conhecido. Sua fala não evidencia nenhuma ação docente disposta a repensar a possibilidade de alterar o programa a fim de atender às expectativas e interesse dos alunos. Ela, pelo contrário, acreditava que o currículo da Escola, de modo geral, estava bem equilibrado, o que ratifica a necessidade de o aluno ser incentivado para e pelo programa assinalado.

Durante sua fala, Marcos mencionou outra tônica de discussão. Lembrou-se de que o Núcleo de piano chegou a discutir sobre metodologia e o uso de um único instrumento de avaliação. No entanto, ele tinha uma convicção: as resoluções obtidas no Núcleo não eram consensuais entre os professores:

Depois de um tempo, chegou-se a falar sobre metodologia; em algumas reuniões se falou sobre avaliação, sobre uso de instrumentos de avaliação, mas infelizmente a única coisa que eu tenho de concreto, que eu lembro, foi que a maior parte dessas discussões acabavam, mesmo quando elas [...] resultavam em algum consenso; elas acabavam na prática sendo deixadas de lado. Por quê? Porque como os professores individualmente conduziam suas classes, cada professor continuava fazendo como lhe parecia que deveria ser; um grupo achava que era isso, aí fazia desse jeito; outro grupo achava que era diferente, continuava fazendo diferente. Então, não havia realmente uma construção de consenso. Me parece que não havia maturidade muitas vezes em alguns professores pra encarar isso numa boa, entendeu?

Embora o Núcleo de piano debatesse casos particulares de alunos, problemas pontuais de desempenho de alunos, ajustes do Programa de piano, critérios de avaliação, entre outros assuntos que em sua maioria não tinham prescrição documental, a convicção de Marcos sublinha a dificuldade do Núcleo em levar a frente, para sala de aula, as decisões tomadas em grupo. Marcos relata que a maior parte das decisões do Núcleo não surtia efeitos práticos por causa da resistência de professores em se sujeitar a ela. Sua afirmativa me leva ao campo da individualidade dos professores que, apesar do esforço coletivo, decidiam conduzir suas práticas pedagógicas conforme lhes convinha. Seria essa atitude dos professores em relação às decisões do Núcleo de piano durante os anos de 2005 a 2006, anteriores à atuação de Marcos? Uma questão a ser pensada.

Com base nas narrativas, percebi que boa parte das práticas pedagógicas adotadas pelos professores de piano era preponderantemente fruto de uma concepção de ensino construída ao longo de suas formações e não a partir das leis nacionais da educação profissional, dos documentos internos (PPP e PCT) e, em parte, das reuniões com o Núcleo de piano. Por mais que tais práticas não espelhassem as diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico, aproximar os professores

desses debates, do que está sendo postulado nos documentos pelas diferentes instâncias, poderia ser um indicador dos desafios e propostas frente a novas demandas no ensino do piano. No entanto, as práticas fundadas essencialmente, nos saberes herdados acabaram consolidando um tipo de ensino calcado em uma metodologia de educação conservatorial.

3.3. Sobre o “rendimento” na aprendizagem dos alunos: o que pensavam os professores

Para conhecer as posturas dos docentes quanto ao rendimento escolar no curso de piano, duas perguntas foram apresentadas focando diretamente o assunto: a primeira buscava saber se tinham conhecimento dos índices de aproveitamento de seus alunos, e a segunda visava conhecer suas posturas diante desses índices – seus modos de ver, entender e agir. Com a premissa de que o professor de piano tende a ser o tutor do aluno durante longos anos de convívio, era difícil acreditar que não fosse conhecedor dos índices de baixo aproveitamento pelo menos dos alunos que orientou ou dos alunos orientados por seus colegas, uma vez que a participação em bancas de avaliação e em outras atividades da escola faziam os professores conhecedores de uma população reduzida de alunos que cursa o técnico, população que expressava exatamente o afunilamento pelo qual passaram durante os longos anos de sua formação e convivência na escola.

Os professores em geral não demonstraram conhecer ou lembrar-se com propriedade dos índices de aproveitamento no que se refere às estatísticas. A professora Maria, que se afastara da escola desde 2005, disse ser essa a razão de não ter mais informação sobre os índices de aproveitamento. A professora Rebeca, por sua vez, não mostra clareza sobre seu conhecimento estatístico e posicionamento diante da questão; apenas afirma que a escola e os professores sempre trabalham para melhorar os índices, entretanto, sem revelar como as preocupações se manifestavam nesse sentido. A maioria dos professores, no entanto, reconhece que os índices de aproveitamento eram baixos.

A professora Aline revela um conhecimento de causa baseado na observação da quantidade de alunos que se formavam, mas diz também não ter conhecimento numérico sobre a evasão, visto que sua ótica a esse respeito considerava que o aluno estaria repetindo o ano letivo:

Esses índices sempre foram baixos; basta ir à colação de grau todos os anos (obrigação do professor) ou às provas-recitais para constatar esses baixos índices de aproveitamento. Sobre a evasão, não tinha conhecimento, porque sempre raciocinava na linha da reprovação.

O professor Marcos, na fala abaixo, reforça a percepção de Aline:

Eu não lembro; não posso te fornecer nenhum dado numérico, mas eu lembro que era uma quantidade bastante considerável de pessoas que percentualmente não concluíam o curso; hoje em dia, eu acho que esse percentual está até menor, porque na verdade a quantidade de alunos que entram no técnico está bem menor, né? [...] Eu espero não estar fazendo confusão com os que ingressaram no básico, porque como aqui havia essa continuidade eu posso estar me enganando, de repente esses que entravam no Curso Técnico e se formavam, talvez fosse até um percentual bem maior, podia ser, e eu posso estar confundindo com o [Curso] Básico, mas considerando aqueles que terminavam o Básico, que já é um pouco, em relação aos que começavam o Básico e os que efetivamente até concluíam o curso no final, era uma evasão bem grande [...]

Marcos comenta o alto índice de evasão dos alunos de piano, citando inclusive a iniciativa da escola em convidar ex-alunos, que deveriam ter-se formado na década de 1990, para terminar o curso. Do grupo de ex-alunos mencionados, alguns já atuavam no mercado de trabalho, independentemente da conclusão do curso.

Rememorando o baixo índice de aproveitamento, o professor admite a possibilidade de estar equivocado ao relatar o baixo rendimento como um fato exclusivo do Curso Técnico, considerando que a defasagem ocorria desde o Curso Básico até o Técnico. Em seu dizer, se a trajetória dos alunos do Curso Técnico fosse analisada independente do Curso Básico, o índice de aproveitamento talvez fosse maior.

O baixo rendimento no Curso Técnico também foi relatado pela professora Olga, ao que lhe perguntei se isso não a incomodava e se ela tomava esse resultado como algo normal. As explicações de Olga servem para elucidar uma forma de compreender a não conclusão, bem como o seu posicionamento diante dos fatos. Olga replicou: – Olha, o que eu vejo, eu acho que já falei sobre isso, é que num curso, um instrumentista ele tem que, tu sabes disso, ele tem que se dedicar muito; esses meninos agora eles são muito imediatistas.

Sua resposta direciona ao entendimento de que o baixo rendimento subscreve alunos que não se dedicam suficientemente ao instrumento; também indica uma concepção de instrumentista que não pode ser atingida sem que o aluno se submeta a um processo de ensino já fixado. A partir de seu posicionamento diante dos índices questionáveis de aproveitamento no curso, que culminam com a não conclusão e, conseqüentemente, de evasão, a referida professora direciona a questão, para o tipo de alunado e não para outras possíveis e verificáveis causas que poderiam explicar alguns desses índices.

Em seguida, quando perguntei a Olga sobre o que levava os alunos, após terem cursado o Curso Básico, a abandonar o Curso Técnico, ela respondeu que, em seu entender, os alunos do Curso Básico encontram-se numa fase da adolescência em que não sofrem tanta cobrança sobre seus estudos; porém, quando atingem 15 a 16 anos de idade e ingressam no Curso Técnico, geralmente iniciam também o Ensino Médio, em que a quantidade de atividades e cobranças aumenta, levando-os a se questionarem sobre a continuidade no curso de piano. São palavras de Olga:

Hoje em dia [o aluno] faz colégio, inglês, um esporte, porque tem que fazer, porque é bom pra saúde, é bom pra tudo isso [...] E aí? O tempo que sobra... eu acho que quando eles entram, quando eles chegam no primeiro ano, eles se perguntam: "vale?", "será que é isso mesmo que eu quero fazer, será que? [...] eu acho que o principal motivo é que quando eles chegam nessa idade, de 16... 15... 16 no primeiro ano [do Curso Técnico], de repente eles se perguntam: "não, eh, eu acho que não é bem isso que eu quero não", sabe? Porque muitos quando chegam aqui comigo eu digo: "Olha, é isso mesmo? Tu vais chegar no técnico? Tu vais ter que estudar 3, 4 horas por dia", "Ah, mas eu não vou poder fazer tal coisa", "Então, pensa bem, porque é uma escola técnica profissionalizante". [...] Então, eu acho que com tudo o que a vida oferece agora, eles têm muitas possibilidades e acham que não sobra tempo pra se dedicar [...] É porque tem pais que falam: "Ah, mas porque [...] lá (EMUFPA) [...] é muito rígido, cobra muito". Mas é! Precisa ser isso. Se a gente sai do nível, eu não digo nem nacional, geralmente os nossos alunos, [...] quando eles vão pra fora, eles se colocam bem, eles nunca ficam mal, né? A gente quando vê essas pesquisas todas, isso é verdade, mas isso porque nós estamos tentando manter esse nível; se a gente afrouxar, aí pronto... não tem como, né? Eu prefiro dizer logo: "Olha! É? Ah, vocês acham que é retrógado? Que é puxado? Que é isso e é aquilo outro? Eu não enxergo assim; agora que exige, exige! E isso não pode deixar de existir". Então, tem que ter consciência!

Ela admite a importância de os alunos se envolverem com outras atividades, mas entende que estas podem entrar em conflito com o estudo do piano, subtraindo o tempo necessário de dedicação ao instrumento. Na compreensão da professora, o aluno deveria estar ciente de que o curso de piano, por ser profissional, exige tempo regular de estudo e prioridade sobre outras atividades. Embora reconheça que as baixas no aproveitamento sejam grandes, ela não enxerga outra maneira de o curso formar um pianista sem o rigor devido. Sua fala acentua uma maneira de ver e de posicionar-se sobre os baixos índices de rendimento: é preferível manter o "nível" do curso a comprometer a formação do profissional, por mais que esse esforço condicione a desistência de muitos alunos.

A professora Aline, ao ser questionada sobre seu posicionamento perante o baixo rendimento dos alunos, caminha *pari passu* com a fala de Olga, no sentido de elucidar que o modelo de ensino estabelecido na EMUFPA dificultava a permanência de alunos que não se adaptavam a ele: “Para mim, a Escola tinha uma perspectiva, e o aluno ingresso, ciente dessa perspectiva, tinha que se adaptar. Os reprovados estavam nos dizendo que não tinham se adaptado”. Entretanto, diferentemente de Olga, que em nenhum momento da entrevista criticou o programa de piano, Aline o fez, sugerindo atividades que trabalhassem a criatividade, talvez um elemento a ser inserido no perfil de egresso, apesar de não ter ela mesma realizado experiências dessa natureza com seus alunos. Ao considerar a perspectiva erudita do programa de piano, ela abrange a música regional (carimbó) e popular (rock) em sua exemplificação acerca de como essas atividades poderiam ser realizadas:

Mas, hoje, penso que pode caber criatividade nessa perspectiva erudita da escola. Não se trata da criatividade só como um “meio facilitador” para estimular o aluno, mas uma qualidade a ser acrescentada ao perfil do instrumentista que formamos. Essa criatividade deve formar um intérprete-criador e não um intérprete-repetidor. Isto permite que o aluno lide com o repertório de uma forma diferente. Por exemplo, recentemente, assisti a um concerto em que a pianista fez uma mescla de trechos de uma valsa e um scherzo de Chopin. Nosso aluno poderia mesclar um estudo de Czerny com um trecho de rock ou carimbó. As escalas poderiam ser reinventadas com acompanhamentos. Bach poderia ser tocado em dois, três ou quatro clavinovas simultaneamente, cada um fazendo uma voz, ou com um piano e mais um, dois, três ou quatro instrumentos.

Ambas as professoras revelam ter consciência de que o perfil de curso poderia dificultar a permanência de alunos; porém, conforme se observa no relato de Olga, outros valores estavam em questão. Que valores eram esses? Em alguns momentos da entrevista, Olga relata que uma das funções principais da EMUFPA em formar um pianista é capacitá-lo para adentrar o Curso de Bacharelado em Piano. Conta também que, em Belém, na sua época de estudante de Curso Técnico, no início da década de 1980, não havia curso de bacharelado em piano, e que muitos egressos precisavam residir em outro Estado para tal fim, ou acabavam se encaminhando a cursos superiores fora da área musical, caso não deixassem o Estado do Pará. Mas, que hoje em dia é possível que o aluno continue seus estudos no Curso de Bacharelado em piano oferecido pela UEPA.

A perspectiva de Olga sobre o ensino de piano remonta à sua formação profissional, na qual se estabelece a ideia de que o Curso Técnico de piano não tem um fim em si mesmo, mas constitui uma etapa na formação pianística: para o pianista obter uma

formação “completa”, ele precisa também cursar um bacharelado em piano. Esse pressuposto evidenciou-se com maior clareza quando lhe perguntei se o Curso Técnico servia como uma preparação para a graduação, ao que respondeu seguramente:

Eu acho que principalmente! É como eu estou te dizendo, o músico popular ele pode de repente eh... melhorar muito no Curso Técnico e sair com o diploma de técnico de instrumento e fazer melhor aquilo que ele já fazia, mas pra que ele, depois, até dê aula de piano, o melhor mesmo é que ele tenha o curso superior. Porque eu acho que no Curso Técnico, justamente o cuidado que o próprio bacharelado [em piano da UEPA] tem tido é que o Curso Técnico ele vai em termo de repertório, ele vai até onde começa o bacharelado; então, por exemplo: se o aluno para só ali no Curso Técnico, falta muita coisa pra realmente tá formado, a formação dele... É porque esse curso [técnico] [...], do Conservatório [IECG], é mais antigo, vamos dizer assim; ele em outras épocas já foi em nível superior; então, os alunos saíam daqui tocando Lizst, tocando Chopin, e hoje em dia não. É difícil, difícilíssimo um aluno [...] terminar o técnico tocando um estudo de Chopin; geralmente eles terminam com Moskovisk, com esses outros compositores, e Chopin, Lizst, enfim, outros eles vão ver no bacharelado. Então, pra dizer que realmente é um professor de piano na área erudita, eu acho que a formação deve ser completa, deve passar pelo Curso Técnico que é fundamental, porque é o Curso Técnico que alimenta o bacharelado, mas pra [o curso] contar completo; eu acho.

Olga, portanto, diz por que a formação do Curso Técnico deve capacitar ao ingresso no bacharelado: em sua concepção, baseada na convivência e forte relação com a instituição onde se formou, o Curso Técnico de piano do IECG não mais forma como em tempos atrás, abarcando os conteúdos necessários para uma formação “completa”. As memórias de Olga retomam o tempo e o lugar de sua formação musical como referenciais para sua concepção atual sobre o Curso Técnico e, conseqüentemente, sobre o pianista a ser formado. Ao longo de sua entrevista, as expressões “tanto lá” e “como aqui” são geralmente empregadas para comparar o Curso Técnico do IECG ao da EMUFPA, denotando que o modelo de ensino, o ideal de formação e a prática pedagógica entre essas instituições eram semelhantes. “Não tem como” o Curso Técnico de piano ser menos exigente, postula Olga. Sua preocupação está em manter o “nível” do Curso Técnico como etapa inicial na formação do aluno, pois, a seu ver, só assim é possível “alimentar” o curso de bacharelado e, por fim, formar um pianista³¹.

³¹ Por certo a concepção que Olga traz consigo não lhe é exclusiva, nem mesmo a ideia de o curso técnico ser a instância inicial da formação do pianista. Sobre a ideia de o curso técnico ser, ou, ainda ser uma instância preparatória para o curso superior, como se houvesse um vínculo entre eles, pode-

A compreensão de que o Curso Técnico da EMUFPA é uma etapa da formação do futuro pianista, como se estivesse diretamente vinculado ao aprofundamento acadêmico posterior e como se a carreira do aluno estivesse traçada, também foi expressa pelas professoras Rebeca e Maria. Ao serem questionadas sobre qual seria o objetivo da EMUFPA com o Curso Técnico de piano, Rebeca respondeu: “Preparar o aluno para prosseguir seu aperfeiçoamento musical”; e Maria completou: “Acho que o Curso Técnico objetiva promover a formação musical e pianística do futuro graduando em música. Ele deve propiciar o desenvolvimento das habilidades funcionais necessárias à prática musical”.

Considerando que o curso de licenciatura em música prescinde da prévia formação instrumental de nível técnico, não desprezando sua importância ao aspirante da licenciatura, é pertinente observarmos que a professora Maria se refere ao curso de bacharelado em piano como estágio de formação a ser objetivado após o Curso Técnico. Da mesma forma, Rebeca, por acreditar que o pianista do século XXI deve “buscar o constante aperfeiçoamento e formação acadêmica, além de participar de concursos nacionais e internacionais” também sugere que o aperfeiçoamento do técnico em piano não será em outro curso senão no bacharelado. A possibilidade de o aluno participar de concursos nacionais e internacionais de música erudita seria diminuta, a menos que prosseguisse seu aperfeiçoamento sob a orientação de um professor particular.

Essa concepção sobre os objetivos do Curso Técnico em piano evidencia uma perspectiva de formação que não prioriza o perfil de egresso traçado nos documentos normativos da EMUFPA (PPP e PCT) e, conseqüentemente, suas formas de terminalidade. De acordo com os pressupostos estabelecidos no PPP, a educação do técnico em piano deve conduzi-lo a um nível de profissionalização e a um mercado de trabalho que independe da projeção sobre o bacharelado em piano. Para tanto, o PCT apresenta duas modalidades de certificação: habilitação (quando todos os módulos são cursados) ou qualificação (por módulos cursados), de maneira a garantir ao egresso a possibilidade de ele mesmo decidir os níveis de sua formação. Ou seja, a Escola expede certificado profissional mesmo que o egresso não conclua todos os módulos, isto é, mesmo que o egresso não atinja o nível desejado para possível continuação dos estudos no bacharelado. Além disso, em nenhum momento, os documentos mencionam o bacharelado em piano como uma prioridade dentro do perfil do egresso. Eles mencionam que a terminalidade por meio da modalidade de *qualificação* é justamente uma forma de mitigar os índices de evasão, ao conferir certificação a cada módulo concluído (PCT, 2001). O próprio PCT denota a relação entre evasão e a proposta de longa duração do curso (considerando a sequência do nível básico ao técnico).

se discutir a temática a partir dos trabalhos consultados de Amato (2010); Esperidião (2002); Vieira (2001), dentre outros, bem como os sites das instituições.

Apesar de também não ter buscado respaldo nos documentos de orientação interna (PPP e PCT), o posicionamento de Patrícia diante do baixo índice de rendimento, diferenciou-se ligeiramente da postura de Olga. Não obstante essa diferenciação, Patrícia também não via outra maneira de formar sem a prescrição dos conteúdos assinalados no Programa. Em sua análise acerca dos conteúdos do Programa de Piano, ela diz que o programa é “o menos, hoje, já é menos do menos do menos. O que nós temos [de conteúdo programático] hoje na escola é uma quantidade ínfima.” Ela se ressentiu de alunos que terminaram o curso sem saber os conteúdos que julgava necessários; por essa razão, é contra a flexibilização do programa de piano. Entretanto, não demonstra abertamente que a formação do Curso Técnico deveria direcionar-se ao bacharelado de piano.

Abalada pelo problema do baixo rendimento durante anos de magistério, Patrícia relata que passou a refletir e a procurar ressignificar sua concepção de ensino-aprendizagem, bem como sua postura enquanto professora/educadora, para dar sentido a sua atuação profissional. Em seu entendimento, os índices são baixos em decorrência de contingências externas que acometem os alunos, e por causa de exigências, características do modelo de ensino de piano que a Escola promove.

Para exemplificar uma contingência externa, Patrícia reporta à situação de uma aluna que potencialmente representaria um caso de não conclusão, por ter deixado o curso devido a sua gravidez. A professora explica que, nesse caso, a aluna não poderia entrar numa estatística negativa de aproveitamento, por se tratar de uma estudante que “enriquece o curso” em função do bom desempenho acadêmico na Escola. Ela acredita que, assim como o caso da aluna, deve-se contabilizar positivamente a trajetória de outros alunos que não terminaram o curso por questões semelhantes. Desse modo, o sentido negativo do baixo rendimento seria amenizado e se creditaria a importância da escola à formação daqueles que não concluíram o curso:

Porque se você olhar só os números, você pode ter uma sensação de frustração em relação à escola, mas se você olhar os produtos que ela fez, os alunos que ela já teve, por onde estão, o que estão fazendo, você vai ver que o resultado da escola de música acaba sendo extremamente satisfatório, entendeu?

A relevância da formação, dos conhecimentos recebidos e postos em prática pelos ex-alunos não concluintes de fato devem ser considerados. No entanto, questiono o porquê da não conclusão, já que não é o objetivo da Escola promover uma formação “pela metade”, por mais que os conhecimentos acumulados e suas utilidades no mercado de trabalho evidenciem suas contribuições na formação do não concluinte. Se, como bem anuncia o PCT e a professora Patrícia, há alunos que conseguem ser produtivos mesmo não tendo concluído o curso, o fato sugere a necessidade de

certificá-los. Então, por que não fazê-lo? Eis uma questão sobre a necessidade de os documentos pedagógicos (PPP e PCT) terem realmente validade. A possibilidade de certificação, após a conclusão de módulos de disciplinas (que representaria uma melhor margem de aproveitamento estudantil para a Escola, segundo o PPP e PCT), parece também não ter sido efetivada na prática escolar. Entre os alunos colaboradores dessa pesquisa, nenhum dos que haviam concluído o conjunto de disciplinas correspondentes a algum dos módulos mencionou ter recebido qualquer certificação.

O restante do relato de Patrícia esclarece que a atitude de amenizar o significado negativo do baixo aproveitamento decorre do modo como passou a lidar com ele. Ela precisou tomar uma decisão pessoal: mudar a forma de enxergá-lo, para não sucumbir à frustração de não formar alunos após anos de trabalho. O trecho seguinte elucida o pressuposto pedagógico que Patrícia adotou para si, o de desenvolver uma conduta docente que permitisse ao aluno desfrutar de um bom relacionamento com a música, mesmo que seu rendimento não o levasse à conclusão do curso e contribuísse negativamente com as estatísticas sobre o aproveitamento estudantil da EMUFPA.

Então, eu te confesso que no momento em que eu estava entrando num vazio, veio a minha concepção de uma outra maneira de enxergar o ensino da música, que não era ideal pra uma escola que tem o objetivo de dar uma formação técnica em piano, nos moldes que está o “Plano de não sei o que” [referindo-se ao PPP e/ou PCT] lá da escola, entendeu? Não é. Mas, é aquilo, quando você pensa que por trás de tudo isso, você tem que ter uma conduta que faça com que pelo menos a relação daquela pessoa com a música, que é o mais importante, seja uma coisa da onde ela leve bons resultados, entendeu? Por mais que ele não encerre aquilo, por mais que o número que ele vai representar na escola não seja significativo, o fruto que ele lançou é positivo, porque regra geral ele traz o filho dele pra Escola. Por quê? Porque aquilo foi uma experiência positiva pra ele.

O vazio de Patrícia resulta da falta de sentido em sua atuação, da frustração de trabalhar sem a esperança de colher o fruto do seu trabalho. Ela rememora como sua antiga postura pedagógica, de “braba e exigente” no trato com o aluno, foi se modificando ao longo dos anos pela necessidade de encontrar novo sentido para sua atuação no curso. De suas lembranças, as contribuições dos encontros da ABEM são fator importante para a reformulação de suas bases filosóficas, e para a modificação de sua postura pedagógica. Em seu dizer, ela passou a ser uma “educadora musical” ao considerar o ensino do piano como um meio de transformação do aluno em algo “melhor”, mesmo que ele não se torne “o grande pianista” e seja ela “a professora de piano”.

Realmente, eu era braba e exigente! Com o passar do tempo e, até mais a visão da educação musical, [...] o que que eu comecei a perceber? que eu tinha de me readequar à realidade estrutural que eu estava vivendo, porque ali é uma situação política, dentro da Escola de Música. Como eu ia sobreviver numa estrutura [...] achando a razão pela qual eu estava fazendo alguma coisa ali? Porque, literalmente, aconteceram nos anos que eu dava aula de piano de duas até sete e meia da noite, que eu tinha certeza que eu estava fazendo “nada para lugar nenhum”, que não tinha ali [na EMUFPA] um aluno que eu achasse que poderia ir além daquilo que estava. Então, a sensação do vazio era muito grande. Foi quando começou aquele movimento da educação musical, os encontros da ABEM, aquela coisa toda, porque isso veio a suprir a minha cabeça, a minha formação. Em quê? Nesse sentido: na minha formação filosófica, do que eu tava fazendo dentro da Escola de Música. A partir de um determinado momento, eu deixei de ser “a professora de piano”; eu passei a ser “a educadora musical”; eu passei a enxergar o piano como o meu instrumento de educação, de transformação daquele ser humano em alguma coisa melhor, que necessariamente não precisava ser... [...] o grande pianista... Foi quando eu comecei a me sentir mais confortável de trabalhar. A minha relação com os meus alunos mudou, entendeu?

Patrícia atesta que sua readequação era necessária para poder adaptar-se ao contexto político-estrutural da EMUFPA. Esse contexto relaciona-se à sua percepção de uma escola omissa às situações que levavam o aluno à não conclusão, e, portanto, responsável pela manutenção de um curso deficitário. Ao refletir sobre as dificuldades na organização do trabalho dos professores entre si, a produção de Walo Hutmacher (1999, p. 73), na análise do estabelecimento de ensino secundário em um contexto europeu, traz colocações importantes:

Em todas as escolas existem pessoas que reflectem e que inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos. Perdem-se muitos esforços, não tanto por falta de ideias, mas por falta de organização da criatividade.

A professora Patrícia revela a mudança em seu conceito profissional; contudo, em outro trecho, transparece certa imobilidade diante de situações como as da não conclusão, quando, então, responsabiliza a Escola enquanto instituição:

Eu acho que como a Escola não tomava uma atitude em relação às situações que faziam com que o aluno não pudesse concluir, entendeu, a própria Escola não tomava atitude vendo que ela também era um elemento que dificultava [...] o encerramento do curso, como

ela não tomava uma atitude em relação a isso, e a frustração de ver que o aluno acabava sucumbindo a forças exteriores, a compromissos de fora da escola, seja de qualquer ordem, tipo econômica, tipo escolar... é que eu procurei não limitar a minha experiência de professora apenas ao ensino rígido e acabado, quadrado, do piano, entendeu? A enxergar naquele aluno uma possibilidade de troca de experiência musical mais ampla, que não necessariamente da técnica pianística, do recital pianístico, entendeu? Estar enxergando por que os alunos não conseguem chegar ao segundo grau [no Curso Técnico] e não conseguem terminar o curso no tempo normal; a gente não fazia nada na escola, a gente deixava: “Não, não! Tá, fulano. Ah! fulano abandonou...”

É possível entender porque o reposicionamento de Patrícia, diante da conjuntura do curso, configura-se, como disse, em “uma válvula de escape”. Sua atitude foi um meio de resignar-se através de um mecanismo de pensamento gerador de significado para sua atuação docente, de modo que também melhorasse as condições de convívio com alunos dos quais ela, por vezes, não tinha expectativa em formar nos padrões que o Programa de piano exigia. Por isso relata em outra passagem da entrevista que mesmo se o aluno não tivesse compromisso pessoal com seus estudos de piano, ela não tornaria o curso “um inferno na vida dele”.

No entanto, é importante relembrar que Patrícia não admitia a redução do programa de piano como meio de “facilitar” a vida do aluno, o que poderia significar uma tentativa de melhorar o quadro de rendimento. Tal possibilidade representaria uma lacuna na formação profissional, segundo um perfil que ela demonstra ter como ideal. A seu ver, seria necessário outro tipo de ação para resolver o problema.

No relato de Patrícia, não constam indícios de mobilização para sanar o problema do baixo aproveitamento no curso em parceria com outros professores ou com a liderança da escola, embora acreditasse que, para tanto, o curso precisaria reestruturar-se com base em questões como a condição social do aluno antes e durante o curso, o perfil de egresso, o mercado de trabalho e a situação da escola para se adequar a essas questões.

Mas como escola em si, no modelo de escola, ela é realmente extremamente deficitária, no que ela se propõe a fazer. Eu te digo com sinceridade: eu arranjei uma válvula de escape para não me sentir uma inútil. Por quê? Porque a realidade é que ou se faz uma adequação [...] da conjuntura, do perfil do aluno que você quer que saia da escola, com todo contexto social que ele vive, na conjuntura para onde ele vai, o que ele vai fazer, o que ele está fazendo naquele momento. Você faz um estudo, detalhado, de quais são as possibilidades dele nas diversas faixas etárias que a escola oferece, e faz projetos adequados para essas diversas faixas etárias, ou

realmente você vai ter que continuar tendo um resultado frustrante, pouco significativo. Por quê? Porque efetivamente as dificuldades conjunturais fazem com que a escola não atinja os objetivos dela dentro do prazo estipulado, e ela acabe sendo um grande custo.

Se num primeiro momento seu discurso assegura resultados escolares satisfatórios ao considerar a relativa produtividade musical de ex-alunos não formados, em outro, apresenta um curso gerador de resultados frustrantes, carente de reformulação, onde não havia mobilização sua e nem de seus pares para reverter o problema em coletividade.

É importante frisar que, embora a pergunta feita à Patrícia se referisse aos índices de aproveitamento ocorridos entre os anos de 2005 a 2008, sua memória não se limitou a esse período. Buscou, ao longo dos anos de sua atuação, explicações sobre sua maneira de entender e lidar com o baixo aproveitamento, subtendendo que o problema perdurava há mais tempo, bem como sua maneira de posicionar-se diante dele.

O professor Marcos, por outro lado, ao avaliar os dois anos em que esteve lecionando a disciplina de piano, explica que seu posicionamento diante do baixo aproveitamento foi propor frente ao Núcleo de Piano a redução do programa de piano, a fim de melhorar o desempenho dos alunos. No entendimento de Marcos, como já se explicou, a quantidade de peças exigidas por avaliação dificultava a qualidade da execução. Para ele, era preferível estudar menos peças e apresentá-las com qualidade. Além disso, restringindo-se a sua sala de aula, ele diz ter procurado flexibilizar o programa, tornando-o mais favorável às necessidades e expectativas dos alunos e à conclusão do curso. O entrevistado fala sobre sua tentativa de estimular um repensar sobre a metodologia do ensino, a fim de favorecer um estudo mais direcionado à vivência e à prática musical dos alunos.

Como professor de piano, eu não pude fazer nada além daquilo que fiz, ou seja, tentar adequar repertório, tentar flexibilizar algumas coisas, inclusive propor no Núcleo a diminuição do repertório, essas coisas assim. Na Escola, como um todo, como eu te falei [...] eu tentei fazer foi estimular certas discussões pra que se entendesse a necessidade de se contextualizar mais as coisas que a gente faz no ensino. [...] E foi esse tipo de posicionamento que eu tomei, tanto tentando fomentar certos tipos de discussões, participando delas e emitindo essas opiniões, quanto tentando ajudar, como nessas situações aí, pra tentar resolver essas situações de estudantes de uma maneira possível e flexibilizando os programas dos alunos também, pra tentar corresponder aquilo que eles esperavam e precisavam, pra garantir que eles terminassem o curso; era essa a ideia.

A postura de Maria foi bem semelhante à de Marcos. Ela, embora tenha dito desconhecer os índices de aproveitamento, sugeriu a revisão do programa junto ao Núcleo de Piano e relata ter feito adaptações por conta própria no programa, de modo a entusiasmar sua aluna Amanda. Na particularidade de suas visões, Marcos e Maria entendiam que o baixo aproveitamento estava ligado à desatualização do programa de piano.

De modo geral, o posicionamento de todos os professores indica que não houve um tratamento aprofundado da questão nos anos abarcados na pesquisa, fosse por parte da gestão da escola ou por parte do núcleo de piano, conquanto o problema perdurasse há mais tempo. Não obstante, as tentativas de Marcos e Maria em provocar discussões em torno do programa, de modo a melhorar os índices de aproveitamento, podem ser consideradas esforços individuais, pouco adotados pela coletividade. Esta assertiva se consubstancia na postura de Olga, Patrícia e Aline, que durante os anos enfocados, demonstraram que o aluno deveria se inserir na perspectiva do curso de piano e não o contrário. Ou seja, não havia uniformidade no procedimento dos professores. Mesmo não considerando os documentos normativos, eles não trabalhavam sob um consenso de formação do pianista.

Diante dos questionamentos sobre os problemas do curso, a fala dos professores não referenciou qualquer discussão teórica na área de educação musical, na pedagogia do instrumento ou na pedagogia do piano especificamente. Isso não significa que os professores não tivessem suas concepções teóricas, mas é indicativo de que as discussões teóricas não têm balizado a vida do curso. Nesse sentido é importante ter mente o que diz Aranha (1996, p. 151): “qualquer atividade educacional que se queira intencional e eficaz tem claros os pressupostos teóricos que orientam a ação”.

Na segunda parte deste trabalho investiguei qual a postura pedagógica dos professores em relação aos documentos de orientação interna (PPP e PCT) decorrentes das proposições legais que motivaram os reajustes burocráticos a que a EMUFPA se submeteu.

O desencontro entre a legislação e cultura escolar tem sido um tópico de discussão entre autores que debatem os assuntos que envolvem a inovação, a mudança em instituições escolares. A fim de compreender as contradições comumente deflagradas entre a legislação e a cultura escolar, tenho refletido à luz de Thurler (2001) e Glatter (1999), sobre a não aceitação de orientações apresentadas pelos Referenciais Curriculares. Thurler (p. 195), na obra *Inovar no Interior da Escola*, sustenta a tese de que o

estabelecimento é um nível determinante no destino reservado aos projetos de mudança, porque é ali que os professores trabalham e constroem o *sentido* de suas práticas profissionais, bem como as

transformações que lhes são propostas, venham elas de dentro ou de fora. O processo de construção do sentido é adicionado a partir do momento em que uma mudança hipotética se apresenta no campo do que é discutível no estabelecimento escolar. Em geral, seu resultado será coerente relativamente à cultura e às relações sociais instituídas, com uma margem de manobra que dependerá do clima social - aceitação, exame crítico, distanciamento cético - no qual as conversações se estabelecerão em torno desse novo objeto, a partir das tentativas e das reposições em discussão que uns e outros devam ou queiram permitir.

Inferindo a partir do pensamento de Thurler, questionava-me anteriormente sobre quais seriam as motivações políticas que levaram os professores a não aderirem a algumas mudanças sugeridas pelos Referenciais Curriculares na elaboração dos seus documentos internos (PPP e PCT). A EMUFPA, em seu “nível determinante” sobre as aspirações de mudança assinaladas na lei, aceitou em parte o “novo objeto”, pelo menos no que se refere à produção do documento escrito. Essa aceitação parcial parece ter sido um resultado coerente com a cultura e as relações sociais instituídas no interior da escola, que tenta resguardar o sentido da prática profissional dos professores, a tradição escolar e a herança pedagógica recebida dos antigos professores.

É importante considerar que algumas das competências indicadas pela lei são novidades às instituições que formaram a maior parte dos professores de instrumento do país, e que, portanto, não eram de fácil acesso a maioria desses professores, conforme se denotou nos relatos de alguns dos envolvidos. Daí se depreende certos conflitos em relação às mudanças de concepção de curso que influenciam na prática pedagógica.

Tanto Glatter quanto Thurler concordam que a cultura escolar pode frustrar as iniciativas de mudança. Sobre o aspecto que envolve a disposição do professor pela mudança, Glatter ressalta que tal disposição depende mais das atitudes e convicções dos professores do que de suas competências. Thurler, de modo semelhante, entende que:

[A]s mensagens dirigidas aos indivíduos e aos grupos só têm efeito quando entram em ressonância com seus modos de pensamento, seus valores, seus funcionamentos cotidianos; enfim, uma cultura profissional e uma cultura de estabelecimento escolar que, com muita frequência, podem dissolver, embora não intencionalmente, as reformas ministeriais melhor argumentadas ou as incitações mais prementes à mudança, partam elas da noosfera (pesquisadores, formadores) ou dos movimentos pedagógicos.

Como as posturas e decisões dos professores têm efeitos nas posturas e decisões dos alunos quanto a não conclusão do curso de piano? Os capítulos seguintes apontam para compreensões acerca desse questionamento.

PARTE III: O QUE DIZEM OS ALUNOS

PRÓLOGO

Após apresentar a estrutura do Curso Técnico de Piano por meio de seus instrumentos normativos em busca de compreender concepções e direcionamentos da Escola de Música, especificamente em referido Curso, e tendo também apresentado as falas dos professores, detenho-me nesta parte à análise dos diálogos estabelecidos com alunos. Quando necessário, remeto-me à fala dos professores e a fontes documentais, de modo a enriquecer a discussão.

A seguir, exponho questões gerais sobre o grupo de alunos pesquisados, para depois discutir as temáticas ligadas à não conclusão que emergem de suas narrativas, aprofundando o cerne deste trabalho e definindo os limites de seu alcance.

Iniciando os estudos numa escola de música: Projeções e influências familiares

A iniciação ao estudo da música foi lembrada com forte influência e apoio familiar desde o início dos estudos do presente trabalho. Alguns alunos relataram a aproximação familiar até o final de suas trajetórias no Curso Técnico, para os quais a não conclusão do curso significou frustração e tristeza. O cuidado familiar em providenciar uma formação musical, mesmo que em alguns casos contra a vontade inicial do aluno, foi evidente e comum em seus relatos, no que se refere ao início de sua formação musical, quando ainda no Curso Básico.

Registrei que o incentivo da família pela formação musical de um dos alunos não foi suficiente para afastar dificuldades como a compra de um instrumento. A influência e apoio familiar nem sempre acabou se traduzindo na aquisição do instrumento, no caso, o piano, a fim de que o filho tivesse melhores condições de estudo durante os Cursos Básico e Técnico. Possivelmente este fato é revelador de questões de ordem financeira, nas quais a pesquisa não adentrou, embora os relatos de alguns dos alunos suscitem essa percepção. Durante a formação no Curso Básico, já nos últimos anos deste nível de ensino, apenas um, dentre os cinco alunos colaboradores da pesquisa, adquiriu piano. A maioria dos alunos costumava praticar o instrumento na escola ou em casa, quando dispunham de teclado eletrônico. No Curso Técnico, entretanto o total de alunos que adquiriram o instrumento somava três, dos quais um era digital e os outros dois acústicos, mas um deles não se encontrava em boas condições de uso. Entre os outros dois alunos, um dispunha apenas de teclado eletrônico, enquanto o outro não chegou a adquirir nenhum instrumento. Estes dois últimos representam os casos em que a não conclusão está associada também à falta

de um piano para treino e à dificuldade de praticar na escola, como foi rememorado em suas falas.

Para o grupo de alunos pesquisados, a influência familiar não está associada unicamente à atuação dos pais no campo da música, mas envolvem outros aspectos, tais como preferências musicais e projeções sobre o filho quanto à execução de instrumento musical. Ao verificar a formação dos pais dos alunos entrevistados, constatei que apenas dois alunos relataram ter pais envolvidos com a execução musical, tendo um deles demonstrado um desdobramento especial sobre o tema da pesquisa.

Os alunos entraram na Escola durante a infância ou nos primeiros anos da adolescência, percorrendo, na maioria dos casos, todas as séries do Curso Básico. Foi no Curso Básico que receberam a formação musical adquirida antes do ingresso no Nível Técnico, e, na época, suas práticas musicais, preponderantemente, ocorriam em função deste. À ocasião das entrevistas, concedidas no ano de 2011, a faixa etária dos alunos envolvidos situava-se entre 21 a 28 anos, o que vale dizer que, quando iniciaram o Curso Técnico, a faixa de idade aproximada era de 16 a 23 anos. Com exceção de uma aluna, todos os demais iniciaram seus estudos na série de musicalização³² da Escola, nos idos da década de 1990. Portanto, antes do ingresso no Curso Técnico, à maioria dos alunos já cursava a Escola há seis anos e apenas um aluno, há três.

O período de formação que antecede ao Curso Técnico é marcado pela afetividade desenvolvida no contato com a música, por meio das aproximações humanas tecidas no interior da Escola, pelos momentos de sociabilização com os colegas e professores, por meio das aulas nas diversas disciplinas, das participações em recitais, das apresentações com o conjunto de flauta doce³³ e outros eventos promovidos pela Escola. É também o momento no qual as conjecturas sobre ser pianista profissional começaram a aflorar, principalmente nos últimos anos do Curso Básico e início do Curso Técnico, bem como o desejo de tornar ou não a música o campo de atuação profissional, mesmo que isso significasse, em alguns casos, não seguir a carreira de pianista preconizada pela EMUFPA.

É interessante observar que, nos momentos em que as contingências para a não conclusão no curso se intensificaram, a maioria dos alunos já havia escolhido a área musical como principal campo de formação profissional. Dos cinco entrevistados, quatro cursavam Licenciatura em Música em concomitância com o Curso Técnico,

³² Antes da reformulação da estrutura curricular da EMUFPA, em 2002, a musicalização precedia o ano Preparatório (ou Adaptação), que por sua vez precedia os quatro anos de Curso Básico.

³³ Muitos alunos relatam ter participado do grupo de flauta doce da Escola.

e um deles cursava também outra graduação fora da área de música, a qual priorizou em seguida, em detrimento dos cursos de música (técnico e superior).

As escolhas pela licenciatura em música, de modo geral, aguçou mais o meu interesse em compreender por que os alunos não concluíram o Curso Técnico. Alguns alunos seguiam seus estudos musicais no curso de licenciatura, embora seus interesses fossem atuar na área de performance musical, ou do ensino da performance que, em todo caso, necessitaria da formação em nível técnico para propiciar os conhecimentos pianísticos necessários para o exercício dessas atividades. Sendo assim, era pertinente pensar que haveria interesse na formação de nível técnico, por mais que a graduação e seu diploma tivessem maior valor quanto à amplitude legal do que o Curso Técnico e o respectivo diploma.

Os relatos de alunos e professores não associaram diretamente a não conclusão a questões psicológicas relacionadas a déficit cognitivo, conforme sugerem as abordagens sobre o fracasso escolar apontadas por Oliveira (1999). Tampouco relacionaram não conclusão à falta de musicalidade. Questões de ordem psicológica foram relatadas por alunos a respeito da cobrança excessiva dos professores sobre a prática regular do instrumento e sobre a prática de tocar peças musicais memorizadas em recital público. O recital, portanto, surgia em suas falas como o elemento propiciador de nervosismo e tensão, comuns ao modelo de ensino adotado na Escola, fato que, no dizer de alguns alunos, dificultava a relação prazerosa com essa atividade.

A partir das análises realizadas segundo a metodologia proposta nesta pesquisa, os fatores pontuais sobre a não conclusão estão associados às questões de ordem sócio educacional, surgidas nas falas dos entrevistados: pretensão profissional, falta de piano para estudo, conflitos com o modelo de ensino e conflitos com a organização escolar. O texto a seguir versa sobre esses fatores e, na medida em que forem sendo discutidos, os alunos que mais os destacaram serão focalizados e suas escolhas relacionadas às condições que os levaram a deixar o curso.

CAPÍTULO 4. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS: ENTRE O CURSO TÉCNICO E O SUPERIOR

No diálogo com os alunos e professores, pude perceber o dilema associado às perspectivas profissionais dos alunos que, enquanto faziam o Curso Técnico já haviam ingressado no Nível Superior ou que se preparavam para o exame vestibular, concurso que possibilitaria o início de sua formação universitária.

Os casos dos alunos Samuel e Helena acentuam fortemente como causa da não conclusão o impasse em ter de trancar a matrícula do Curso Técnico em função do vestibular e da universidade. Suas trajetórias de dedicação e bom desempenho durante o curso ficou comprometida pelas turbulências causadas pela preparação ao ingresso na universidade ou pelas demandas trazidas pelo curso superior em si, o que os levou ao trancamento de matrícula e à conseqüente não conclusão do curso até o ano de 2008, o que confirmou a opção por outras formações profissionais.

Semelhantemente a esses, Rafael também aponta dificuldades para se dedicar ao Curso Técnico, em virtude das demandas trazidas pela preparação ao vestibular no ano em que concomitantemente frequentava um curso pré-vestibular e um curso de Licenciatura em Música, embora outros fatores para a não conclusão também tenham sido destacados em seu relato, os quais serão discutidos no próximo capítulo.

Por outro lado, as demais alunas, Amanda e Sandra, também estavam envolvidas no Curso Técnico de piano durante a preparação para o vestibular e durante a vida acadêmica na universidade, mas não mencionaram conflitos em permanecer no Curso Técnico por causa da preparação ao vestibular.

Diante do relato dos alunos, os seguintes questionamentos foram necessários no processo de reflexão para que se compreendessem melhor as perspectivas profissionais de cada um, já que, como haviam evidenciado os casos de Samuel e Helena, a não conclusão estava associada a perspectivas profissionais. Por que os alunos ingressaram no Curso Técnico de Piano? Quais eram suas expectativas e perspectivas com a formação do Ensino Técnico? As expectativas e perspectivas dos alunos seriam, de ordem técnica-profissionalizante conforme sugeria a lei? Os alunos entendiam que a formação da escola de música os habilitaria para um mercado de trabalho, ou eles encaravam o Curso Técnico como uma continuidade do Curso Básico, sem preocupações profissionais, ou, ainda, como o fim de uma etapa de formação que poderia estender-se ao curso de bacharelado em piano, conforme alguns professores esperavam? Vale lembrar que, para ter acesso ao Curso Técnico, o aluno deveria estar cursando ou ter cursado o Ensino Médio em Escola do Sistema Regular de Ensino.

4.1. Quando Samuel “deixou” o curso

Por volta dos oito anos de idade, Samuel começou a estudar música na EMUFPA por forte influência do pai, que comprara um teclado para o filho antes mesmo de sua entrada na Escola. O piano foi adquirido apenas no meio do Curso Técnico. Segundo ele, era “um piano muito velho”, que não mantinha a afinação por muito tempo e que acabou sendo doado por falta de condições financeiras para afiná-lo frequentemente. Ao longo do Curso Técnico, iniciado em concomitância com o Ensino Médio no ano de 2005, Samuel trancou a matrícula por duas vezes, retomando as aulas práticas sob a orientação da mesma professora, Patrícia.

Ao ser perguntado sobre como era seu dia a dia de estudo enquanto cursava o nível Básico e Técnico, Samuel relata que, durante o Ensino Fundamental, quando ainda cursava o Básico, era fácil estudar piano, pois não tinha dificuldades com os estudos do colégio regular. Nessa fase, tinha tempo e consentimento da mãe para se dedicar ao piano, o que significava ir à Escola de Música para praticar o instrumento. Diz ter sempre estudado as disciplinas teóricas e práticas na própria EMUFPA, por se sentir mais confortável, já que na maior parte de sua formação não dispunha de um bom piano em casa, apenas um teclado. Quanto ao ritmo de estudo no Curso Técnico, ele não menciona detalhes. Relata também que, antes do Nível Técnico, não havia pensado sobre a possibilidade de levar a termos profissionais o estudo de piano, que aprendia, porque gostava e achava “bonito tocar piano”. A partir do Curso Técnico, porém, segundo relatou, sentiu a necessidade de definir-se profissionalmente:

A partir do Técnico a gente começa a perceber que eu tô indo para um canto, mas será que eu quero ir para esse canto, mesmo? No Ensino Médio, os professores começam a dizer: "Vestibular! Vestibular!... Afinidades por matérias...". Eu sempre tive afinidades pela parte de cálculo [...] [Existe] até uma certa chacota, quando tu falas que vais fazer música, porque o pessoal pensa assim: “Música é fácil, é um curso muito fácil, ele quer fazer só porque quer passar, não tem capacidade para passar em outro curso” [...] Isso é uma bobagem de começo de Ensino Médio, quando ninguém sabe o que quer...

Durante o primeiro ano do Nível Técnico, esse aluno cursava o primeiro ano do Ensino Médio. Sua fala evidencia seu dilema entre ter de encarar a área de música como profissão ou não, pois a necessidade de definir o curso superior era constantemente enfatizada por seus professores do Ensino Regular, em um clima depreciativo, feito pelos colegas, acerca das escolhas de cursos menos concorridos. Naquele momento de indecisão, optar por um curso superior em música poderia significar a continuação de seus estudos musicais em andamento na EMUFPA.

Interrompi a narrativa de Samuel questionando se as opiniões de seus colegas afetavam suas escolhas pelo curso superior, ao que retrucou:

Com certeza, a gente fica meio... “Égua! Isso é verdade..., isso é verdade!... Será que isso é verdade?” Mas depois eu fui por mim mesmo, lógico! [com tom de firmeza] Eu peguei o que eles falaram, analisei para ver se tinha alguma coisa a ver... Que era o que eu gostava e o que eu não gostava o que eu queria seguir e o que eu não queria seguir, o que dava dinheiro e o que não dava dinheiro porque eu não nasci em berço de outro, né? Se eu tivesse nascido em berço de ouro, talvez eu tivesse seguido a música, porque é uma coisa que é mais tranquila, uma coisa que dá menos dor de cabeça.

Samuel, indiretamente associa a menor concorrência do curso superior de música com o prestígio social e financeiro que possui quando comparado a outros cursos. Em sua visão, o Curso de Música não lhe garantiria bons rendimentos financeiros. Sendo assim, sua ascensão social teria de ser por meio de outro Curso Superior, em outra área. Justificando suas decisões e gostos pelos Cursos Superiores pretendidos, o entrevistado comenta sua aptidão para algumas disciplinas do Ensino Médio e de sua dedicação a elas.

Além de suas pretensões sobre o Curso Superior serem fora da área de música, havia também, durante o Ensino Médio, segundo relata, provas a cada final de ano, como preparação para o vestibular na área pretendida. Essas provas foram constantes dos 15 aos 17 anos de idade, ano de conclusão do Ensino Médio. Seus objetivos fora do campo da música paulatinamente o levaram a pôr o Curso de Piano em segundo plano, razão dos sucessivos trancamentos de matrícula.

Eu tentei levar [o curso de piano] até o primeiro semestre [de 2007] do terceiro ano [do nível técnico] e larguei. No primeiro [semestre], eu falei: “No segundo semestre é só vestibular. Vou me dedicar” [...]. Larguei aqui [o curso de piano], tanto que eu fiz apenas uma prova para o técnico. São duas provas para o técnico, eu fiz só a primeira. [...] No segundo semestre eu me dediquei só ao vestibular, porém, eu passei num curso que não era o meu principal, passei na UEPA, em Matemática, que não era o principal, o principal era o da Federal [UFPA], que, ainda bem, eu não passei: eu fiz [a inscrição] para o processo seletivo de ingresso no curso de Engenharia Mecânica e eu não ia gostar; eu percebi, conversei com várias pessoas. No ano de 2008, eu tive que voltar a fazer vestibular porque eu queria passar na Federal. [...] No primeiro semestre de 2008, eu fiz de manhã UEPA, à tarde eu estudei piano e de noite eu fazia Estruturação; foi só no segundo semestre de 2008 que eu me matriculei no cursinho, que eu parei de novo o piano. [...] Em 2008 para 2009 que eu passei no vestibular na UFPA [...] Comecei a cursar Geofísica em 2009.

A narrativa de Samuel revela algumas de suas razões para a não conclusão do curso de piano até o ano de 2008, situando suas questões de aluno de Ensino Médio e de Curso Técnico e, ao fim, a predileção por cursos universitários que correspondessem às suas expectativas profissionais e financeiras. Em meio a tantas buscas do aluno, como conciliar o Curso Técnico de piano, que exigia prática regular do instrumento?

Corroborando com a narrativa do aluno, a professora Patrícia relata que Samuel era um aluno com grande capacidade para terminar seus estudos: “o Samuel era o tipo de menino que, se não fossem todas as situações em volta, ele faria normalmente, ele teria condições de fazer o programa, ele tinha uma capacidade muito grande de decorar. O repertório dele todo, ele só fazia de cor” (Professora Patrícia). Ao ressaltar as habilidades de Samuel, Patrícia denota seu entusiasmo sobre o potencial do aluno, destacando uma habilidade tipicamente requerida pelo perfil do pianista solista: a capacidade de memorização do repertório.

Segundo Vieira (2001), a execução memorizada constitui-se em um dos elementos caracterizadores do modelo conservatorial de ensino. Nesse modelo, tanto a partitura quanto sua decodificação devem ser ocultadas da prática solística, dando lugar à execução memorizada. Esse processo resume a intenção de tornar invisíveis os mecanismos de preparação da performance, acentuando a “percepção mágica” do talento musical. Partindo desse pressuposto, Patrícia destaca que Rafael possuía essas condições para prosseguir em seus estudos de piano.

Patrícia, porém, é contundente ao demonstrar que a área de música passava ao largo das escolhas profissionais do aluno:

[...] ele teve uma situação de natureza pessoal, ele fez vestibular, não passou para o curso que ele queria, depois ele fez, mas passou para um curso x, começou a fazer o curso, resolveu que não era esse que ele queria, foi fazer vestibular, passou em duas faculdades, cursou duas faculdades e no meio disso ele estava no segundo pro terceiro ano [do Curso Técnico em piano]. No terceiro ano, que era o último ano de piano dele, ele fez a primeira prova, na segunda prova ele não apareceu. Ele fez a primeira prova muito bem, na segunda prova ele não apareceu, porque ele tava fazendo as duas faculdades, ele tava enlouquecido e não queria nenhuma das duas, queria ir para a terceira faculdade. [...] Sinceramente eu já nem sei qual é o curso que ele acabou ficando, ele mudou muito.

Na narrativa de Patrícia os fatos acerca da rotina acadêmica de Samuel não coincidem linearmente com o que ele relata; no entanto, a mesma situação enfrentada pelo aluno é destacada – ter de conquistar a vaga na graduação pretendida sem comprometer os estudos pianísticos. Ela considera que a formação de Nível Técnico é minada pelas pressões do Ensino Médio. Sua fala expressa o sentimento de frustração com o fato de o modelo de ensino da EMUFPA, destinado a formar pianistas solistas, não ter alcançado êxito por causa do pareamento que o Curso Técnico tem com o Ensino Médio. Patrícia lamenta:

[...] Quando os alunos chegam pela atrelagem que esse Curso Técnico tem com a faixa etária e com a própria grade tradicional da escola [regular: Ensino Médio] dele, né? Quando ele chega num ciclo mais difícil do piano, que ele vai precisar de mais tempo de estudo, de mais conhecimento, de mais intimidade com o piano, ele tá tão envolvido na escola [regular], que ele não tem mais esse tempo. Então, lá em baixo [no nível Básico], quando ele tinha esse tempo, ele não tinha maturidade, e agora que ele tem, vamos dizer assim, um pouco mais de maturidade da técnica, e até pessoal, porque já tá com 13, 14 anos, ele não suporta mais, pela pressão da escola [regular], pelo excesso de carga horária da escola [regular].

A fala de Patrícia não diz respeito somente ao caso vivenciado por Samuel, mas a sua experiência como professora da EMUFPA, observadora de casos semelhantes que, segundo ela, são comuns também na outra instituição de ensino técnico em que trabalhou. O tom de lamento expresso na fala da professora revela uma expectativa frustrada: todo o esforço empreendido na formação de um aluno que não chega ao fim do curso. Revela também, inconformidade com o fato de o ensino técnico estar atrelado ao Ensino Médio, como fator que dificulta o desempenho do aluno ao ingressar no Curso Técnico, especialmente quando esse aluno vem do Ensino Fundamental. Essa inconformidade representa certa inadequação do curso às imposições legais e demonstra que o tipo de ensino ainda empreendido na EMUFPA conflitava-se com tal condição legal.

Enfatizando as dificuldades de conciliação de horários entre Ensino Médio e Técnico, Samuel conta também que sua escola de Ensino Médio dispunha de turmas especiais de preparação ao exame vestibular, com aulas em dois turnos, e que, se tivesse de frequentá-las, o trancamento teria ocorrido desde a primeira série do Curso Técnico.

A aparente incompatibilidade de interesses entre a formação de nível superior objetivada por Samuel e a formação técnico-musical, que poderia ser assumida como uma razão para a não conclusão, vai além das falas exposta na entrevista; demonstra incompatibilidades existentes entre a formação profissionalizante oferecida pelo

curso de piano da EMUFPA e o Ensino Médio, bem como o desinteresse do aluno em tornar o Curso Técnico sua principal via de formação profissional.

De um modo geral, a fala dos entrevistados toca na necessidade de se discutir as seguintes questões: a contradição da lei que subordina o Ensino Técnico ao Médio, a possibilidade de as peculiaridades da formação em música não ter sido levada em conta – dificilmente um profissional pianista pode ser concebido em três anos de Curso Técnico, ou seja, não se consegue prescindir de uma formação significativa em longo prazo sem o curso básico de piano, instância formativa indispensável, que antecede o Curso Técnico –, e a necessidade de se repensar os programas curriculares em função dos ensinos Médio e Técnico.

Se o caso de Samuel apresenta questões pertinentes sobre as dificuldades impostas pelo Ensino Médio, principalmente no que diz respeito à preparação ao vestibular, o caso da aluna Helena ressalta dificuldades na etapa que o sucede: a vida universitária.

4.2. Quando Helena “deixou” o curso

Quando criança, entre a idade de 7 e 8 anos, Helena iniciou em aulas particulares seus estudos musicais por indicação médica, a fim de desenvolver a mobilidade dos dedos, entrando em seguida no curso de piano da EMUFPA, onde se sentia motivada a vencer as dificuldades motoras que o piano lhe oferecia. Sobre este aspecto, ela afirma: “Eu achava muito bonito uma pessoa tocando... Só que o que mais me levava a querer tocar era que todo mundo falava que era muito difícil. O pessoal falava: – Tocar piano é muito difícil. Aí, eu falava: – Ah tá, é isso que eu quero”.

Dando continuidade a seu desenvolvimento pianístico, Helena ingressou no Curso Técnico³⁴ quando chegou o último ano de Ensino Médio e se preparava para o vestibular. Acerca desse período, é enfática ao dizer que já havia se determinado a seguir a carreira de pianista, pois vislumbrava a docência em música. Sua pretensão

³⁴ Helena, assim como Rafael, outro aluno investigado, havia ingressado no curso técnico no ano de 2004, porém em 2005, segundo os registros da secretaria acadêmica, ainda cursava a primeira série do Curso Técnico. Helena explica que houve um problema envolvendo sua turma e a disciplina de Estruturação Musical, o que acarretou sua reprovação apenas na disciplina mencionada. Em 2005, apesar de os registros da escola novamente a enquadrarem como aluna da primeira série, ela cursava a disciplina na qual reprovou, relativa à primeira série do curso técnico, em concomitância com a disciplina de piano da segunda série. Não obstante o descompasso entre séries e disciplinas ter sido ocasionado por problemas de organização escolar, conforme a aluna indica, seus estudos de piano prosseguiram até o momento em que teve que tomar decisões quanto ao seu futuro profissional. Baseando-me nos dados da secretaria acadêmica, integrei a aluna no grupo de discentes que haviam iniciado o curso técnico em 2005, já que antes de entrevistá-la não havia conhecimento de sua situação.

de atuar profissionalmente, de modo semelhante aos professores da EMUFPA, pode ser percebido na fala a seguir:

Então eu pensava em seguir mesmo a carreira de musicista para dar aula. Eu queria ser professora porque eu já via esses defeitos [na disciplina de teoria e na relação dessa com a prática do instrumento], então por isso que eu te digo: eu já tinha tudo definido na minha cabeça, o que eu ia fazer no mestrado. Eu queria atuar numa área que eu pudesse ajudar... Tá entendendo? Eu já tava com tudo isso na cabeça.

Quando chegou ao segundo ano do Curso Técnico, a aluna foi admitida em dois cursos de graduação, um deles de Licenciatura em Música, do qual possivelmente esperava obter os conhecimentos para a docência, enquanto desenvolvia suas habilidades e competências pianísticas no Curso Técnico, já que para o perfil de atuação profissional pretendido, ela tinha ciência da necessidade de formação em ambos os cursos; sabia que o curso de Licenciatura não lhe qualificaria como pianista e nem o diploma de técnico em instrumento lhe daria condições de ir em busca do perfil profissional pretendido. Sua opção por um curso superior fora da área, porém, revelou contradição em suas perspectivas profissionais. Qual era seu interesse em fazer outro curso fora da área de música, se ela já havia traçado um plano de formação na área de música? Quanto a esse questionamento, Helena não deixa claro sua posição.

Já no Ensino Superior, as graduações passaram a ser prioritárias sobre a formação técnica, pois ela entendia que:

Em termos de "papel", a graduação vale muito mais. Era por isso que eu pensava desse jeito, que as pessoas não vão avaliar a tua competência profissional, elas vão avaliar os títulos que tu tens. Então eu, com a graduação teria muito mais oportunidades do que com o Curso Técnico de piano, infelizmente, mesmo sabendo que com o Curso Técnico eu teria muito mais conhecimento.

Percebendo que seu rendimento nos estudos de piano estava sendo comprometido por contingências trazidas pelos cursos superiores, a decisão foi trancar a matrícula. Quando pedi explicações sobre o que lhe levava a interromper o curso, ela respondeu:

Eu comecei a dar mais prioridade para a universidade. Na minha cabeça, eu tinha que terminar a universidade, o Curso Técnico eu poderia voltar e terminar depois... Só que [ao cursar somente os dois cursos superiores] eu não tinha a questão de cansaço, de ficar enfadada de tanto estudar e tal, depois não tive motivação para voltar

[para o curso de piano]. A minha questão foi isso, tanto que eu relutei ao máximo, para largar, só larguei mesmo quando eu estava assim estourada, eu não conseguia mais... Já tava me prejudicando em tudo o que eu tava fazendo.

Tanto Helena quanto Samuel entendiam que o trancamento de matrícula era uma opção de manter o vínculo com a Escola, considerando a possibilidade de futuro retorno ao curso, quando as contingências decorrentes de outras prioridades de formação profissionais fossem minoradas.

Contudo, no caso de Helena, as contingências aumentaram ao término do segundo ano do Curso Técnico. O ingresso no estágio proporcionado pelo curso de graduação fora da área de música foi determinante para o trancamento do curso de piano. Em seguida, a incompatibilidade de horários entre os cursos de graduação, decorrente de uma situação imprevista, levou-a também a trancar o curso superior em música, interrompendo definitivamente seus estudos na área, fosse no nível superior ou no técnico.

Como passara a se dedicar apenas a uma graduação, deduzi que ela poderia ter tido mais condições de retomar seus estudos de piano, então perguntei por que não havia retornado. Ela alegou já estar bem engajada na graduação e não ter mais a mesma disposição para levar à frente o Curso Técnico, ou mesmo, em outro momento, o curso de Licenciatura em Música.

As narrativas de Samuel e de Helena evidenciam que a não conclusão do curso está vinculada à falta de perspectiva profissional na área de música. Sem a existência dessa perspectiva, não havia interesse em concluí-lo. Revelam também que o interesse em se manter ligados ao curso por meio do trancamento era um meio de fazer valer o empenho despendido na formação de longo prazo, o que significava dar respostas para si mesmos e para seus professores, bem como às expectativas familiares.

A partir daí, em suas narrativas, não mais se verifica o desejo por uma formação que os capacitasse ao mercado de trabalho, conforme descrito pelos documentos da EMUFPA, ou mesmo sugerido pelos conteúdos do programa de piano. A fala de Samuel evidencia justamente a nova perspectiva:

Eu não ia abandonar totalmente [a música], eu ia continuar tocando na minha casa, eu ia abandonar a carreira musical, mas abandonar o piano não. Eu toco ainda, toco teclado, toco piano. Eu tenho um amigo que tem um piano na casa dele e todo o final de semana a gente vai

para lá, a gente toca, a gente brinca de música, então eu não largaria uma parte de mim. Eu só não segui a carreira musical.

4.3. “Eu ia ter que fazer o que depois daqui?” – A formação no Curso Técnico e sua relação com o mundo do trabalho

Nesse momento da análise, faz-se necessário entender quais eram as projeções sobre o exercício da profissão que os alunos faziam, isto é, sobre a formação recebida no curso de piano. Para tanto, busquei compreender o nível de importância que o curso tinha sobre seus planejamentos de formação e atuação profissional.

Todos os alunos investigados iniciaram ainda muito jovens os estudos musicais, como foi dito, num faixa etária em que não se esperavam definições profissionais. Mas, ao dirigirem-se para o Curso Técnico, eles já possuíam consciência de que o curso era profissionalizante. Baseado nessa assertiva, eles revelaram incertezas sobre como seria sua atuação somente com a formação recebida no Curso Técnico. Essas incertezas têm íntima relação com o perfil de instrumentista concebido durante o curso, com a atuação desse profissional no mercado de trabalho e com suas perspectivas financeiras.

No tocante ao perfil de instrumentista, Rafael relata sua visão sobre a concepção de pianista sugerida pela Escola, bem como sua percepção de não se adequar a ela:

O pianista ideal pra tocar apenas música erudita. Então é um pianista que possa tocar uma peça difícilima de Rachmaninov ou... [...]. Vai desestimulando. Cada vez mais. E você vai vendo, percebendo, ou tem a falsa impressão de que você não nasceu pra aquilo. Como se existisse um dom. Que cada um tem dentro de si e que separa os grandes instrumentistas dos mais ou menos e dos péssimos... E... inclusive eu..., isso contribuiu para que eu tivesse uma visão na época em pensar que..., enfim uma visão absurda..., em pensar que os grandes pianistas eles estariam tocando em orquestras o tempo todo, tinham que tá cumprindo aquele programa. Os médios [pianistas] eles iriam ser professores [risos] e os péssimos iam se encaminhar para outras profissões. Foi uma visão muito errada que acabou sendo-me passada, não sei se acidentalmente ou de certa forma isso, enfim...

A categorização feita por Rafael sobre os perfis de pianistas (os que estão tocando o tempo todo, os que ensinam e os que devem buscar outra formação) demonstra sua

visão sobre as possibilidades de atuação do músico segundo as perspectivas³⁵ que a Escola lhe apresentava.

O perfil do “grande instrumentista”, descrito por Rafael, é o mesmo que, segundo Samuel “usava “terninho” e “vivia de recital”; um sujeito totalmente centrado na música. Samuel sugere que esse pianista é concebido em um curso de nível superior, e que representa um profissional de perfil no qual ele não se projetava.

Por sua vez, Sandra destaca de suas lembranças que os professores de piano da Escola de Música sempre demonstraram atuação profissional exemplar, perfil observado ao longo de sua formação. Esse perfil representava, em alguns casos, o professor que lecionava aula de piano, embora não atuasse como pianista – concepção que, para Sandra, era totalmente incompatível com seus interesses de atuação profissional. Os casos de Helena e Amanda, diferentemente dos anteriores, evidenciam a possibilidade de se tornarem pianistas e professoras por meio de um percurso de formação iniciado no Curso Técnico. Como já dito, após a conclusão do curso, Helena pretendia seguir seus estudos em curso superior, para, então, chegar a ser professora e, conseqüentemente, poder atuar de modo similar aos dos professores da EMUFPA. Amanda, por sua vez, cursava Licenciatura em Música e frequentava aulas no curso de Bacharelado, a fim de suprir carências em algumas disciplinas teóricas. Ela visava uma formação que lhe garantisse atuar no ensino do instrumento voltado às práticas camerísticas, e na pesquisa em música. Para tanto, ela precisaria se desenvolver pianisticamente no Curso Técnico (apesar de o curso não ter por foco a música de câmara), cursar a licenciatura, que lhe garantiria um diploma para então ingressar num curso de pós-graduação e voltar-se para os estudos camerísticos.

Tanto para Helena e Amanda quanto para o restante dos alunos pesquisados, as perspectivas sobre a formação em Curso Técnico demonstram a falta de entendimento de que o curso deveria capacitá-los para um mercado de trabalho específico e imediato à formação. Em nenhum momento das entrevistas os alunos se reportam ao campo de atuação profissional como algo que resultasse diretamente da formação obtida no Curso Técnico. Ao contrário disso, alguns se perguntavam como iriam atuar somente com a formação de nível técnico, e desse questionamento faziam conjecturas ou projeções sobre a continuidade dos estudos musicais no nível superior, tentando justificar e dar sentido aos anos de estudos empreendidos na formação de nível médio. Dessa forma, suas conjecturas e projeções sobre a

³⁵ Essa perspectiva diz respeito a valores socialmente construídos dentro do universo de escolas e conservatórios de música, onde se valoriza a performance musical. Essa valorização já fora evidenciada por Nettle (1995) em pesquisa sobre escolas de música estadunidenses, e também é reforçada por Feichas (2011), que inclusive menciona Nettle, ao analisar o perfil de alunos graduandos em cursos de bacharelado e licenciatura. Nettle exprime essa constatação relembrando a máxima: “Quem sabe, faz! O resto ensina!”. Os desdobramentos dessa valorização, como Feichas aponta, é um senso de superioridade dos que se dedicam à performance sobre os que se dedicam ao ensino.

formação técnica corroboravam com o pensamento dos professores que a concebiam como uma etapa de formação a ser continuada no ensino superior, onde, possivelmente, receberiam instrução para atuarem também como professores de piano.

Essa percepção sobre o modo como se configuram os níveis de interesses de alunos e professores sobre a formação profissional de nível médio reafirma as constatações de Sônia Nascimento (2003, p.74) a respeito de como esse nível de ensino tem sido historicamente concebido:

No que se refere à preparação profissional artístico-musical, devido às tendências apontadas anteriormente, podemos dizer que há um problema a ser enfrentado, qual seja: por conta de um processo histórico e cultural de desconsideração da arte como forma de trabalho humano, a preparação profissional sempre foi tema polêmico. Isso porque, ao longo dos anos, temos pensado os cursos de música de nível médio/técnico como uma preparação para o ingresso nos cursos de graduação ou, até mesmo, como diletantismo, sem a necessidade de objetivá-los como cursos que preparam para o mundo do trabalho.

A ideia de preparação para o curso superior a partir da formação no Curso Técnico, embora o curso não tenha esse fim, remete à perspectiva das professoras Olga, Rebeca e Maria. Conforme já relatado, elas acreditavam que a formação no Curso Técnico deveria projetar o aluno para o nível superior, com vistas ao Bacharelado em piano. Acrescente-se a isso o fato de elas entenderem que, no Bacharelado, obteriam condições para o ensino da música. O referido curso, entretanto, não tem por finalidade oportunizar a formação de docentes³⁶, a menos que o aluno pretenda lecionar no nível superior ou em outras instituições de ensino que prescindem de diploma de licenciatura.

É bom notar que, quando a professora Olga foi questionada sobre qual seria o mercado de trabalho para o técnico em piano, suas primeiras falas direcionaram-se à atuação do técnico em instrumento para o ensino de música. Dessa forma, ela evidencia sua concepção sobre o propósito e a terminalidade do Curso Técnico, ainda que sem prescindir da formação em nível superior.

³⁶ Para maiores discussões sobre o atual cenário de atuação profissional do bacharel em piano, verificar o trabalho Cerqueira (2010), atentando para suas constatações quanto ao ensino ser o principal campo de atuação do bacharel em piano e à necessidade de serem criados cursos que formem o professor de instrumento musical.

As perspectivas profissionais de Helena e Amanda são as que mais se aproximam da concepção de Olga, Rebeca e Maria. Já a perspectiva de uma formação pianística estendida ao nível superior não fazia parte dos planos de Rafael, Samuel e Sandra.

Esse choque entre as pretensões profissionais de Rafael, Samuel e Sandra e as perspectivas dos professores pode ser vista como um fator que levou esses alunos a se perceberem inadequados ao próprio sistema de ensino, por não quererem se dirigir a um curso superior de música, a fim de continuar seus estudos como bacharelandos; e por não terem relatado possibilidades de atuação profissional segundo o perfil de pianista concebido durante o Curso Técnico. Por isso, Rafael, Samuel e Sandra demonstram seu desinteresse em continuar a formação em instrumento após o Curso Técnico.

Como já foi dito sobre o caso de Samuel e Helena: se não havia perspectiva profissional sobre a formação no Curso Técnico de música, não havia interesse em continuar o curso, principalmente quando outras possibilidades de formação mais atrativas surgiram. A resposta de Samuel, quando questionado sobre o retorno financeiro na área de música, reafirma a falta de compatibilidade e favorece o entendimento de sua predileção a outra área de formação profissional:

Não. Se eu sáisse daqui [do Curso Técnico] como instrumentista... Se eu não tocasse em banda eu nunca ia ver um dinheiro pela música [...] Não sei se eu não me meti em uma oportunidade que tinha... Eu não sei... Mas eu ia ter que fazer o que depois daqui? Entrar na UEPA? No curso de música da UEPA e ficar mais quatro anos "liso" estudando? Aí eu achava que isso era demais.

Paralelamente ao Curso Técnico, Samuel teve experiência com bandas de metal melódico e pop-rock, onde teve a oportunidade de tocar teclado eletrônico e ser remunerado por seus serviços, fato que sua professora, Patrícia, atestou, destacando que foi a formação profissional recebida na EMUFPA que favoreceu a utilização profissional do aluno nessas bandas. Corroborando em parte com a professora, a narrativa do aluno ressalta que as habilidades e competências adquiridas no Curso Técnico o ajudaram em sua desenvoltura nos espaços onde ele atuou profissionalmente. Porém, outras habilidades e competências não haviam sido aprendidas no Curso Técnico, como sua desenvoltura na prática de banda, em ler cifras, tirar música de ouvido e utilizar recursos tecnológicos do teclado eletrônico.

Na verdade, Patrícia admite que os professores, de modo geral, não conseguem passar a ideia de que o curso é de formação profissional. Ela também afirma que os alunos têm dificuldades de vislumbrar o mercado de trabalho porque não frequentam concertos e acabam voltando-se para perfis profissionais mais próximos

de suas vivências, como o perfil de professor de piano (da Escola) ou atuações em bandas de música popular.

De modo geral, observa-se na fala de professores e alunos que a escola tem caminhado sobre um pressuposto de formação profissional – o que inclui o perfil de profissional a ser atingido – que tende a dificultar a relação do aluno com o próprio curso, ao ponto de a conclusão tornar-se irrelevante por causa do perfil profissional que o curso sustenta. Esse perfil, que se projeta ao nível superior, está associado com a dificuldade de se conceber uma educação profissional significativa em sua terminalidade, em termos de habilidades e competências conquistadas para uma projeção imediata no mercado de trabalho, como apontam os Referenciais Curriculares da Educação Profissional, discutidos neste trabalho.

Nesse sentido, é possível perceber como os valores tradicionalistas sobre a formação de nível técnico estão imbricados nos casos dos alunos apresentados, e como alicerçam um modelo de ensino e uma cultura escolar resistente a mudanças.

Decorrente disto, os alunos não conseguiam se afinar com as perspectivas de formação e atuação sugeridas por essa cultura e, conseqüentemente, não tinham como vislumbrar um mercado de trabalho compatível apenas com a formação de nível técnico, já que a formação era relativizada de acordo com as possibilidades profissionais após a conclusão de um curso superior (fosse na área da música ou não) ou de outros interesses, conforme se verá adiante.

CAPÍTULO 5. "NÃO PRECISO FAZER ASSIM, POSSO FAZER DIFERENTE" – O MODELO DE ENSINO COMO BARREIRA

Até o presente momento tenho demonstrado por meio de minhas análises como a Escola tem reproduzido um modelo de ensino tradicionalista ao conceber a formação do técnico em piano a partir de um paradigma que não representa as orientações dos Referenciais Curriculares, no que eles contribuem para essa formação profissional. Nesse sentido, tenho constatado que os documentos de orientação interna (PPP e PCT), mesmo não tendo absorvido parte das competências e habilidades indicadas pelos Referenciais sobre o perfil de técnico em piano, também deveriam ser relevantes sobre as práticas pedagógicas dos professores. No entanto, pouca ou nenhuma atenção dos professores e da gestão escolar sobre os documentos é denotada da fala dos professores.

Por esta razão, tenho concluído que os documentos não foram utilizados como instrumentos propositivos para o diálogo e para a busca de superação de problemas, sobretudo do baixo rendimento. O que tem governado a prática pedagógica do curso de piano tem sido a concepção de um modelo de ensino, trazido principalmente da formação de seus professores, no qual se destaca a manutenção de um programa voltado para atender a um perfil de profissional concebido por herança e reafirmado na trajetória de formação docente.

As discussões apresentadas no subtítulo anterior, acerca do perfil de profissional apontado por alunos e professores, acirram minha percepção de que esse modelo tem contribuído para a reprodução de um perfil de egresso que, mesmo ao término da formação, não se percebe como profissional. E de como esse modelo de ensino está relacionado à não conclusão. Para exemplificar como esse modelo tem se reproduzido na prática, apresento o caso de Rafael, o aluno que mais relacionou o modelo de ensino à não conclusão do curso. Identifico características desse modelo, bem como ponho em análise os conflitos por ele relatados.

5.1. Quando Rafael “deixou” o curso

Rafael iniciou ainda criança os estudos musicais na EMUFPA. Desde cedo, sua pretensão era tocar como os músicos que seus pais costumavam escutar: Chico Buarque – MPB, ou mesmo músicos de bandas internacionais de rock, como a *Queen*. Com a mente povoada por um mundo musical que não era necessariamente o da música erudita, Rafael chegou à escola como um aluno que, incentivado por seus pais, buscava formação musical remetendo-se a referenciais musicais compartilhados em família. Daí sua primeira opção por instrumento a ser aprendido ter sido a guitarra. Isso até saber que a Escola não oferecia curso para o aprendizado desse instrumento. Ele se lembra de sua trajetória musical do seguinte modo:

Quando eu entrei na Escola, eu me lembro que a mamãe disse que eu tinha que escolher um instrumento e eu disse para ela que eu queria tocar guitarra. Só que, enfim, por influência do rock, só que na Escola não tinha, até mesmo ela não soube..., ela não tinha informação pra isso, então ela não soube perguntar, questionar pra ver se tinha algum instrumento... Então, disseram o que tinha para ser estudado era o violão. Aí eu disse: "Bom, violão eu não quero". Aí, então, ela disse: "Olha, tem violão, tem violino, tem piano". "Então, eu quero piano". Já tinha visto Freddie Mercury tocar piano. E achava fantástico, achava fantástico, então queria estudar piano... [riso], não tem guitarra, vai o piano. E foi assim, aí eu entrei pra tocar. Queria ser um grande instrumentista, queria tocar como o Freddie Mercury e foi por isso que eu comecei a estudar. Aí, cheguei aqui [EMUFPA] já fui vendo outro conteúdo que já não tinha muito a ver com Freddie Mercury [risos]. Mas aí foi bom, porque eu gostei muito do que eu aprendi.

A fala de Rafael nos permite observar que, ainda durante o Curso Básico, ele percebeu que a Escola não contemplaria seu objetivo de tornar-se um músico à semelhança de Freddie Mercury. Mesmo assim, ele deu continuidade aos estudos que lhe deram acesso a um tipo de música que ele não estava acostumado a ouvir e a conhecer, a um modelo de ensino que não valorizava tipos musicais trazidos de sua formação familiar.

Gomes (2009) refere-se à interferência familiar na aprendizagem musical como um processo “difuso” e “silencioso”, pois os membros da família compartilham de uma aprendizagem sem perceber que se encontram envolvidos nesse processo e, assim, acabam por assumir gostos e crenças musicais. Assim se dá a trajetória musical de Rafael, marcada pela dissonância entre sua formação familiar e a formação pretendida pela Escola no que tange aos gostos, modos de fazer música e de ser músico. Por isso, a narrativa de sua trajetória na EMUFPA é marcada pelo sentimento de inadequação ao tipo de ensino ofertado, como se pode compreender na fala abaixo:

Por a Escola ter essa tradição de erudito, então isso foi me afastando aos poucos, tanto que foi um período eh... lá quando eu já tava fazendo o Básico, tava no meio do ensino Básico, já terminado, eu tive assim quase uma revolta, porque eu achava bonito música erudita, mas eu acho que eu não conseguia adquirir o... alcançar assim um estudo satisfatório, vamos dizer assim [...] dentro do erudito, eu não conseguia me realizar dessa maneira, achava bonito, mas achava que eu não conseguia tocar bem, que não conseguia me desenvolver, e... Nessa época eu achava que era uma questão da culpa da Escola, porque a Escola pouco mostrava as outras facetas da música, né? Então você não podia tocar um... do Freddie Mercury, não poderia

tocar uma música do Chico. Não que não pudesse tocar, mas que de certa forma não era incentivado. Então, você ficava muito preso só naquele único tipo de fazer musical, que é passado aqui e, enfim, acabei ficando meio revoltado assim com a Escola por conta disso.

O desconforto com o modelo de ensino, contudo, não o impediu de concluir o Curso Básico de modo satisfatório, sem reprovar em nenhuma série. Não obstante a falta de um piano para treino em domicílio, ele tinha facilidade de praticar o instrumento na Escola, que, à época, situava-se às proximidades de sua casa. Com permissão da direção escolar ele tinha acesso às salas de piano nos fins de semana. Contudo, ao ingressar no Curso Técnico, uma série de contingências lhe sobreveio, dificultando a rotina de estudo.

Rafael cursou o primeiro ano do nível Técnico duas vezes, em 2004 e 2005, mas não obteve média necessária para aprovação. Segundo relata, não pôde tentar a terceira vez porque a escola não permitia reprovação consecutiva na mesma série, o que impossibilitou nova matrícula³⁷. Instigado a falar sobre por que reprovou, Rafael relata que, durante esses anos, ficou sem tempo para se dedicar ao piano em virtude de ter ingressado na graduação em Licenciatura em Música e num curso pré-vestibular, onde se preparava para tentar outra graduação. Ademais, nesse período, a Escola havia mudado de endereço, tornando menos favorável seu treino pianístico, já que não possuía o instrumento.

Sua fala, ao ser questionado sobre os fatores que influenciaram no seu baixo desempenho, acentua:

Então, como eu tava te falando: a questão do tempo e da falta de instrumento foram duas variáveis importantes. Só que eu acredito também que, por conta da metodologia de não construir esse gosto realmente pela música no aluno, eh... Eu não me esforcei mais, eu confesso que eu poderia ter me esforçado ainda mais, mas eu não tive interesse em me esforçar porque era... Eu achava irrelevante pra mim.

Rafael atribui à Escola a responsabilidade de não ter continuado o curso, suscitando que a metodologia de ensino utilizada era um fator que dificultava seu desempenho. A não conclusão de curso não significa para o aluno a não aprendizagem, mas sim o desinteresse propiciado pela metodologia aplicada. Rafael foi um dos alunos que mais enfatizou a questão metodológica como um forte obstáculo para o término do curso, assim como outros fatores que estão ligados ao modelo de ensino da Escola.

³⁷ Um possível procedimento que não consta nos documentos normatizadores da Escola.

Em sua análise sobre esses fatores, estão presente aspectos de sua formação universitária na área educacional. Quando ele concedeu a entrevista, já havia se graduado em Licenciatura em Música e atuava dando aulas particulares de piano.

A saída da escola foi relatada como um momento em que os sentimentos se manifestaram de maneira confusa: tristeza, por ter de abandonar a convivência que desfrutava, e liberdade, para se dedicar a outras possibilidades musicais. Ele se recorda que, durante o período em que frequentava o curso de Licenciatura em Música, ainda cultivava o desejo de retornar ao Curso Técnico. Afirma que, se tivesse retornado, suas reflexões realizadas na área de ensino da música teriam sido fundamentais para superar as “barreiras” que o curso lhe apresentava. Ele se recorda da contribuição do curso de Licenciatura em Música quanto ao repensar do ensino obtido no Curso Técnico de piano, seus valores e suas práticas:

Eu passei pouco tempo na graduação juntamente com a Escola de Música [Curso Técnico]. Eu passei um período de um ano aproximadamente fazendo Licenciatura [em música] e tendo as aulas aqui na Escola de Música. Então, não tive assim um tempo grande pra poder fazer essa comparação, entre está estudando aqui e tá estudando lá. Muito do que eu já fui pensando já foi depois de eu ter saído da Escola de Música. O curso de Licenciatura em Música me ajudou muito na época a questionar o modelo de ensino que era proposto aqui. Então, isso, com o passar do tempo me fez repensar o que eu estava fazendo aqui dentro e chegar à conclusão de que isso não era tão relevante pra minha vida como músico, que eu poderia me desenvolver muito mais sem precisar de um professor que estivesse ali mandando eu repetir mil vezes uma frase musical, até decorar, ou então [me fazer] ficar preocupado com recital para decorar aquela música, porque eu tinha problema para decorar... Então, pensando isso eu fui vendo "que bom, não é só isso", "não preciso fazer assim", "posso fazer diferente".

O termo “barreira” foi utilizado por Rafael ao lembrar seus embates quanto à metodologia aplicada por seus orientadores no instrumento, que, em sua visão, era comum ao restante do corpo docente (“um problema [...] de toda a metodologia que é construída aqui dentro [da Escola]”). Além disso, sua fala evidencia outras “barreiras” ainda relativas à concepção de ensino e ao perfil de profissional a ser atingido.

5.2. “Essa música não é erudita, isso não é ‘pecado’?” – A música erudita como matriz para o ensino

Os embates levantados sobre o modelo de ensino foram agrupados nas seguintes categorias, para, então, serem discutidos: processo de seleção, preparação e execução do repertório; ausência de conhecimentos e habilidades que o aluno gostaria de ter desenvolvido ao longo do curso; sentimento de incapacidade de atingir o perfil profissional proposto.

Rafael se queixa de o ensino de piano ter por foco apenas a música erudita. Essa restrição sobre a música erudita e algumas de suas implicações na vida do aluno foram representadas da seguinte forma:

Olha, eu acho até um pouco pesado eu falar assim, mas eu acho que o sentimento que eu tinha naquela época de que por eu tá vinculado à Escola, a essa tradição erudita, eu não poderia escutar outros tipos de música, outras formas musicais... [...] que eu estaria me interessando por algo que [...] não prestasse. Então, quando eu saí, como eu tô te falando, eu me [senti] parece que livre, agora eu vou escutar as outras coisas que também eu gosto de escutar, não vou ficar só preso na música de velho e... [risos] Eu falo esse “velho” é tudo entre aspas, tá? Eu tô falando como eu falaria naquela época. Então, eu tô liberto pra poder escutar outras coisas que não seja apenas música erudita. Estudar outras coisas, outros tipos de música que não sejam só a música erudita... Então, eu ficava até pensando assim: "Pô, eu tô escutando música popular, mas essa música não é erudita, isso não é pecado?" [risos] Entre aspas é claro. Era a visão que eu tinha na época.

Esse trecho da fala de Rafael me remete às narrativas das professoras Olga e Patrícia sobre uma postura escolar adotada pelo Conservatório (IECG) no período em que eram alunas de piano, nos idos de 1970 a 80: era proibido ao aluno tocar música popular nas dependências institucionais, sob o risco de ser apanhado por um funcionário responsável por coibir qualquer tentativa. Na narrativa de Rafael, embora o contexto de ensino fosse outro e não existisse a presença de um fiscalizador pelos corredores, a ação inibitória sobre práticas musicais “inimigas” do currículo ainda ocorriam. O próprio aluno, para não andar na contramão dos valores da cultura escolar assinalada nas falas e gestos de professores e na filosofia de ensino do instrumento, parece ter abrigado um fiscal dentro de si, ao ponto de ele ter se questionado se era “pecado” tocar música popular. Um sentimento ambíguo é expresso na frase: “eu tô liberto”.

Se na trajetória de formação das professoras a coibição era explícita, ditada abertamente pela Escola, em outro contexto, no de Rafael, ela está implícita, aceita tacitamente como apropriada à relação do aluno com seus professores e ao trato com um conteúdo programático hegemônico (música erudita). A natureza do programa impõe institucionalmente uma predileção de gosto e de fazeres musicais que passam a ser vistos como os melhores, o ideal a ser atingido. Essa concepção de superioridade da música erudita é legitimada por estar presente no âmbito da escola, onde habitam os especialistas que referendam qual é a música de qualidade e advogam saber como executá-las.

Nos casos de Rafael e Sandra é possível inferir que a idéia de superioridade da música erudita, pressuposto legitimador que ocupa o centro da formação musical, engendra um distanciamento³⁸ entre o mundo sociomusical do aluno. Em conformidade com esse prisma, ou o aluno se “converte” à música ensinada na Escola, ou estará propenso a conflitos constantes durante sua trajetória escolar.

Nesse sentido, é interessante observarmos os casos de Helena e Amanda, em contraste com os dos demais alunos. Ambas declararam predileção pela música erudita e não demonstraram incômodo por não treinarem outro tipo de música. Seus discursos relevam que, no grupo de alunos estudado, elas eram as alunas que se adequavam melhor às perspectivas de formação de um “músico erudito”, segundo um perfil profissional que busca primordialmente o apuramento de habilidades técnicas motoras e interpretativas a partir do repertório escrito. Afinal, elas haviam desenvolvido a maior parte de suas vivências musicais na e pela Escola, quando não em *master classes* e festivais de música circunscritos ao universo da música erudita.

Em contrapartida, Rafael, Samuel e Sandra, frequentaram e praticaram música em outros ambientes que não necessariamente incluíam a música erudita, e onde habilidades de criação musical eram exigidas. E, nesse sentido, Helena evidencia sua mudança de perspectiva sobre o fazer musical puramente voltado para a música erudita a partir de quando, concomitantemente ao Curso Técnico, passou a se envolver com as disciplinas *Música de conjunto* e *Música do mundo* oferecidas no currículo do curso de Licenciatura em Música que frequentou, disciplinas que a ajudaram a compreender outros fazeres musicais, dentre os quais estilos musicais que não eram do seu gosto.

O envolvimento com atividades musicais fora do domínio da Escola serviu de justificativa nas falas de Rafael e Sandra sobre os embates relativos à hegemonia da música erudita no programa de piano, predominância levantada como um fator que

³⁸ A fala de Rafael expressa seu desejo de fazer da música aprendida na escola um meio de sociabilização fora da escola. Sendo assim, a música erudita perdia seu sentido prático no cotidiano, falhava na capacidade de ser usada como um meio de se estabelecer aproximação com seus pares fora do mundo da escola.

não contribuía para que o aprendizado do instrumento fosse mais significativo. Ambos relataram gostar de música erudita, apreciar sua beleza e vontade de praticá-la (com exceções). Contudo, o predomínio da música erudita no programa de piano não potencializava seu compartilhamento com grupos de amizade pertencentes a outros ambientes sociais. Por outro lado, todos os alunos, com exceção de Amanda, lembram-se de suas participações no grupo de flauta doce, durante o curso Básico, como momentos prazerosos e cheios de significado musical.

Rafael, em particular, lembra-se com gosto de que o repertório do grupo de flauta era variado, não restrito à música erudita. Ele também destaca aspectos de uma sociabilidade musical³⁹ prazerosa, resultante do fazer coletivo em detrimento da prática solitária, característica do processo ensino-aprendizagem de piano; e sobre essa prática relata ter guardado suas melhores recordações da Escola.

Na expressão “música de velho”, articulada cautelosamente por Rafael e justificada num contexto temporal de quando ainda não era professor de música, encontra-se subtendida sua crítica à falta de relação entre o conteúdo e o fazer musical para além dos muros da Escola, pelo menos nos espaços em que ele convivia e gostaria que o aprendizado tivesse maior ressonância. Daquela expressão subtende-se também o desejo por aprender repertórios que atendessem a gostos musicais⁴⁰ diferenciados daqueles preconizados no programa, acerca de que considero importante, além das contribuições de Gomes (2009), as indicações de Bengt Olsson (1997) sobre a relação entre o contexto sociocultural do aluno, pela influência exercida sobre seus gostos, e o distanciamento entre o gosto do aluno e o de seu professor. Olsson (p.293, trad. minha) explica:

[P]ode haver um abismo entre a preferência musical do professor por músicas do repertório erudito e o interesse do aluno por rock: esse “embate cultural”, às vezes é explicado em termos de conformidade e pressão do grupo, em que o aluno adota o gosto musical dos seus amigos ao invés daqueles recomendados pelo professor.[...] ⁴¹.

³⁹ A reflexão acerca da ideia de sociabilidade musical abstraída da fala de Rafael, de que o fazer musical em conjunto era mais significativo do que o aprendizado de piano se dá à luz da tese de Lílíam Gonçalves (2007).

⁴⁰ A respeito dos fatores relativos à construção do gosto musical, o trabalho de Russel (1997) permite, também, boas contribuições sobre como o aluno pode ser influenciado por questões relativas à: classe social; idade; gênero; fatores culturais e étnicos; subculturas, estilo de vida e valores, dentre outros aspectos.

⁴¹ No original: *[T]here may be a gulf between the teacher's preference for music within the classical repertoire and the pupil's interest in rock music: this potencial 'cultural clash' is sometimes explained in terms of conformity and group pressure, with individual pupils adopting their friends' tastes rather than those recommended by the teacher.*

Na trajetória de Rafael, essa perspectiva apontada por Olsson é acentuada, principalmente quando o aluno se lembra da dificuldade em compartilhar a música erudita que aprendia na escola com seus colegas fora desse universo.

A música erudita, como pressuposto para a formação do bom músico, e o desabafo de Rafael, ao conceituá-la como “música de velho”, faz-me lembrar das assertivas de Christopher Small (1977, p. 200) ao reafirmar a frase do pianista inglês John Tilbury: “a faculdade de música possui somente um departamento monstruoso – o departamento de história da música”⁴² (Trad. minha). Há quase quatro décadas Small já entendia que o ensino da música, tanto em faculdades, como em escolas de músicas, era dominado pela música do passado e centrado em técnicas da música do período clássico, bem com na reprodução de obras primas (*masterpieces*). Nesse sentido, ele atestava que era raro encontrar um professor de música que possuísse maior familiaridade com a música do seu tempo, e mais difícil ainda seria encontrar um que tivesse envolvimento com rock ou jazz, dentre outras formas de música popular.

Small (1977) explica por que as escolas de música primam por reproduzir a música do passado. Em sua tese, ele defende o argumento de que o conhecimento musical que a sociedade ocidental objetiva está fora do sujeito, então o sujeito deve primeiramente obtê-lo para saber como fazer. O conhecimento está no âmbito das certezas que estão distantes de quem aprende. Contrariamente a essa prerrogativa, a música do presente, segundo o autor, é muito diversa, mutável, e de valores incertos, portanto, não adequada para ser encapsulada em programas e exames escolares. Enquanto isso, a música do passado, com seus procedimentos e convenções, pode ser transmitida com alguma objetividade e possibilidade de avaliação confiável, sem trazer surpresas aos responsáveis por administrá-la.

A partir dessa perspectiva, é possível entender outra queixa de Rafael, relativa à seleção do repertório a ser estudado. Entre os números que compõem o conteúdo do programa de piano, a *peça de livre escolha* representaria o único componente do programa no qual o aluno teria total liberdade de escolher qual música tocar, visto que os outros componentes são peças a serem escolhidas dos livros didáticos ou as peças obrigatórias previamente determinadas no programa. Os discursos de Rafael e de sua colega Helena, contudo, revelam que a peça de livre escolha geralmente era condicionada à vontade de suas professoras Olga e Rebeca, que geralmente sugeriam peças do repertório erudito. Isso nos leva a entender que, ao fim do processo de seleção do repertório, quem dispunha do poder de livre escolha era o

⁴² No original: *The college of music has only one monstrous department - the history of music department.*

próprio professor, não restando, assim, espaço no programa para o aluno manifestar sua liberdade irrestrita de escolha sobre a música a ser aprendida.

Essa situação é representativa do ensino que concentra o poder de decisão no professor, controlador do conhecimento (LIBÂNEO, 1986; ESPERIDIÃO, 2002; ALBINO e LIMA, 2008), bem como do aluno que se submete ao mestre, ainda que não concorde, acabando por recolher para si mesmo seu anseio musical. Como se vê, os relatos da maioria dos alunos demonstram a falta de poder para participar das decisões.

Ainda em consonância com o pensamento de Small (1977), é possível inferir que, caso a livre escolha de fato fosse do aluno, a margem para imprevisibilidades e falta de controle do professor sobre a música escolhida seria iminente, poderia estar fora do seu domínio ou dos valores assinalados pela cultura escolar, no que se refere principalmente ao rigor sobre o nivelamento da peça em conformidade com a série cursada, como se somente ao professor fosse possível tal discernimento.

Isto reporta a Paulo Freire (1970), em *Pedagogia do Oprimido*. Nesta obra, o autor discute sobre a noção de ensino em que o aluno estaria “vazio” de conhecimento e caberia ao professor preencher esse vazio com o saber escolar que ele, o mestre, deteria. Freire demarca a relação de dependência do aluno como receptor do conhecimento e do professor como seu transmissor, chamando-a de *educação bancária*, por ser o professor, em sentido metafórico, o responsável por depositar (o conhecimento), e o aluno, o depositário (o receptor desse conhecimento).

Ao abordar de maneira geral o comportamento dos alunos de piano da EMUFPA, o relato do professor Marcos também acentua a dependência do aluno:

Às vezes, os alunos também parecem ficar muito dependentes na relação com o professor e também é o fruto desse modelo, [...] é um modelo que está sempre dizendo que o aluno está errado e o professor tá certo, porque uns dos pontos dele é essa relação mestre e discípulo, que é adequada ao modelo conservatorial [...]. Que se em algum caso é plenamente adequada: no aspecto religioso, cristão e tudo mais; pra aula de música [risos], pra mim, parece completamente despropositada; dá a ideia de como se o professor soubesse o que é e o que tem que ser [ensinado] e aí o aluno vem aqui só pra ser formatado, vamos dizer assim. Ele vem aqui pra eu dizer assim: "Não, tá errado!" "Não, não é assim!" "Não, essa música não presta!" "Não, é assim que tens que fazer!" "Tu nunca vais prestar!", essas coisas [risos].

Dessa forma, o professor passa a ser o responsável pela formação, guiando rigorosamente as ações através de um programa comum, definido com seus pares de profissão. Essa cultura escolar concebe um programa de piano que busca, em primeiro plano, desenvolver em longo prazo o perfil profissional do “grande pianista” (embora esse perfil acabe nunca sendo atingido unicamente com a formação que oferece). Para isso, o programa de disciplina é articulado em função da virtuosidade intrínseca ao perfil pretendido e, portanto, sem interferências de demandas trazidas de outros contextos. A busca pelo desenvolvimento técnico, segundo um repertório específico e escrito, assume um fim em si mesmo em detrimento da criatividade, do simples prazer de se fazer música e das possibilidades de novos conhecimentos musicais.

Essa conjuntura reflete a necessidade de se compreender a educação musical segundo assenta Marisa Fonterrada (2003, p.117): “como espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo”; não somente um conjunto de técnicas, métodos e atividades a fim de desenvolver competências e habilidades.

Já preocupado com essas questões, que envolvem a supervalorização da virtuosidade na educação musical, Small (1977, p. 198), em seu contexto, atentava para a necessidade se repensar o ensino em função da criatividade.

É importante termos consciência que outros métodos de treinamento musical, sejam formais ou informais, existem. Eles possuem validade igual entre os métodos da tradição erudita da música ocidental (as escolas de música, no sentido moderno, são em todo caso uma invenção do século XIX) e que devemos reconhecer a nossa musicalidade como própria de um homem que busca os ideais da virtuosidade individual e da padronização da técnica. Parece que temos algo a aprender com outras culturas. Uma coisa deve ser entendida, virtuosidade existe em outras culturas musicais [...], mas ela é um produto decorrente do anseio pela música; somente em culturas da tradição ocidental ela é um fim em si mesmo e nós deveríamos estar conscientes do preço que pagamos por isso, especialmente no que se refere à *musical communality* [relativa à musicalidade inerente do ser humano, que não distingue o processo musical do produto musical], à capacidade que todos temos de ativamente tomar parte do processo criativo, não apenas como um ouvinte ou mesmo alguém que concretiza as idéias dos outros (Trad. minha⁴³).

⁴³ No original: *It is important that we be aware that other methods of musical training, both formal or informal, do exist that have equal validity with those of the classical tradition of western music (school of music in the modern sense are in any case a nineteenth-century invention), and that we should*

A ausência de *musical communality* no curso de piano é observada na fala de quase todos os alunos, muitas vezes em tom de crítica ao programa. Rafael se ressentia de o curso não ter propiciado o desenvolvimento de sua criatividade em compor⁴⁴ e em improvisar ao piano por meio de cifra. Seu desejo pela criação era aguçado pela convivência e pela observação de músicos que, fora do contexto escolar, liam cifras e faziam arranjos no “calor da hora”, aspecto sobre o qual Rafael mais uma vez critica a Escola, uma vez que desejava que lhe fosse proporcionado um ensino mais significativo. A seu ver, os longos anos empregados nos estudos de música não corresponderam às suas expectativas de ser músico; em outras palavras, não lhe permitiram que se sentisse músico.

Sandra, por sua vez, se inquietava com a obediência irrestrita dos elementos da partitura, onde não havia espaço para alterações (de notas, ritmos, dinâmicas, dentre outros elementos musicais). Já Helena lembra que, ao tentar tocar músicas do repertório erudito em ritmo de jazz, improvisando a partir do que estava escrito na partitura, não recebia apoio de sua professora Rebeca, que acabava ficando “estressada” ao vê-la “estragando a música”. Segundo a aluna, a professora reforçava verbalmente a idéia de que músico erudito é aquele que toca música erudita, recomendando-lhe não se deter em atividades alheias ao perfil de músico que executa obras estritamente a partir das informações contidas na partitura.

No que se refere à vontade do aluno em participar criativamente do processo musical, Vieira (2003, p. 77) refere-se às escolas de música de educação profissional como um lugar de conservação de práticas hegemônicas tradicionalistas, que tendem a sufocar a criatividade dos alunos. Para a autora, além da criatividade, os alunos revelam nos interstícios de seus cotidianos interesses por outras atividades do fazer musical que tem por base a diversidade, a multidimensionalidade, a flexibilidade e a autogestão. Essas atividades, segundo a autora, geralmente não são bem vistas no interior dessas escolas por causa da sobrevalorização do repertório tradicional (para ser lido, interpretado e executado, nunca modificado, fato que condiciona o aluno a desistir de atividades que tenham por base os aspectos

recognize that our own musicality of man in pursuit of the ideals of individual virtuosity and standardization of technique. It could be that we have something to learn from other cultures. Virtuosity, it must be understood, does exist in other musical cultures [...], but is a by-product of the pursuit of music; it is only in traditional western culture that it is an end in itself, and we should be aware of the price we pay for it, especially in terms of musical communality, in terms of the ability of all to take an active part, not just as listener or even as one how realizes the ideas of others, but in the creative process itself.

⁴⁴ Pode-se questionar que o curso não tem esse fim, que se quisesse compor, buscasse um curso de composição, ou que primeiramente obtivesse uma formação técnica para então ingressar num curso de Bacharelado em composição. Rafael, ao desejar que o curso lhe favorecesse com habilidades composicionais evidencia, a meu ver, sua necessidade de interação criativa com a música por meio do instrumento que aprendia. Keith Swanwick (2003) propõe em sua teoria um ensino da música em que a composição seja o eixo inicial e sempre presente no desenvolvimento do músico.

mencionados, a fim de não se chocar com os interesses da escola, ou levá-lo a desistir da escola para poder se apropriar desses aspectos.

Por causa da hegemonia de conteúdos tradicionais e de seus pressupostos, que tipicamente favorecem a um único perfil de profissional de nível médio, Sônia Nascimento (2003) atenta também para a discriminação sofrida por músicos que não se encaixam nesse tipo de perfil. Segundo a pesquisadora, esses músicos acabam buscando outras maneiras de formação que atendam aos diversos campos de atuação profissional.

A aluna Amanda, por exemplo, embora não tenha manifestado necessidade de participar ativamente do processo criativo, entendia que a vida de um pianista não se restringia apenas ao perfil de solista. Ela fazia planos para atuar como pianista camerista, por criticar a vida solitária e sofrida do pianista solista, aos moldes eruditos. E dizia: “isso não é pra mim, essa dor disfarçada”.

Nas perspectivas apontadas por Small, Vieira e Nascimento inserem-se os conflitos abstraídos do caso de Rafael. Os relatos de professores e alunos nos permitem inferir que o ensino-aprendizagem de piano proposto na Escola é definido principalmente na sala de aula, no trato do aluno com seu professor em aulas individuais. Grosso modo, o processo de ensino é definido da seguinte maneira: professor e aluno (este último, de modo restrito) definem o repertório a ser executado e, sob a orientação do professor, o aluno faz as primeiras leituras do repertório em sala de aula. Depois, ao longo de semanas, o aluno deve aperfeiçoá-lo em estudo solitário. No decorrer das aulas, o professor toma conhecimento do desenvolvimento do aluno e faz observações e correções sobre a execução. Ao final de um bimestre letivo, ou semestre (a depender da série), espera-se que, nessas idas e vindas, entre orientação e estudo solitário, o repertório esteja pronto para ser apresentado na prova (de sala de aula) e no recital-prova. Nesse processo, o professor, quando não satisfeito com o material técnico apresentado pelo aluno, cobra mais tempo de dedicação nos estudos para superação das dificuldades técnica a serem trabalhadas por meio do material selecionado. Por vezes, o professor lembra ao aluno que o repertório em andamento será apresentado ao público, podendo este ser um momento vexatório para o aluno e para si próprio. O aluno, quando instigado por colocação dessa natureza feita pelo professor, estuda para “não passar vergonha”.

O relato de Rafael evidencia fortemente aspectos desse processo quando relaciona a sua maneira de compreendê-lo: como um processo que não lhe motivava o gosto musical, nem sua criatividade e vontade de superar as dificuldades impostas pelo programa a ser cumprido.

Era um modelo muito mecânico. É dada essa peça, então, você vai estudar, estuda, estuda até decorar e depois apresenta numa prova. Então, eu não tinha esse sentimento pela música como eu tenho hoje. Eu via a música mais como um cálculo matemático, que eu precisava fazer na prova, [...] algo que me prejudicava, de certa maneira, mas que precisava cumprir, porque aquilo era uma obrigação; então o ensino de música era mais uma obrigação. Eu tinha que fazer, tinha que apresentar aquilo, eu tinha que estudar a peça de Bach, porque foi-me dado lá, aquele Minueto pra estudar. Tenho que decorar, tenho que estudar todos os trechos, tenho que tocar bem no dia da prova, pra poder alcançar a média e passar. Até porque o ensino, como eu tava ainda no Ensino Fundamental, quando eu tava no Básico, então o ensino de música está muito ligado a essa questão do [Ensino] Fundamental: você tem que alcançar a nota. Você tem que aprender detalhes pra poder fazer... Resolver uma equação, ou, então, sei lá... Conjuguar um verbo direito. Então, dessa mesma maneira eu acabava comparando com o ensino de música. Então, de certa maneira o meu fazer musical aqui dentro [EMUFPA] não me causava nenhum tipo de prazer, era mais como obrigação mesmo. Você tem que tocar bem, você tem que estudar, "vai estudar duas horas por dia e vem com o programa pronto" [...], senão vai chegar no dia do recital e todo mundo vai te olhar e: "Pô, não conseguiste tocar a peça!" E fica a professora chateada lá. "Por que tás fazendo vergonha pra professora?"

Tocar e decorar um repertório que não lhe motivava, por não ser fruto de sua escolha (restrito ao universo da música erudita); estudar sob a pressão de não passar vergonha e de não envergonhar a professora (o que faz o aluno encarar o estudo da música como obrigação); e tirar boas notas, como se o aprendizado se encerrasse nessa finalidade, levaram o aluno a chamar o ensino de “mecânico”.

Rafael toca ainda em outro ponto agravante: o longo tempo de dedicação para a prática instrumental. A fim de vencer satisfatoriamente as dificuldades técnico-interpretativas e memorizar as peças exigidas, o modelo de ensino exige do aluno horas regulares de dedicação ao instrumento. Segundo Rafael, havia na escola um ideal de que o bom pianista é aquele que gasta muitas horas em treinamento diário. Rafael fala em 8 horas diárias. E sobre essa questão, Helena lembra que, no auge de seus estudos, chegava a estudar 12 a 16 horas.

Referendando essa carga de estudos, tanto Rafael como Helena relatam ter ouvido suas professoras considerando como natural a dor física decorrente da grande carga de estudo necessária. Rafael, contudo, achava “maçante”, “muito chato” submeter-se a esse estilo de vida, e sobre isso afirma: “eu não queria ter esse mesmo dia a dia, como é o de um grande pianista”.

Nesse sentido, retorno ao pensamento de Small (1977), que considera mais satisfatório o tempo empregado sobre a criação musical do que àquele dedicado à aquisição da técnica visando à virtuosidade. O pensamento de Small, na análise desta pesquisa, vem respaldar a inquietação de Rafael, sua necessidade de exploração, de interação criativa por meio de seu instrumento.

Ponderando sobre o fato de o aluno não dispor de piano em casa e estar ocupado com outros afazeres mais importantes em sua formação profissional (o curso universitário e o cursinho pré-vestibular, por exemplo), seu discurso indica que o senso de inadequação a esse tipo de ensino tornava-se ainda maior em função da demanda de treinamento baseada num ideal totalmente inapropriado às suas perspectivas e possibilidades. Em decorrência disso, as dificuldades em preparar o repertório (fluente e memorizado) tornaram-se notáveis nas apresentações públicas. O aluno já não conseguia satisfazer às exigências do programa. Não conseguia preparar o repertório e muito menos decorar as peças obrigatórias e de livre escolha.

Nessa situação, o aluno encontrava-se totalmente suscetível ao momento vexatório por que passam aqueles que não conseguem dar conta do repertório e que, mesmo assim, devem se expor publicamente. A exigência da prova-recital, que faz levar ao palco todos os alunos, independente do nível de proficiência atingido sobre o material estudado, manifesta o seu caráter punitivo sobre esses alunos, como se uma voz ecoasse: “Já que não estudou, sofra as consequências!”. Considerando em particular o aspecto da peça obrigatória, comum a todos os alunos de determinada série, esse aspecto vexatório ganhava maior proporção em função da comparação que o aluno estabelecia entre a sua performance precária, defeituosa, com qualquer outra melhor, mais aceitável. Dessa forma, estabelece-se uma manipulação psicológica, que leva o aluno a estudar para não passar vergonha e para não frustrar o professor, conduta que se torna, de acordo com a narrativa de Rafael, um mecanismo condicionador do sentido do estudo e de um fazer musical centrado na Escola e no seu conteúdo.

De modo geral, o aluno, nesse modelo de ensino, leva longos anos para se perceber músico atuante em espaços fora do contexto escolar, já que se limita a seguir quase que irrestritamente o repertório condicionado. Desta constatação, surge da fala de Rafael uma questão: como se dedicar à execução de outros tipos de música e ser músico de outra forma senão da maneira prescrita pela escola, se a exigência sobre o repertório escolar toma (e deve tomar, para ele atingir a proficiência esperada, bem como a aceitação de seus professores) grande parte do tempo que o aluno se dedica ao instrumento?

Essa percepção de inadequação ao modelo de ensino, diante de demandas típicas de um adolescente que se ocupa em garantir seu espaço na universidade, é acentuada na fala de Rafael também por não se achar incentivado por suas professoras. Embora

ele relate nunca ter entrado em conflito com as professoras Olga e Rebeca, ele se ressentido do conselho de Rebeca, que o incentivou a estudar pelo menos para passar na prova, já que, em seu entendimento, ele não seria um pianista. Para o aluno, a colocação da professora não lhe entusiasmava a superar os conflitos relativos a esse tipo de ensino; pelo contrário, ressaltava o seu senso de inadequação às expectativas da professora e do curso.

Rebeca, que havia orientado o aluno durante a maioria dos anos no curso Básico e durante a maior parte dos anos em que Rafael cursou a primeira série do Curso Técnico, fez pouca menção direta sobre o caso de Rafael. Ao ser indagada acerca de seus alunos envolvidos na pesquisa, ela disse que ele era um bom aluno, de boa procedência familiar, e que a não conclusão do curso estava ligada à sua preferência profissional.

Olga, por seu turno, buscou em sua mente recordações de Rafael e não as encontrou, ficando sem responder às perguntas específicas sobre o discente. Ela havia sido sua professora aproximadamente durante um semestre, no primeiro ano em que frequentou o Curso Técnico.

CAPÍTULO 6. "QUER SABER? EU NÃO VOU MAIS TERMINAR ESSA DROGA DESSE PIANO!" – FAMÍLIA, GOSTO PELO INSTRUMENTO E INADAPTAÇÃO AO CURSO

Além da narrativa de Rafael, o caso da aluna Sandra, conforme já tenho apresentado, também aponta para certa inadaptação ao modelo de ensino de piano. Sandra não assumiu, ao longo de sua formação, o compromisso de considerar os estudos como propiciador de uma formação voltada especificamente para o trabalho, em conformidade com as aspirações de atuação profissional que a Escola lhe apresentava. Quando começou a definir seus planos profissionais, suas expectativas eram direcionadas para uma formação musical não voltada necessariamente para a execução pianística. O curso era visto como um elemento contributivo para sua formação como musicista de modo geral, inclusive quando já cursava o nível superior em música, pois ela também havia se tornado aluna de licenciatura em música.

Sua trajetória demonstra um perfil de estudante que não se empenhava na busca pela excelência, na labuta necessária para obter notas acima da média, o que se revelava na forma de lidar com o curso de piano desde o início de sua formação (série de musicalização) e durante o seu desenrolar (até o último ano do Curso Técnico). É sobre esse comportamento, que conota certo descuido, de quem cursa sem grandes preocupações e reluta em atender às obrigações que o curso exige que se descortina uma questão familiar importante para a compreensão de seu desempenho durante o curso e sua decisão de interrompê-lo ou continuá-lo. A não conclusão no prazo, no caso de Sandra, não pode ser atribuída somente aos conflitos que narrou acerca do modelo de ensino, e de sua indisposição em conceber prioridade ao curso visando uma atuação profissional como pianista. Deve-se considerar que, por detrás desse comportamento, a sua trajetória no curso de piano é marcada por um conflito moral condicionado por questões de ordem familiar entre desejo e dever.

À semelhança dos casos de Helena, e Rafael, a narrativa de Sandra também demonstra que o valor do Curso Técnico em piano com relação à sua formação acadêmica diminuiu após seu ingresso na universidade, ou foi relativizado em função do curso superior.

6.1. Quando Sandra “deixou” o curso

Em 2007, quando cursava a última série do Curso Técnico de piano, Sandra (28 anos em 2011) iniciou seus estudos musicais em contrabaixo, o qual lhe criou um dilema para a continuidade dos estudos de piano. Essa decisão levou-a a trancar a matrícula

e impediu que concluísse a formação no tempo previsto. Suas recordações sobre o episódio são relembradas e narradas com um tom dramático:

[...] eu não vou largar o piano, cara, compraram um piano para mim. Tem a história do investimento e não sei o quê (...) porque na minha cabeça era... Eu fiz quatro anos de piano. Por exemplo, eu estava no Básico IV, fiz quatro anos de piano, eu não posso largar e fazer um outro instrumento, sabe? Seria uma perda, uma perda, na minha cabeça, naquela época era um perda. Hoje em dia não, hoje em dia eu vejo assim: eu tô, por exemplo, no quinto ano de baixo, eu tô tocando coisas que na verdade, um aluno de quinto ano de baixo não tocaria, primeiro pela minha consciência de querer aquilo e segundo - pô! - afinação, teoria e tal, tudo que o piano me deu. Hoje em dia eu entendo assim, mas na época, não! Tu és doido? Vou perder tempo, eu não posso, era pra eu ter falado: “Não! Eu vou usar os anos que eu fiz de piano, vou ajudar no novo instrumento que é o que eu quero”. Mas, na época, foi uma confusão na minha cabeça [...]. Mas, aí coincidiu no último ano do piano; eu falei: “Égua! Eu não vou, não vou mais adiar. Não dá mais, vou fazer [contra]baixo!” Aí era muito doido. Como eu só fazia isso e eu estava terminando a universidade [Licenciatura em Música], eu fazia a universidade e eu dividia meu tempo. Ficava assim [ironizando]: três horas pro baixo e uma hora pro piano, sendo que o piano era o instrumento que eu estava concluindo, que eu precisaria de mais atenção, mas eu fazia meu cálculo: três horas pro baixo, uma hora para o piano. Aí fui levando, aí eu falei: “Quer saber? Eu não vou mais terminar essa droga desse piano!”.

Durante a entrevista, Sandra apresenta as tensões: desistir do piano, com o qual já não se identifica, e investir no contrabaixo, com o qual se sente bem; perda de tempo investido e novo investimento de tempo, em nova tentativa de um caminho musical; perda material do piano adquirido (demonstração das expectativas familiares) e troca por outro instrumento (ainda não adquirido?). O conflito é constante em sua fala, e culmina no confronto entre a satisfação pessoal e o “compromisso moral” consigo mesma e com a família.

Nesse sentido, é importante destacar a questão da dedicação exigida no curso a partir dos relatos dos alunos e dos professores. A dedicação exigida chegava ao ponto de uma professora sugerir a uma aluna que abandonasse os estudos do Ensino Médio, paralelos ao piano, para dedicar-se somente ao instrumento. Nesse contexto, o estudo de dois instrumentos é quase inviável, dadas as pressões por empenho máximo que os professores de cada instrumento exercem sobre o aluno, numa espécie de pressão psicológica para a definição por apenas um deles. Essa situação é comparável àquela vivida por alunos de conservatório local, na década de 1940, que eram proibidos de tocar música popular. De fato, como expressou Rafael, esse

tipo de música ainda hoje não faz parte do repertório de piano, que é exclusivamente erudito, talvez para que o aluno não “caia em tentação”.

Para Sandra, a decisão de, justamente no ano de sua formatura em piano, voltar-se repentinamente para o contrabaixo expõe sua reação repressiva a um desejo, oriundo do contexto familiar, que havia, de certo modo, condicionado a um ensino/aprendizado a contragosto. Remontando à sua trajetória na EMUFPA, a aluna conta como chegou ao curso, e como sua opção pelos estudos musicais e pelo piano foi mediada pela família. A disposição familiar condicionou Sandra a optar por uma formação musical e pianística que não expressava seu desejo deliberado.

Aí eu vim para cá [EMUFPA], aí rolou a história de novo: de que eu precisava agradar a mamãe e tal porque eu não queria fazer música mesmo. Ela já havia sido pianista e os dois filhos que já estão na escola de música um escolheu violão a outra estava fazendo violino... [...] Eu falei [como para si mesma]: “Poxa! Ninguém vai escolher piano, então já que eu não quero fazer música nenhuma eu vou escolher piano, porque pelo menos vai agradar a velha [mãe]”. Aí eu fiz piano.

Essa fala, recorrente em alguns trechos da entrevista, presentifica as preocupações familiares quanto à inserção e trajetória acadêmica de Sandra. Porém, à medida que se desenvolvia e ampliava sua vivência musical no curso de piano e na Escola, de modo geral, a convivência e a sociabilização na instituição passava a ser mais importante do que o próprio curso, do que seu interesse em esmerar-se ao piano.

No início de sua formação, o curso de piano era uma tentativa de agradar a sua mãe; o objetivo, portanto, era, de certa forma, preservar a herança familiar. Depois, transformou-se também num compromisso em valer o investimento familiar na compra do instrumento, e, também, já às vésperas do ingresso no Curso Técnico, um compromisso consigo mesma de não “jogar fora” a formação em curso. Durante a adolescência, Sandra via a interrupção do curso como um atraso em sua formação, comportamento até certo ponto comum de adolescentes que preferem permanecer no grupo (dos alunos de piano e na série alcançada) e preservar a sua identidade a tomar uma resolução de mudança que pusesse em risco essa condição⁴⁵.

A trajetória de Sandra, como bem reportada por ela mesma, foi marcada pelo seu modo irreverente de levar a formação pianística. Sandra não praticava o repertório escolar com a frequência que seus professores lhe sugeriam, pois gostava de tocar outro repertório; sendo assim, tinha por hábito praticar o repertório da escola às

⁴⁵ Para o aprofundamento das questões referentes às influências sociais acerca do comportamento individual, ver o trabalho de Crozier (1997).

proximidades das avaliações, comportamento que não contribuía para que obtivesse melhores resultados nas avaliações, mas apenas o suficiente para sua aprovação e progressão nas séries. Ao adotar esse comportamento, a aluna acredita que a quantidade de professores que a orientaram durante o curso (básico e técnico), seis, representava uma resposta ao seu comportamento, que interpretava como desinteresse deles em continuar a orientá-la.

Eu lembro também que, pra eu alcançar nota, nunca me cobravam tanto; era muito fácil e eu falava: “É isso que precisa para alcançar uma nota? [desdenhando] Ah... eu estudava assim: na véspera de prova, duas três horas, e aprontava tudo. Ah... tá aqui! É isso que precisa, ah, é isso que vocês querem? ah... tá bom. Ah, já passei! ah, tá bom, então toma!

Eu desconfio que os professores tiravam na porrinha para ser meu professor, para ver quem ia ser o professor da Sandra, [como se os professores se queixassem:] “ah, sou eu! Aí no ano de 2007 vai ser a fulana”. Aí noutro ano de novo [os professores escolhiam na sorte]: “Bora tirar na porrinha quem vai ser o professor da Sandra”. “Ahhh não!” Porque, cara, todo ano era um professor [diferente].

Referindo-se às posturas dos professores sobre os critérios de escolha dos alunos, Sandra coloca-se em evidência, no cerne dos assuntos docentes. Apesar de questões dessa natureza não terem sido aprofundadas no presente trabalho, elas revelam uma percepção instigante de como a aluna concebia a leitura dos professores a seu respeito, pois denota que os alunos que não são tidos como potenciais instrumentistas de acordo com os ideais de formação assinalados eram preteridos pelos professores.

Outro relato que ilumina a percepção de Sandra quanto à sua inadequação em relação às expectativas docentes foi expresso pela ex-aluna Helena. Para Helena, o status de bom professor era construído a partir dos melhores alunos. Desse modo, alguns professores tinham interesse em garantir que os piores alunos não permanecem sob sua responsabilidade. A relação estabelecida entre professores e alunos no ambiente da EMUFPA, segundo informa Sandra e Helena, associam-se às percepções de Henry Kingsbury (1987). Em seu trabalho etnográfico sobre um conservatório norte americano, Kingsbury também concorda que um dos critérios para se avaliar o status do corpo docente é quantificar os melhores alunos dos professores, atentando para o fato de o prestígio do professor ser aumentado pelo sucesso do aluno, da mesma forma como o prestígio do aluno estar condicionado ao do professor. Essa relação recíproca de prestígios e status configura-se, conforme o autor, num tipo de relação que pode ser definida em termos de patrocinador-

cliente⁴⁶ e sobre a qual o autor fundamenta sua análise acerca da organização social do conservatório pesquisado.

O professor Marcos, ao tratar sobre os desafios enfrentados com a aluna, acentua:

Ela não gostava muito do piano; ela não gostava do modelo de escola. Mas, seja por questões familiares, seja pela própria tolerância da escola, ela foi chegando, chegando, chegando e chegou no último ano do Técnico. Então, realmente é um problema complexo. Muita gente dizia: "Vamos reprovar essa menina!" Aí, eu ficava pensando: "Poxa! Mas como é que funciona isso? Como é que ela chegou no último ano do Curso Técnico, se ela supostamente não tinha condições com relação ao modelo que queriam que ela seguisse, tudo mais. Mas, ela chega e agora querem fechar a porta na cara dela". É complicado! Talvez esse tenha sido [o problema] no final das contas; não foi na relação com ela, foi na relação com a escola... de encontrar um meio de fazer com que ela terminasse o curso dela, que tivesse sentido aquilo ali.

Marcos, que passou a orientar a aluna apenas no último ano do curso, acredita que o perfil da aluna era incompatível com o da Escola, com o perfil que a Escola oferecia:

Agora, claro, eu acho que essas questões são derivadas dessa problemática da Escola. Da questão da identidade da escola, que me parece, não é muito clara, ou é muito voltada para um perfil muito tradicional e a Sandra, por exemplo, não é uma aluna de perfil tradicional, ou então, era difícil.

As recordações da professora Aline sobre o período em que orientou Sandra corroboram com o dizer de Marcos e demonstram as dificuldades da aluna em identificar-se com o curso no que diz respeito ao repertório:

Sandra não se identificava com o repertório do Curso Técnico. Ela era potencialmente capaz, isto é, tinha condições físicas, mentais e emocionais para desenvolver-se tecnicamente e no âmbito da interpretação musical, mas não tinha interesse no repertório, que a desestimulava completamente. Nos dois últimos anos do curso básico, ela ainda conseguiu bravamente superar essa dificuldade, mas no primeiro ano técnico, quando as exigências passaram a ser maiores, ela começou a demonstrar resistência.

⁴⁶ No original (p. 41): *patron-client relationships*.

Além do fato de Sandra não se identificar plenamente com o instrumento, sua fala e de seus professores também apontam para elementos do modelo de ensino como barreiras em sua formação. Marcos menciona a identidade da Escola, referindo-se a um ensino tradicionalista, e Aline destaca dois elementos desse ensino: o repertório voltado para a música erudita e, indiretamente, a quantidade de tempo de dedicação necessária para a preparação desse repertório.

Diante deste quadro de incompatibilidades, porém, de permanência no curso após oito anos⁴⁷ de prática pianística, é intrigante o fato de a aluna dizer não gostar do piano, bem como ouvir seus professores reafirmando o discurso da aluna a esse respeito. No entanto, na sutileza do relato de Sandra, percebe-se um interesse pelo instrumento, como uma opção pessoal, por mais que esse interesse estivesse na contramão do modelo de ensino. Segundo os discursos da aluna e de seus professores, ela era dotada de condições musicais e materiais favoráveis à prática do instrumento: capacidade cognitiva, motora, financeira, apoio familiar, planos na área de música, mas, durante o curso (básico e técnico), o instrumento não passou a ser o foco de sua formação. Desses discursos, então, surge a pergunta: como torná-lo foco da formação se o ensino não correspondia às expectativas musicais da aluna, assim como ela não correspondia às do curso?

6.2. Novamente o modelo de ensino como barreira

Sandra declarou que, desde o início de sua formação, não gostava de piano e que o estudo do instrumento estava condicionado a um senso de obrigação (pelas questões apresentadas: família, tempo investido na formação etc.); da mesma forma, a maneira acadêmica de relacionar-se com o instrumento também não contribuía para que a aprendizagem fosse mais significativa em sua vida. Além disso, seu envolvimento com a música popular dificultava o trato com o programa de piano:

Na verdade, eu comecei a gostar [de estudar música] não foi pela Escola, mas quando eu comecei a entender a linguagem popular, música popular; eu sempre gostei de música popular; na verdade, sempre li livros de MPB, sempre fui fascinada por música popular. Aí eu comecei a entender a história de música popular, comecei a entrar em banda [de música popular] e tal, aí que... Esse mundo de Escola começou a cada vez mais a não fazer sentido, eu falei: “Égua! Não!”.

⁴⁷ Na época de Sandra, o curso técnico era precedido por um ano de musicalização e cinco séries de Curso Básico.

Então, perguntei o que não fazia mais sentido no mundo da Escola, ao que ela respondeu:

O de estudar aquelas peças, estudar os detalhes, estudar, por exemplo, se a partitura dizia para eu terminar no piano [tocando suavemente], sendo que eu queria terminar metendo a mão com forte, com fortíssimo, não entendia aquilo, poxa! Mas, se eu queria terminar com fortíssimo, por que essa partitura está me mandando, se eu não quero terminar com piano, eu quero terminar com fortíssimo, dá licença? E aí eu ficava braba com isso. Hoje em dia eu vejo isso, sinceramente, como uma babaquice, mais uma história de adolescência [de] "Não quero, não quero!"

Sandra tipifica seus questionamentos de adolescente, à época, como desprezíveis dentro do contexto escolar. Olhando para o passado, ela demonstra ter clareza de que a Escola não era o lugar para tais inquietações e que sua condição de aluna deveria fazê-la submissa a isso.

Porém, o conflito que ela destaca entre a música popular e a erudita reside justamente naquilo que já tenho apresentado, inclusive ao me referir ao seu caso: a falta de *musical communality* (SMALL, 1977) – o desejo em tomar parte no processo criativo, no fazer musical intrínseco à prática de músicos ditos populares (como se tal prática fosse inerente a essa categoria) – representada pelo distanciamento entre os mundos sociais nos quais a aluna convivia: o da escola e o das bandas.

Mas como fazer diferente do que está escrito na partitura se a maneira de conceber o ensino está baseada numa concepção romântica de obra musical, na qual se espera que o intérprete seja o portador das intenções do compositor? Alice Cupani (2006), em seu trabalho de mestrado *Tudo está dito? Um estudo sobre o conceito de obra musical* critica essa concepção de obra musical, chamando atenção para o fato de muitos músicos e musicólogos estarem condicionados a olhar para o passado musical baseando-se somente em tal concepção, sem se dar conta do advento de outros movimentos estéticos que ressignificaram a função do intérprete, como a música concreta, a eletrônica e a aleatória. E eu poderia adicionar o jazz, a bossa nova, o rock, dentre outras correntes estéticas.

De acordo com a concepção consolidada e oriunda do período romântico da história da música, o intérprete, um dos elementos do tripé compositor, intérprete e público, não toma parte do processo criativo; apenas reproduz as ideias do compositor, cabendo ao público, como afirma Cupani (p. 86), “receber essa obra, apreendê-la através da audição atenta e silenciosa, num ambiente propício (salas de concerto),

procurando captar a mensagem que o compositor quis comunicar” por meio do intérprete.

Do discurso de Sandra depreende-se que seu envolvimento com bandas a partir do final do curso básico e até o início do técnico lhe permitia participar ativamente do processo criativo. Enquanto intérprete, ela experimentava outra relação com o fazer musical, pois a prática musical em conjunto decorrente de seu envolvimento com bandas aumentava seu nível de satisfação musical, e por que não dizer, de *autocrescimento*, *autoconhecimento* e *prazer musical*, que, segundo teoriza David Elliot (1995), são os objetivos principais da educação musical.

Quanto a isso, assim como Rafael e Amanda, Sandra se queixa da pouca interação do piano com outros instrumentos e da ausência do prazer musical que ela experimentava com as bandas.

Eu acho que isso [falta de interação com outros instrumentos] também no [curso de] piano me atrapalhou bastante; eu sempre via o piano muito solitário, só o piano. Eu via, por exemplo, o meu irmão tocando violão, a minha irmã tocando violoncelo, meus amigos tocando sopro e eles sempre tinham grupo, e eles falavam “Eu vou ensaiar com meu grupo de sopro”, “Eu vou ensaiar com o violoncelo”, “Eu vou ensaiar não sei o quê”, porque a orquestra... E me perguntavam "O que tu tocas?" e eu dizia "Eu toco piano" [insatisfeita].

A respeito de sua lida com a disciplina Música de Câmara, na qual ela poderia experimentar os benefícios do fazer música em coletividade, Sandra relatou que, quando a disciplina surgiu em sua vida, ao ingressar na primeira série do Curso Técnico, ela não tinha grandes expectativas sobre a prática pianística. Já não mais importava se passaria a tocar “junto” ou “só”⁴⁸.

O discurso de Sandra, de modo geral, evidencia o confronto entre a maneira de tocar e a de se comportar como um “músico erudito”, principalmente sobre a imagem romântica do “pianista solista” que, como já tenho falado, passa horas a fio estudando solitariamente para então vir a público. Da sensação de prazer e de liberdade que a aluna descobria com outros afazeres musicais decorre, possivelmente, o seu incômodo com o formato dos recitais-prova de piano. Para Sandra, o recital-prova representava um momento de nervosismo e medo para si e para muitos de seus colegas, embora tentasse, conforme seu relato sugere, ignorar esses sentimentos ao agir com irreverência diante da seriedade do evento.

⁴⁸ Expressões usadas pela aluna.

Ela narra que, durante um recital, protestou contra a maneira de a banca avaliadora se posicionar no ambiente da apresentação. Pediu que os professores componentes da banca avaliadora não ficassem tão próximos de si durante a sua performance. Ela não queria ser perturbada pela tensão que eles lhe causavam.

Para Sandra, os professores agiam como fiscalizadores do corpo do aluno, como se eles não se dessem conta de que a música era o elemento essencial do evento: “Aí, a gente tocava aqui e um paredão de professores olhando: um pro nosso dedinho, o outro pra perna, o outro pra não sei o quê. Égua!” [indignada].

O que me intriga, especialmente neste trecho da fala, é a sua percepção do vivido, como constrói e representa alguns momentos do seu cotidiano escolar, especialmente no que tange à avaliação. Sandra contou essa história após ter relatado seu bloqueio em tocar piano nas bandas de que participou, sugerindo que esse bloqueio era oriundo da maneira como a Escola impunha sua relação com o instrumento. Ao invés de tocar piano em suas participações em bandas, o que vinha praticando há anos, ela se sentia mais à vontade para “fazer uma onda”⁴⁹ no violão ou no contrabaixo.

Em outro episódio narrado pela aluna, a sua irreverência torna-se mais perceptível, bem como revela um aspecto da relação de poder entre professor e aluno. Ao lembrar-se da experiência com a professora Patrícia, que fora sua professora em curto espaço de tempo durante o Curso Básico, Sandra demonstra que suas representações sobre a prática de recital-prova se consolidavam a partir das experiências vividas quando ainda aluna do Curso Básico:

Eu lembro uma vez, que a professora Patrícia era até coordenadora de piano e ela era minha professora e eu falei: “Professora, eu até gostaria de tocar no recital, mas a peça não está pronta, eu não estou segura para tocar; eu vou fazer a prova [em sala de aula], mas o recital não, não estou segura para fazer o recital. Eu acho que eu tinha uns dezoito, dezenove anos [...] não estou segura para fazer recital, [...] não vai ser prazeroso para mim, não vai ser prazeroso para quem está ouvindo, porque eu vou fazer uma besteira, ninguém vai gostar de nada”. Ela falou: “Amanhã tu vais tocar, traz a peça do jeito que estiver, mas tu vais tocar!”. [Imitando a chamada para a apresentação no dia do recital:] “Sandra vai tocar a peça tal...” Eu levantei, [fui ao piano,] aí eu só dei o último acorde [da peça], assim: “Pou!” [gesticulando com a mão a execução do acorde]. Aí levantei, a única coisa que eu sabia, era o último acorde. Égua! Eu olhei para a cara da professora Patrícia [...] e ela foi se encolhendo, se encolhendo. Eu falei: “Eu avisei para a senhora que não estava preparada e a senhora falou:

⁴⁹ Expressão de Sandra.

“Vem e toca o que tu sabes”. “E eu toquei o que eu sabia” [...]. Me levantei e o pessoal vibrou. Foi muito engraçado nesse dia. Depois ela me repreendeu, depois ela me repreendeu.

Durante a entrevista, a professora Patrícia não mencionou o caso de Sandra, e não houve intenção de minha parte para que fizesse; não era propósito da pesquisa investigar o professor do aluno durante o curso básico, por isso não se confrontou o relato de Sandra ao de Patrícia acerca do fato. Porém, em um trecho da entrevista com Patrícia, a respeito de alunos pouco interessados no curso, a professora fornece substratos para o que tenho apresentado como o caráter punitivo do recital, os quais são esclarecedores acerca da posição da professora diante de casos e posturas semelhantes ao de Sandra. A professora sugere que o recital acaba se tornando um momento de deflagração dos alunos que, por não demonstrarem senso de responsabilidade e compromisso ao não se prepararem devidamente, naquele momento confirmam tal postura diante de sua família, do público presente no recital e de si mesmo:

Aí você passa e você vê, pela personalidade da pessoa, quais são aquelas pessoas que literalmente vão ser cara de pau na vida, porque uma pessoa que não tem o menor senso de vergonha, de se expor... Toca um aluno, a lição maravilhosamente bem; e ele tem a coragem de sentar no piano e tocar a mesma lição toda errada; ele está dando uma demonstração pra sociedade do que ele vai ser no futuro. Então, ele não tem o menor senso de respeito pelos outros, de respeito por si mesmo, pela sua imagem...

Comparando os discursos de Patrícia e Sandra, percebe-se que tocar ou não tocar no recital não é uma condição de escolha - o aluno é obrigado, pressionado por seu professor a tocar em público, embora possa até escapar do recital se solicitar prova de segunda chamada. A história de Sandra, contudo, contradiz a compreensão de Patrícia acerca dos alunos que tocam sem estar preparados. O relato de Sandra revela coragem para protestar contra o modo de se apresentar e de ser avaliado, de fazer música e de por que fazê-la. Sandra dá subsídios para minhas constatações acerca do processo de manipulação que o professor exerce sobre o aluno, a fim de que estude, vença as dificuldades e consiga tocar (ou ser representante do professor) no recital.

Em certo momento da entrevista, a professora Patrícia admite que tinha por hábito pressionar o aluno a subir no palco mesmo que as peças não estivessem prontas, quando expressa: “Alguns anos atrás eu não entenderia, eu ia mandar o menino sentar no piano pra tirar zero de qualquer jeito”. Seu relato, no entanto, é de que passou a compreender o aluno que não queria exhibir-se para preservar sua imagem

(do aluno) e reforça que não força mais tal situação: “Hoje eu entendo, porque isso faz parte da formação da personalidade do aluno, o fato dele não querer se expor a uma situação que tomou consciência de que é vexatória pra ele mesmo”.

Os discursos de Sandra e de sua ex-professora expõem mais uma vez esse modelo de ensino que compromete o próprio sentido da execução musical, o sentido de que uma relação prazerosa deve ser estabelecida com o instrumento no ato público. Das divergências de Sandra com esse modelo decorre seu bloqueio com o piano, a falta de interesse em exercer a profissão de pianista, seu impasse entre concluir ou não o curso de piano e sua necessidade de afirmar-se musicalmente através do outro instrumento, de outros modos de ser músico.

CAPÍTULO 7. "AH... TOCA, ACABA LOGO O CURSO" – PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NO TRATO ESCOLAR

Os ex-alunos, até aqui apresentados, discorreram em suas narrativas sobre suas razões para não concluírem o Curso Técnico de piano da EMUFPA. Ao analisar suas falas, podemos perceber outras questões instigantes a serem investigadas, pois se tratam de contribuições às discussões e práticas da educação musical, especialmente no que tange à Educação Profissional. Entre esses ex-alunos, é também interessante trazer ao diálogo os apontamentos da ex-aluna Amanda, quanto à peculiaridade de sua trajetória.

Já tenho dito que Amanda e Helena eram, no grupo pesquisado, as alunas que mais se enquadravam no modelo de ensino com relação às suas disposições em atender a um perfil de pianista assinalado pela Escola e pela maioria dos professores pesquisados. Suas notas escolares durante o Curso Técnico dão indícios de bom desempenho, bastando consultar as cadernetas de acompanhamento docente para se confirmar esses dados. Apesar disso, Helena preferiu dedicar-se a outra área de atuação profissional, mas Amanda havia resolvido permanecer na área de música, chegou até o último ano do curso, porém, não chegou a concluí-lo. Sobre o seu caso se desvela a questão da organização escolar, que chego à última análise.

Amanda havia permanecido e concentrado a maior parte de seu empenho formativo na área de música: era aluna do Curso Técnico, da Licenciatura em Música, e ainda frequentava disciplinas em um curso de Bacharelado em música. Após obter seu diploma em nível superior, pretendia voltar-se para atuar como pianista camerista ou como professora de instrumento. Para tanto, fazia conjecturas sobre a continuação dos estudos pianísticos em curso de pós-graduação.

Para Amanda, o Curso Técnico era importante para a sua atuação profissional, pois lhe daria uma reconhecida qualificação em piano, sendo o curso superior, contudo, o que lhe daria o “papel”, o diploma que lhe permitiria pleitear empregos mais atraentes e vaga em curso de pós-graduação voltado para a execução musical.

Como se já tivesse consciência de que a graduação ou pós-graduação em instrumento musical prescindem do diploma de nível técnico, infere-se de seu discurso que o diploma de Curso Técnico não representaria uma chancela sobre qualquer formação posterior, mas possuía seu valor simbólico, de legitimar a formação pianística a partir das convenções e dos valores institucionais e sociais apreendidos ao longo da trajetória escolar.

Percebe-se que, para Amanda, o valor do diploma da EMUFPA é semelhante àquele apontado por Rita Amato (2001) em sua pesquisa relativa aos ex-alunos do extinto

Conservatório Musical de São Carlos (em exercício até o ano de 1991). Partindo do conceito bourdiano de capital cultural, a autora destaca ser o diploma um capital cultural que gera benefícios materiais e simbólicos. Em sua pesquisa, o valor simbólico do diploma foi apontado como um gerador de prestígio e de diferenciação social dos alunos.

De modo semelhante, Amanda dá indícios do valor simbólico do diploma da EMUFPA como um elemento de distinção – ser uma pianista legitimada pela escola –, embora o benefício material (capital econômico) desse diploma não se sustentasse em si por sua simples obtenção. Destaque-se que, dentre os alunos pesquisados, Amanda foi uma dos que se questionaram quanto à atuação profissional a partir da formação do Curso Técnico, o que não significou dizer que, para ela, a formação não possuía uma valoração material a ser atingida, mas que era necessário conciliar o diploma de nível técnico ao diploma de nível superior.

Nesse sentido, nota-se no relato de Amanda que a conclusão do curso representa a aquisição de conhecimentos sobre o instrumento que se quer para um *empreendimento presente e futuro*. Presente, porque diz respeito diretamente ao valor simbólico do curso: a conclusão de uma etapa de longa duração e sua consagração como pianista cuja trajetória se iniciara no curso básico e se consagraria quando estivesse apta a submeter-se a um rito de passagem institucionalmente consagrado ao final do curso: o recital de formatura, exigência desse campo da música que Amanda reconhece e valoriza. O empreendimento futuro se aproxima do valor material que a formação lhe proporcionaria, desde que essa formação se conjugasse à de nível superior, a fim de que outras possibilidades de atuação na área da execução musical fossem viáveis.

O interesse pela boa formação revela um perfil de aluna interessada no curso, o que se pode perceber não somente pela fala da aluna, mas também no relato de sua professora Maria, Amanda, no entanto, aponta para problemas ocasionados por questões que envolvem a organização escolar, como os maiores empecilhos para a conclusão do curso. Seu discurso aponta para questões acerca do seu relacionamento com a escola e de como o ensino centrado no professor – típico do modelo de ensino conservatorial – refere-se a uma das causas destacadas por Amanda para a não conclusão.

7. 1. Quando Amanda “deixou” o curso

Amanda, que em 2011 tinha 23 anos, cursou os três anos do Curso Técnico, mas seu 3º ano não foi concluído. Sua trajetória é marcada por instabilidade no acompanhamento docente nas duas últimas séries na disciplina Piano. Segundo relata, depois de, em 2005, cursar a primeira série sob a orientação da professora

Maria, cursou o segundo ano sem a presença de um professor da disciplina Instrumento-Piano durante a maior parte do período letivo⁵⁰. Nesse ano, os registros em sua caderneta de acompanhamento apresentam somente os conteúdos trabalhados em sala de aula e o conceito avaliativo relativo à última avaliação. Em 2007, contudo, ela ingressou na última série, vindo novamente a sofrer com a falta de regularidade de professor. Segundo a aluna, a professora que passou a orientá-la nesse ano teve complicações pessoais que dificultaram o seu acompanhamento e culminaram com a saída da professora por questões administrativas. Para a aluna, esse foi o ano mais complicado em sua passagem pelo curso.

De acordo com suas recordações e os registros da caderneta de acompanhamento docente, em 2007, ela realizou apenas uma avaliação, embora fosse usual na última série a realização de duas avaliações, uma ao final de cada semestre. Amanda explica que, em função da situação desfavorável vivenciada pela ausência de professor, ela fez um acordo com o núcleo de piano para que a segunda avaliação fosse realizada no ano seguinte, em formato de recital de formatura. Entretanto, sem deixar claros os motivos, a avaliação também não ocorreu em 2008, responsabilidade que ela atribui à Escola.

Em sua caderneta de acompanhamento docente, nas anotações sobre esse ano – últimos registros de sua passagem pela escola – constam o conceito referente à última avaliação realizada no ano anterior e uma lista de repertório que, possivelmente, comporia o recital que, como foi dito anteriormente, não se realizou nem em 2008. Segundo o relato da aluna, ela solicitou novamente uma banca examinadora para a realização do recital nos dois anos seguintes, sem, contudo, obter êxito.

Quanto à falta de um professor para orientá-la na disciplina, Amanda relata que a Escola chegou a propor-lhe um professor, porém, em horários incompatíveis com o curso de Licenciatura em Música em andamento. A aluna relatou que os professores estariam envolvidos com outras atividades e não teriam carga horária vaga ou horário compatível, e condiciona a oferta de horários da Escola ao seu curso superior, como se coubesse às instituições de ensino promover um acordo que atendesse ao aluno, facilitando seu prosseguimento nos dois cursos de forma compatível, compreensão da ex-aluna que, possivelmente relaciona-se a um debate já encetado sobre a ligação do Curso Técnico da EMUFPA aos cursos superiores de Música ofertados na cidade. Se o Curso Técnico é percebido pelos alunos como preparatório para o ingresso no curso superior de música, pode-se inferir daí a

⁵⁰ Sobre o qual relata um curto período em que esteve sob a orientação de um professor que não faz parte do grupo pesquisado.

reação de Amanda a essa incompatibilidade e à falta de favorecimento da Escola com relação à sua situação.

Ao conflito de horários associa-se a dificuldade de acesso ao instrumento por parte de Amanda. A aluna conta que a Escola não lhe permitiu o uso das salas de piano no turno da noite e nos finais de semana, quando costumeiramente as utilizava para treinar. O treinamento do instrumento, durante toda sua trajetória escolar, fora realizado em maior parte nas dependências da Escola; quando não, a aluna treinava em seu teclado eletrônico em casa, por não dispor do piano, fato que, de acordo com os registros de Maria, sua professora, na ficha de acompanhamento de Amanda, trouxe-lhe limitações no desenvolvimento técnico-motor.

Além disso, de 2008 em diante, outras questões, segundo a aluna, dificultaram suas últimas tentativas de conclusão do curso: o desconhecimento de sua situação por parte dos novos professores que integraram o Núcleo de Piano e o curto espaço de tempo que este estipulou para que ela preparasse o recital. A aluna inferiu que os novos professores não tomaram consciência de que a sua situação era de caráter excepcional, considerando que sua permanência no curso e a marcação de prova fora do calendário escolar não resultavam de uma condição particular sua, mas de certo “débito” da Escola para consigo.

[...] Eu tive o terceiro ano, o meu programa em termos de estudo estava completo, pouca coisa estava faltando, mas essa política de "não, faz assim mesmo, de qualquer jeito" nunca combinou com a minha pessoa [...] não poder ter total acesso à escola me prejudicou bastante e eu tinha que arranjar um tempo para ter aula com a professora que já não era mais professora daqui [da EMUFPA], mas me dava aula por motivos pessoais (sou amiga dela) fora da escola e tentar um tempo para estudar aqui. Isso ficou inviável, [...] ainda mais pela filosofia da escola... "faz, faz de qualquer jeito". E depois, com a mudança também da direção [do Núcleo] de piano, pessoas novas entraram, desconheciam... Só sei que foi final do ano de 2009 a 2010, falaram que eu não poderia fazer mais, lavavam as mãos. Eu ainda estava tentando pedir pelo menos para eu poder estudar, aí disseram "Não! Você tem que concluir até fevereiro". Eu ia casar em março... Eu falei: "Impossível eu lembrar em dois meses uma coisa que eu já estudei, já esqueci zilhões de vezes". Deram-me dois meses contando que em fevereiro é férias e em feriados a escola está fechada; ficou difícil para mim.

O relato de Amanda aponta uma tensão, na qual se colocam em planos distintos a instituição⁵¹ – que tenta manter sua autoridade e o controle das condições de ordem na organização escolar – e a aluna, que reivindica da Escola certo direito sobre condições mínimas para a continuação do curso.

De certa forma, indignada com as carências de respostas da Escola em relação ao seu caso, Amanda avalia que não iria concluir o curso. Em vários momentos, ela demonstra sua posição em não querer terminar o Curso Técnico de “qualquer jeito”⁵², referindo-se à etapa final do curso – o recital de formatura. Em sua convicção, não havia sentido prescindir dos seus padrões de qualidade sobre a realização do recital por causa da iminente conclusão. Essa convicção contrapunha-se àquilo que chama de “filosofia da Escola” ao referir-se à preparação do recital e consequente término do curso. Com um tom de ressentimento, ela esclarece seu posicionamento:

A minha relação com o Técnico, o que eu queria do Técnico, da instituição, não era simplesmente: “Eu quero ter um diploma para ter um diploma”, sabe? Eu estudava piano pelo fato de eu estudar piano, de querer apresentar melhor. Quando eu vi que essa minha ideia, essa minha perspectiva não estava sendo alcançada, queriam só que eu tocasse por tocar, fazer por fazer, para terminar logo, eu falei: “Não! Não é isso que eu quero pra mim, se for pra tocar assim, não quero mais tocar, não faço questão, sinceramente... Fica com o diploma de vocês; a gente é uma dificuldade para a escola, um peso para a escola, sinto muito, mas eu não vou me desesperar para agradar vocês”, sabe? Qual é o valor disso afinal? Do que isso vai me servir? Eu vou ter um diploma. E daí?”

De sua fala, destacam-se três aspectos: o ideal construído de um “bom recital”; um sentimento de desvalorização da sua condição de estudante por parte da Escola; e uma percepção de que o diploma de técnico possuía um valor simbólico. Esse último aspecto já foi apresentado no início desse tópico; sendo assim, sigo pontuando os dois primeiros.

O recital de formatura possui um status diferenciador dos demais recitais comumente realizados no curso (conforme também se depreende das narrativas de Sandra e Samuel), quando o palco e o tempo de apresentação eram compartilhados com outros colegas. Era o momento de o aluno ser o centro dos olhares, de sintetizar,

⁵¹ Não foi possível nesta pesquisa consultar os gestores e coordenadores que estiveram mais próximos das questões ligadas ao caso da aluna. Por essa razão, atento para o discurso da aluna com o intuito de compreender as suas razões para a não conclusão, mais do que esclarecer uma “verdade” sobre os acontecimentos.

⁵² Expressão da aluna.

pela execução de um repertório de execução geralmente mais difícil, toda a carga formativa conquistada ao longo de anos. Era o elemento de ápice e desfecho na trajetória dos alunos do Curso Técnico e de consagração do professor pelo trabalho realizado durante anos de dedicação à formação do aluno. Desse modo, o recital representa a legitimação do status de pianista que o diploma certifica.

Amanda demonstra sua preocupação em atingir tal concepção de recital; porém, evidencia o conflito em ter de buscá-la sem o apoio da própria instituição que havia, em sua cultura escolar, contribuído para a construção de tal concepção. Mas, como realizar um bom recital sem o acompanhamento de um professor? Eis uma questão fundamental a ser considerada a partir da narrativa da aluna. Para a aluna, porém, em virtude do caráter legitimador do status de pianista (de pertencimento ao mundo da música, e não ao da pedagogia da música, status conferido pela Licenciatura) que o curso lhe proporcionaria, não surpreende ela ter-se sujeitado a permanecer no curso sem a orientação de um professor. Ao agir assim, ela demonstra que não desistiu, mas também que a escola não cumpriu sua parte no contrato selado de dar condições que lhe cabiam para que concluísse o Curso Técnico de piano.

Ao expressar que a filosofia da Escola preconizava o término do curso sem grande preocupação sobre o recital final, Amanda apresenta uma percepção de como a escola se posicionava a respeito de si: como se fosse um problema. Nesse caso, a recomendação “fazer de qualquer jeito” era um impulso para a resolução desse problema, mesmo que fosse necessário comprometer o conceito de “bom recital” que a própria Escola ajudara a construir no imaginário da aluna.

Dos impasses com a instituição, ela se queixa da falta de reconhecimento da Escola ao seu mérito de boa aluna: uma aluna que, segundo relata, “dava gosto” para a instituição, que havia participado de festivais de música em outros estados representando a Escola, e se envolvido com atividades musicais de forma autônoma, sem que houvesse uma exigência curricular⁵³. Dessa forma, seu discurso ressalta seu interesse pelo piano como maior que as omissões da Escola em relação à provisão de um professor. Ter aulas com sua antiga professora, na casa desta, denota certa compensação à ausência do professor, ao mesmo tempo em que era conveniente para a Escola. Do mesmo modo, a convivência com um grupo de amigos, alunos com quem

⁵³As práticas de atividades extracurriculares expostas no PCT, conforme apresentei em capítulo anterior, também não foram relatadas por nenhum aluno como sendo uma tarefa exigida pela escola. O caso de Amanda evidencia que as atividades que mais lhe proporcionavam contato com um fazer musical fora da Escola eram resultantes de seu desprendimento e vontade própria, e não de exigência escolar. Apesar dela narrar sua participação como musicista num espaço profissional, no qual houve a mediação da Escola de Música, esse espaço não perfilava de acordo com as descrições de espaços públicos nos quais os egressos no curso técnico iriam atuar segundo PCT. Tratava-se de um bar, ambiente não devidamente elaborado para se escutar música com a devida consideração, em conformidade a concepção romântica de obra musical.

trocava conhecimentos e experiências, é lembrado para enfatizar que ela não ficava a esperar da Escola a provisão de um professor, conforme relata:

Eu não sei se nós acostumamos mal a escola fazendo por nós mesmos o que seria serviço da escola e ficando meio frustrados quando nós precisávamos pedir uma sala e eles dizendo "Não! Para que vocês querem isso?"

De sua fala, depreende-se que, para a aluna, o perfil de boa aluna que ela mesma destaca em sua narrativa, confere a ela certos direitos de concessões à organização escolar, no que se refere à marcação especial de bancas avaliadoras. Segundo se observa em sua narrativa e fichas de acompanhamento discente, a escola havia aberto precedentes por não providenciar-lhe professor e por disponibilizar um piano para estudo, do que decorria do seu grande envolvimento com a Escola; afinal, ela também relata sentir-se parte da Escola: anos de sua vida em convivência e treinamento instrumental nas dependências da instituição.

7.2. “Artista por natureza” – Em busca do diferencial

A aluna Amanda, além de ser inserida no mundo da música, era dedicada às artes de modo geral tendo, inclusive, realizado outro Curso Técnico também na área de Artes. E sob essa condição de imersão no universo da formação artística, de uma vida dedicada à arte, a professora Maria, que a havia orientado durante a primeira série do técnico, demonstra seu apreço pela aluna: “Amanda correspondeu às minhas expectativas”, “é artista por natureza”, e “era muito musical e estudiosa”. Em depoimento, a professora mostrou-se, inclusive, indignada com o fato de Amanda não ter concluído o curso: “Que pena! Eu não sabia disso!” trazendo à tona a possibilidade de Amanda não ter concluído o curso por causa da característica ou mesmo desatualização do ensino na Escola:

[...] quando saí de Belém, senti os alunos muito desmotivados. Percebi também que os professores estavam desatualizados com relação à didática do ensino de instrumento e repetiam o modelo que receberam na sua formação, inclusive utilizando o mesmo repertório. Particularmente, tenho sérias críticas a esse modelo, que provocou frustração e afastou da música muita gente talentosa.

Durante a entrevista, Amanda chegou a criticar a maneira de seleção do repertório e a falar que, por vezes, tinha que tocar peças a contragosto, principalmente durante o período anterior ao seu contato com a professora Maria, de quem ressaltou a

proposta de um repertório atraente e o desprendimento em explicar-lhe a estrutura musical das peças, bem como seus aspectos estilísticos. Em seu discurso, não é o ensino, porém, que Amanda aponta como elemento chave a não conclusão do curso. Pelo contrário, demonstra sua sujeição (por mais que não fosse irrestrita) em cumpri-lo conforme aos valores que a Escola lhe havia transmitido e do que decorreria seu interesse em aprender piano não somente para ter um diploma.

Seu discurso enfatiza o interesse por tocar repertórios que não eram comumente executados, a necessidade que sentia de distinguir-se dos demais alunos, de criar um diferencial na performance, tanto que relata: "Eu acho que pra isso é que serve o intérprete" se referindo à autonomia deste em pesquisar repertórios diferentes das peças comumente trabalhadas pelos alunos da EMUFPA. Ela recorda que o processo de seleção das peças de livre escolha durante o período em que foi aluna de Maria e de outra professora, no curso básico, era bastante motivador, pois se baseava no interesse de se conhecer um novo compositor, de se escutar novas possibilidades musicais, e não necessariamente seguir o critério de gradação de repertório por nível de dificuldade – fato que, no relato da aluna, é hábito dominante no universo pesquisado.

De acordo com este critério, a seleção de repertório sempre fica condicionada aos potenciais desafios técnicos e motor a serem desenvolvidos pelo aluno (à busca pela virtuosidade como fim), em detrimento de outros elementos que poderiam servir de base para a escolha, como o que fora colocado pela aluna: experimentar outras sonoridades e composições incomuns ao ambiente escolar. A aluna tentava, de certa forma, distanciar-se de um rol de músicas que, dentro da cultura escolar, estão prescritas como o caminho para a excelência musical. Nesse sentido, Amanda relembra que "enquanto tinha trinta tocando [o mesmo estudo] eu preferia tocar um que não era conhecido".

7.3. “Eu nunca disse que não queria ter aula com ninguém” – o Ensino Tutorial como única possibilidade de ensino/aprendizagem

Pelos limites metodológicos da construção deste trabalho, não será possível averiguar o nível de responsabilidade da Escola acerca da ausência de professor para orientar Amanda, nem a natureza do acordo estabelecido entre o núcleo de piano e a aluna para a marcação da prova que aconteceria no ano de 2008. Do mesmo modo, não se verificou como se deram as possíveis tentativas de conclusão nos anos posteriores a 2007 – se a escola permitiu ou não que a aluna permanecesse no curso sem a orientação de um professor, se houve o empenho devido dos professores de piano para a solução da problemática. Ficou ainda de fora avaliar a recusa da aluna em se submeter às condições de um professor ou horários ofertados pela escola ou mesmo o impedimento relatado pela aluna de acesso ao instrumento para estudo nas dependências da escola em dias não letivos.

A situação enfrentada pela aluna, contudo, no que toca à necessidade de acompanhamento docente, coloca em destaque uma característica do tipo de ensino concebido na EMUFPA: o tutorial, como única possibilidade de ensino/aprendizagem na formação acadêmica. O ensino tutorial pode gerar impasses semelhantes ao caso de Amanda, dada a sua natureza de um para um, que torna vulnerável o processo de ensino/aprendizagem quando um dos dois indivíduos, professor ou aluno, se ausenta.

Conforme tenho ouvido dos colaboradores desta pesquisa, na disciplina de Prática Instrumental – Piano, ainda se não atentou para possibilidades alternativas de ensino no que toca à relação professor-aluno. O curso de piano mantém-se herdeiro de uma tradição de ensino que não concebe aulas coletivas para alunos mais avançados. Pelo conhecimento de que disponho, turmas de dois alunos para um professor já existiram na EMUFPA, mas somente nas primeiras séries do curso básico, fato que não representou um esforço conceitual acerca do modo de ensino predominante, mas uma forma de gerar o ingresso de maior quantidade de alunos.

O ensino coletivo de piano não é uma proposta nova. Já vem se desenvolvendo há quase dois séculos, desde que o músico Johann Bernhard Logier, no ano de 1815, iniciou sua primeira aula de piano em classe. Desde então, as perspectivas sobre o modo de ensino coletivo têm-se difundido na Europa e, principalmente, nos Estados Unidos (Fisher, 2010), de onde provém grande quantidade de literatura, bem como de material didático.

Como se vê, embora o ensino coletivo do piano seja uma proposta antiga, é ainda pouco difundida no Brasil, apesar de vir crescendo em notoriedade à medida que eventos, como o *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical* (ENECIM), por exemplo, oferecem esclarecimento e promovem discussão salutar para o desenvolvimento de novos caminhos paradigmáticos, favorecendo o surgimento de novas propostas e maneiras de ensinar/aprender o instrumento em coletividade⁵⁴. Com base, pois, nessas proposições emergentes no cenário internacional e brasileiro, outras concepções e possibilidades podem e devem motivar um ensino que se quer produtor em qualidade e quantidade na EMUFPA.

Não obstante a herança de ensino tutorial da EMUFPA, portanto, o modelo de *master classes*, no qual vários alunos se revezam ao piano sob a orientação de um professor, já vem sendo utilizado na Escola há vários anos quando da vinda de professores convidados para ministrar cursos de curta duração em eventos artísticos. Se esse modelo é produtor e bem aceito, por que, então, não se propor

⁵⁴ Para isso, vide, por exemplo, os trabalhos de Tourinho (2007; 2004), Montandom (2004), Cruvinel (2004).

essa possibilidade como uma inovação metodológica no Curso Técnico de piano da EMUFPA, tendo em vista a melhoria do quadro de aproveitamento estudantil?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que não concluir o curso de piano? Essa questão, que poderia ser tão facilmente explicada pelo senso comum, tornou-se complexa na medida em que estruturava uma maneira de compreender o fenômeno pretendido. Muitos poderiam ser os fatores que levavam os alunos à não conclusão, e tais fatores poderiam demandar abordagens metodológicas completamente diferentes da que foi utilizada nesta pesquisa. Investigar a não conclusão de alunos em um curso a partir de suas falas e do trabalho da memória foi uma tentativa de compreender e analisar este fenômeno à luz das construções dos próprios sujeitos, agentes fundamentais do processo educativo, isto é, de alunos e professores. Os sujeitos, de modo geral, narraram suas trajetórias na Escola de Música, rememorando momentos de socialização, enfrentamentos, desapontamentos, dúvidas, aprendizagens, dentre outros, novamente interpretados e construídos para “explicar o porquê” diante do entrevistador.

A definição de um procedimento metodológico baseado na história oral temática só foi possível depois que os documentos institucionais foram consultados e a estrutura do curso foi conhecida. Era necessário conhecer a Escola e seu curso de piano para se entender o fenômeno que nela se apresentava.

O estudo dos instrumentos pedagógicos da EMUFPA foi importante num primeiro momento, não somente para revelar uma versão oficial da organização do curso, mas para que se conhecessem as escolhas da instituição diante do cenário atual das leis e referenciais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no que toca diretamente o curso de instrumento-piano. Desse estudo, tornou-se possível perceber a decisão da escola em preservar um perfil profissional para o técnico em piano de acordo com sua herança pedagógica e com seu modelo de ensino.

Tal percepção foi assegurada na medida em que os professores revelavam o baixo grau de interação com as proposições documentais da escola, demonstrando que as adequações legais pelas quais passou o Curso Técnico não tiveram efeito sobre a prática docente. As práticas de alguns docentes no curso de piano continuavam a ser resultantes de uma metodologia de ensino anterior às reformas legais, balizadas por um programa de piano estático face às concepções de ensino trazidas pelos Referenciais Curriculares e, em muitos aspectos, discordantes das aspirações de alunos e de alguns professores. Os procedimentos metodológicos, em sua maioria, ainda eram baseados numa pedagogia tradicionalista, que se mostrava indiferente às mudanças do tempo.

Essa constatação me levou a entender que o curso de piano e o perfil de pianista concebido por meio dele situam-se no âmbito daquilo que outros educadores

musicais têm denominado de “modelo conservatorial de ensino” (PENNA, 1995; VIEIRA, 2001). Os relatos dos colaboradores da pesquisa destacaram aspectos desta condição “conservatorial”, bem como as implicações desta condição nas trajetórias dos alunos no curso de piano, fato que me levou a compreender que a maior parte dos fatores relacionados à não conclusão estão associados a esse modelo.

Dentre essas implicações desse modelo, foi possível depreender o conflito de alunos em administrar a vida acadêmica quando o Curso Técnico era frequentado em concomitância com o Ensino Médio ou mesmo com a universidade, principalmente nos casos dos alunos que não tinham interesse em continuar seus estudos em piano no nível superior. Isso demonstrou que a formação oferecida pelo Curso Técnico tende a adequar-se mais aos alunos que pretendem ingressar no curso superior em música do que aos alunos que não tem essa intenção. Essa questão está diretamente ligada à percepção da autoimagem do aluno sobre as pretensões do professor em formá-lo, bem como da cultura escolar sobre um ideal de formação. Em muitos casos, o interesse do professor nessa cultura escolar é inadequado às expectativas dos alunos fazendo-os se perceberem incompatível com um perfil de pianista a ser atingido (a ser projetado para a graduação), o que tende a desmotivá-los a concluir o Curso Técnico.

Nesse sentido, outra implicação do modelo de ensino e da cultura escolar sobre os fatores de não conclusão refere-se à manutenção de um perfil de instrumentista que não se percebe capacitado profissionalmente para adentrar no mercado de trabalho ao término de sua formação. Os alunos envolvidos na pesquisa não conseguiam visualizar um campo de trabalho com a formação em nível técnico, fato que também é indicativo do quanto a cultura escolar resiste em atender aos paradigmas educacionais da educação profissional. Para os alunos, o curso representava uma formação extra, *hobby* ou uma etapa inicial de formação a ser vinculada com uma formação de nível superior em música. Isso também evidenciou como o curso perdia sua relevância profissional e suscitava a não conclusão.

Outros efeitos do modelo de ensino sobre as decisões ou o destino dos alunos dentro no curso também foram mencionados pelos entrevistados: um modelo mecânico, anacrônico, que bloqueia a relação do aluno com o instrumento, que não dialoga com as músicas da atualidade e que limita a sociabilização musical do aluno de piano. Além disso, habilidades e competências musicais que os Referenciais Curriculares apresentam também foram destacadas por alguns alunos e um professor como potencialidades desejadas, porém inexistentes ou incompatíveis com o modelo de ensino da Escola, dentre as quais, improvisar, ler cifras, tocar música de ouvido e tocar música popular. Muitas vezes, essas potencialidades foram destacadas como elementos da cultura familiar do aluno não correspondida pela cultura escolar, fato que relevou o choque entre gostos e práticas musicais da escola e do aluno.

Por outro lado, alguns professores atribuíram a responsabilidade da não conclusão quase que exclusivamente ao aluno, não fazendo nenhuma relação com fatores inerentes ao curso. Somado a isto, no discurso dos professores, de modo geral, foi recorrente a ausência de discussão teórica e de reflexão sobre a prática docente, principalmente no que tange à compreensão das dificuldades dos alunos em concluir a formação técnica.

Além dos fatores relativos ao modelo de ensino, a não conclusão, em alguns casos, associou-se à falta de instrumento para o treino regular, denotando a dificuldade de se obter um piano para estudo; houve também referência a conflitos pessoais, à organização escolar, e ao interesse em se profissionalizar em outra área, embora esse interesse fosse relativizado pelas condições de se vislumbrar uma carreira musical a partir do curso de piano ou não. Além disso, um dos alunos declarou não ter concluído o curso por ter, entre outras razões, resolvido dedicar-se a outro instrumento musical.

Analisar a trajetória de vida dos alunos é entrever muitas possibilidades de se chegar a fatores vinculados à não conclusão. A história dos alunos e de seus professores permitiu constatar alguns desses fatores; outros poderiam ser constatados, se a pesquisa tivesse tomado outro rumo metodológico, ou se os pais dos alunos e os gestores da Escola também fossem entrevistados. Por certo, outras vozes surgiriam e novas análises seriam possíveis.

Apesar de a presente tese se debruçar sobre a não conclusão de curso, os questionamentos almejavam igualmente compreender a relação dos sujeitos com a música anterior ao ingresso na instituição escolar, bem como as expectativas pessoais e familiares em relação ao estudo sistemático do instrumento. A partir dos vestígios da memória, a compreensão sobre a não conclusão de curso abriu caminhos para novos e instigantes debates quanto à filosofia e ao modelo de ensino do piano na contemporaneidade, o que no fundo, remete a um questionamento essencial: para que e para quem ensinamos música?

A discussão poderia agigantar-se ainda mais com as contribuições teóricas de referências na área da Educação Musical no Brasil, nos Estados Unidos e em outros países. Contudo, fica evidente que, diante das falas dos sujeitos envolvidos, não há como adiar esse debate especialmente entre os responsáveis pelo ensino, em prol de uma educação musical cada vez mais significativa, eficaz e proativa.

Investigar a não conclusão é um trabalho constante e o seu diagnóstico suscita questões e tomadas de decisão. Por essa razão, a presente pesquisa torna-se relevante tanto no âmbito da música, quanto no da educação e da sociedade em geral, face à contribuição e ao impacto que certamente causará. A partir dos resultados

aqui apresentados, deverão ser desencadeadas propostas de diálogo e ação, de modo que o presente trabalho tenha um impacto real na instituição.

BIBLIOGRAFIA

ALASUUTARI, P. *Researching Culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage Publications, 1996.

ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMATO, R. C. F. Educação Pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2001.

_____. Um estudo sobre a rede de configurações socioculturais do corpo docente e discente de um conservatório musical. *Ictus*, v. 6, dez., p. 29-40, 2005.

_____. *Memória Musical: retratos de um conservatório*. São Paulo: Annablume, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2004.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 51-72, 2004.

ARANHA, M. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARAÚJO, R. C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2005.

_____. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *Música Hodie*, Goiânia, v. 6, n. 2, p.141-152. 2006.

ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, set., p. 59-67. 2001.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, p. 33-40, 2000.

AZZARA, C. D. Improvisation. In: COLWELL, R. e RICHARDSON, C. (Orgs.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, USA, 2002. p.105-112.

BARROS, L; GOMES, L. *Memórias e história: 40 anos da Escola de Música da UFPA*. Belém: Editora Universitária UFPA, 2004.

BASTIEN, J. *How to teach piano successfully*. San Diego California: N.A. Kjos Music Co, 1988.

BIRZEA, C. *A pedagogia do sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

BOGDAN, R.; S. BIKLEN. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods*. New York: Jonh Wily and Sons, INC, 1975.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das letras, 1996a

_____. Os três estados do capital cultural. In: M. ALICE e A. CATANI (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. D. M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

_____. *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, 2003.

COFFMAN, D. D. Adult Education. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Orgs.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, USA, 2002. p. 105-112.

CERQUEIRA, D. L. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. *Revista eletrônica de musicologia*, v.13, Jan. 2010. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm>. Acesso em 20 abril. 2012.

CROZIER, W. R. Music and social influence. In: HARGREAVES, D. J. e NORTH, A. C. (Orgs). *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1997. Music and social influence. p.67-83.

CRUVINEL, F. M. *I ENECIM – Encontro nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso*. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1. 2004, Goiânia - GO.

CUNHA, E. D. S. E. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2009.

CUPANI, A. *Tudo está dito? Um estudo sobre o conceito de obra musical*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, UNESP, São Paulo. 2006.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr, p. 13-30. 2005.

ELLIOT, D. J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, USA. 1995.

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

FEICHAS, H. Diversity, Identity, and Learning Styles among Students in a Brazilian University. In: GREEN, L. (Org.). *Learning, Teaching and Musical Identity: voices across cultures*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2011. p. 281- 294.

FISHER, C. *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press, Inc., 2010.

FONSECA, M. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, p. 302-318, 2003.

FONTEERRADA, M. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP. 2008

FORQUIN, J. C. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 79-144.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questão de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e de mudança nas escolas. In: NÓVOAS, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 141-161.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22. p. 61-76, 2003.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. D. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 231-250. 2004.

GOMES, C. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2009.

GONÇALVES, L. N. *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 em Música) - Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2007.

HALLAM, S. What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. C. (Orgs.). *Does practice make perfection? Current theory and research on instrumental music practice*. Norges musikkhøgskole: Oslo, 1997. p. 179-231.

HANLEY, B.; MONTGOMERY, J. Contemporary Curriculum Practices and Their Theoretical Bases. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Orgs.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music*

Educators National Conference. New York: Oxford University Press, USA, 2002. p.113-143.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, O. A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p.45-76.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE UFPA. Disponível em: <http://www3.ufpa.br/ica/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2>. Acesso em: 05 dez. 2008.

JORGENSEN, E. R. *The art of teaching music*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press. 2008

KINGSBURY, H. Music, talent, and performance: a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press. 1988

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.1, n.16/17, abril/nov, p.48-73. 2000.

LENNON, M. Teacher Thinking: A qualitative Approach to the Study of piano teaching. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign, v.131, p.35-36. 1997.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOUREIRO, V. R. Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico da Escola: contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola. Belém: Violeta Refkalefsky Loureiro, 1999.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, p.111-107. 2006.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCHESI, Á. e E. M. Pérez. A compreensão do fracasso escolar. In: Á. Marchesi e C. H. Gil (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-33.

MARCHESI, A. *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAY, T. *Pesquisa Social: Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIHY, J. C. e F. Holanda. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Editora Contexto, 2007

MICELI, S. Teoria e prática da política cultural oficial no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, p.27-31. 1984.

MONTANDON, M. I. I Encontro nacional de ensino coletivo de instrumento musical: sp p. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1. 2004, Goiânia - GO.

MOREIRA, A. F.; MACEDO E. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, M. S. A Educação Musical no Conservatório de Música do Estado de Sergipe: abordagem sócio-política, histórica e metodológica do projeto pedagógico de ensino. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.2, jun, p.45-52. 2007.

NETTL, B. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

NÓVOAS, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NASCIMENTO, S. A. Educação profissional - Novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, mar., p.69-74. 2003.

OLIVEIRA, M. V. D. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.13, jul./dez., p. 7-20, 1999.

OLIVEIRA, P. Introdução à sociologia da educação. São Paulo: Ática, 1995.

OLSSON, B. The social psychology of music education. In: HARGREAVES, D. J.; North, A. C. (Orgs.). *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1997. p.290-306.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, 1996.

PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Orgs.). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. C. (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. p. 129-140.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. Maio. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf> acesso em 09 mar., 2009.

QUEIROZ, R. M. As peças para piano de Altino Pimenta. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, UFBA, Salvador. 2005.

REQUIÃO, L. P. S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Natal: Anais do XI Encontro Anual da Abem. 2002. CD.

RUSSELL, P. A. Musical tastes and society. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. (Orgs). The social psychology of music. New York: Oxford University Press, 1997. p.141-160.

SALLES, V. Música e músicos do Pará. Brasília: Micro edição do autor, v. cor. e ampl, 2002.

SALLES, Vicente. "Ettore Bosio". In: Música e músicos do Pará. 2ª ed. Cor. e ampl., p. 311-12. Brasília, DF: Microedição do autor, 2002.

SAMIA, M. M. Territórios de aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação - Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador. 2009.

SAMPAIO, M. M. F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu, 2004.

SELBACH, S. História e didática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUZA, J. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. (org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 33-43.

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

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educ. Soc, Campinas, v.26, n. 90, Jan./Abr., p.77-105. 2005.

SILVA, T. T. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Porto - Portugal: Porto Editora, 2000.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, W.; CARVALHO, A. Sociologia e educação: leituras e interpretações. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

SMALL, C. Music, Society and Education. London: Wesleyan University Press, 1973.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

THURLER, M. G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOURINHO, A. C. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. *I Encontro nacional de ensino coletivo de instrumento musical*: In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1. 2004, Goiânia - GO.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: *XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM/CONGRESSO REGIONAL DA ISME AMÉRICA LATINA*, 2007, Campo Grande-MS.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. *Manuel Veiga: Cantos de Passarinhos*. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/04/revista%20da%20bahia/Musica/cantos.htm>>. Acesso em 3 jun. 2012.

VERGARA, S. C. Métodos de coleta de dados no campo. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEGAS, M. A. D. R. O ensino de piano no curso técnico em Instrumento no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier De São João Del-Rei: limites e alternativas. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes - Programa de Pós-graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro. 2007.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo na formação e na atualização do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

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

WESBURY, I. Introduction; Toward an Understanding of the "Aims" of Music Education. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Orgs.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, USA, 2002. p. 144-161.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, São Paulo, FFCLRP-USP, jan./jul. 2000.

Fontes Consultadas

EMUFPA - Arquivo Institucional da EMUFPA- *Documentos de discentes*, Belém, Centro de Memória e Documentação da EMUFPA, 1999, p. 02, acesso em 2004.

BRASIL – *Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012*. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB nº: 11/2012, de 9 de maio de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, (DF), 9 de maio de 2012.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB nº: 3/2012, de 26 de janeiro de 2012*. Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, (DF), 26 de janeiro de 2012.

BRASIL - *Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009*. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB Nº: 10/2009, de 6 de maio de 2009*. Consulta sobre oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições de educação técnica de

nível médio vinculadas a universidades e centros universitários. Brasília, 6 de maio de 2009.

BRASIL – *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL – MEC. Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008.

BRASIL - *Resolução Nº 3, de 9 de julho de 2008*. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB nº: 11/2008, de 12 de junho de 2008*. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília (DF), 12 de junho de 2008

BRASIL - *Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005 CNE/CEB*. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

BRASIL - *Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 CNE/CEB*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB nº 40/2004*. Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Brasília, 8 de dezembro de 2004.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004*. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 8 de dezembro de 2004.

BRASIL - *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 de julho de 2004.

BRASIL - Ministério da Educação. Educação Profissional. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico* - área profissional: Artes. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL - Ministério da Educação. Educação Profissional. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*: Introdução. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL - Parecer CEB/CNE nº 16/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB Nº. 04/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL - *Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

BRASIL - *Portaria N.º 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências.

BRASIL - *Parecer CNE/CEB nº 17/97*. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, 3 de dezembro de 1997.

BRASIL - *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

Brasil - *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

BRASIL - *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília.

UFPA – Secretaria Acadêmica do Curso Básico e Técnico da EMUFPA. *Caderneta de acompanhamento docente*. Belém, acesso em março de 2008.

UFPA – Secretaria da EMUFPA. *Projeto Político Pedagógico*. Belém, acesso em 2006.

UFPA – Secretaria da EMUFPA. Projeto Pedagógico de Curso de Graduação: Licenciatura Plena em Música. Belém, acesso em 2006a.

UFPA – Secretaria da EMUFPA. *Regimento Interno*. Belém, acesso em 2006b.

UFPA – Conselho superior de ensino, pesquisa e extensão. *Resolução n.º 3.483, de 02 de janeiro de 2007*. Aprova a criação dos Cursos de Educação Básica, modalidade Técnico Profissionalizante, que menciona. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 02 de janeiro de 2007.

Entrevistas

Altino Pimenta. Entrevista concedida a Rômulo Mota de Queiroz. Belém, out.1999.

Docentes entrevistados:

Professor Marcos. Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 29 de Setembro de 2011, duração: 1:45h.

Professora Patrícia. Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 29 de Abril de 2011, duração: 2:08h.

Professora Olga. Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 03 de Maio de 2011, duração: 1:45h.

Discentes entrevistados:

Ex-aluno Rafael. Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 07 de Fevereiro de 2011, duração: 1:23h.

Ex-aluno Samuel. Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 14 de fevereiro de 2011, duração: 1:18h.

Ex-aluna Amanda, Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 07 de fevereiro de 2011, duração: 1:25h.

Ex-aluna Helena, Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 09 de fevereiro de 2011, duração: 1:40h.

Ex-aluna Sandra, Belém, Entrevista concedida a Rômulo Queiroz. Belém, 12 de fevereiro de 2011, duração: 2: 15h.

Docentes que preencheram questionários:

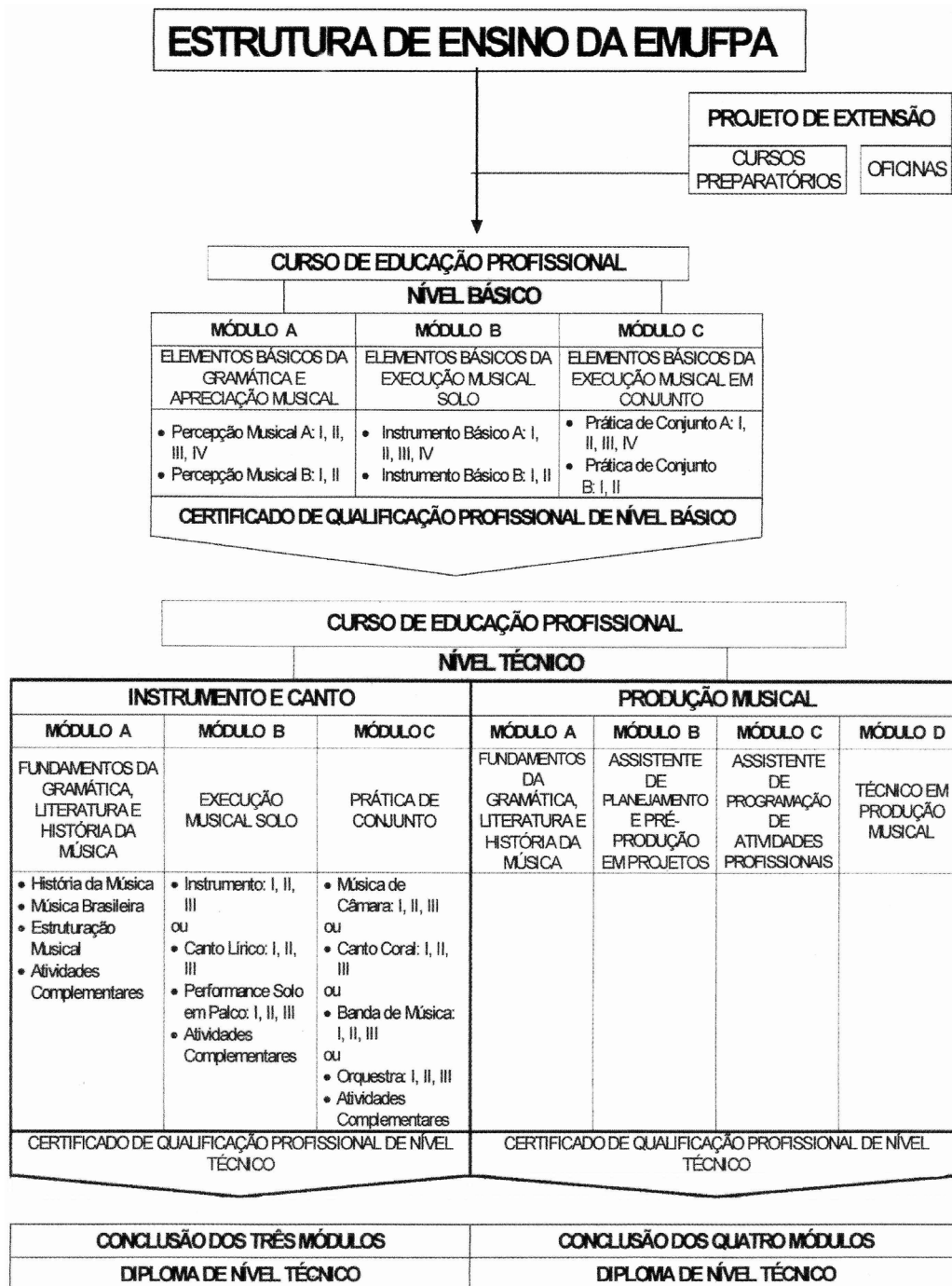
Professora Maria, recebido por email em 20/05/2012.

Professora Aline, recebido por email em 16/05/2011.

Professora Rebeca, recebido por email em 25/08/2011.

ANEXOS

Anexo 1: Estrutura de ensino do Curso Básico e Técnico da EMUFPA



Legenda:

OFICINAS: Diversas: Instrumentos ou Canto Coral	NÍVEL BÁSICO: Instrumentos: Piano, Cordas, Madeiras, Canto Lírico, Metais e Percussão
CURSOS PREPARATÓRIOS PARA INGRESSO NO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento • Canto • Ritmo e Som ou Teoria e Percepção musical 	NÍVEL TÉCNICO: Instrumentos: Piano, Cordas, Madeiras, Canto Lírico, Metais, Percussão e Produção Musical

Anexo 2: Estrutura organizacional do Instituto de Ciências da Arte



APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário aplicado com três docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UFBA/UFPA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL
LINHA DE PESQUISA: MÚSICA BRASILEIRA - MÚSICA E EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

I - DADOS GERAIS

- PESQUISADOR: Rômulo Mota de Queiroz
- PROFESSOR COLABORADOR: _____
- LOCAL E DATA: _____

II – APRESENTAÇÃO:

Professor (a),

Estou realizando minha pesquisa de doutoramento a respeito de alunos que não concluíram o Curso Técnico em piano da EMUFPA. Para isso, analiso o caso de alunos, que iniciaram o Curso Técnico em piano em 2005 e que até o ano de conclusão, 2007, ou 2008 como um ano de tolerância, não se formaram. O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que levaram esses alunos a não conclusão esperada ao final do tempo previsto.

A partir dos históricos escolares da Secretaria Acadêmica da EMUFPA, percebi que o(s) aluno(s) _____ se encaixa(m) no perfil característico de aluno(s) a compor o quadro de colaboradores neste estudo. Portanto, gostaria também de contar com sua colaboração ao responder esse questionário que visa conhecer um pouco do perfil de sua formação profissional e as relações pedagógicas tecidas na escola e com esses alunos. Para isso as perguntas

estão agrupadas em quatro tópicos temáticos: a) formação extra-escolar; b) formação profissional; c) atuação profissional na escola e fora dela; e d) o cotidiano escolar.

Oportunamente informo que o conteúdo acima solicitado será utilizado para fins acadêmico-científicos, necessitando, para tanto, de sua autorização. Esclareço que seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Atenciosamente,
Rômulo Queiroz

III – QUESTIONÁRIO:

Sinta-se à vontade para escrever o quanto achar necessário e para explicar, caso precise, a razão de alguma pergunta não se aplicar ao seu caso.

Formação extra-escolar:

- 1) Quais pessoas ou lugares de convívio, que não escolar, são representativos em sua formação musical?
- 2) Existem personalidades artísticas que podem ser consideradas influentes em sua formação? Quais?
- 3) Existem outros lugares, além do acadêmico, que você costumava vivenciar música? Quais e de que maneira (tocando, dançando, cantando, ouvindo etc)?
- 4) Você considera influente o papel da sua família em sua formação musical? Por quê?

Formação escolar e profissional:

- 1) Qual a sua formação acadêmica (cursos, graduação, pós-graduação etc.)?
- 2) A partir da sua formação acadêmico profissional o que você considera ser um pianista no século XXI?
- 3) Para você, quais são os desafios em ser um pianista no século XXI?

Atuação profissional na escola e fora dela (como professor ou músico):

- 1) Você trabalhou em outro espaço de ensino? Qual(is)?

- 2) No seu ponto vista qual é o objetivo da EMUFPA com o Curso Técnico de piano?
- 3) Para você, qual é a sua principal função enquanto professor de piano de um Curso Técnico?
- 4) Quais foram seus maiores desafios como professor de piano dos seus ex-alunos trabalhados nesse questionário?
- 5) E hoje, quais são os maiores desafios em ser um professor de piano no Curso Técnico da EMUFPA?

O cotidiano escolar

- 1) Como você esperava que o(s) aluno(s) _____ se comportasse(m) em sala de aula? Você acha que o comportamento dele(s) correspondeu(ram) a sua expectativa?
- 2) E hoje, como você espera que o aluno de piano do Curso Técnico da EMUFPA se comporte em sala de aula? Essas suas expectativas têm sido respondidas de que modo pelos alunos?
- 3) Fale sobre a sua relação professor-aluno vivenciada com os seus ex-alunos mencionados anteriormente (detalhar as informações relativas à história de convívio com cada aluno).
- 4) Em sua opinião qual a razão para que esses alunos não tenham concluído o curso? (detalhar cada caso)
- 5) Como era a receptividade dos ex-alunos mencionados em relação ao repertório desenvolvido em classe?
- 6) Quais poderiam, à época, ser considerados os pontos altos e baixos no desenvolvimento pianístico desses alunos (especifique cada caso)?
- 7) Qual a sua opinião acerca do currículo do Curso Técnico de piano (relação entre as disciplinas Piano, Estruturação, História da Música e Música Brasileira)?
- 8) Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou o Plano de Curso Técnico da EMUFPA?
- 9) De que forma sua prática pedagógica se relaciona com esses instrumentos pedagógicos (PPP e PCT)?

- 10) Você lembra quais as tônicas de discussão mais comuns no núcleo de piano, durante os anos de 2005 a 2008? Essas tônicas continuam sendo discutidas?
- 11) Havia reuniões no núcleo de Piano durante os anos de 2005 a 2007 para discutir e repensar o PPP ou PCT?
- 12) Qual o seu conhecimento a respeito dos índices de aproveitamento e defasagem escolar no Curso Técnico em Piano até o ano de 2007?
- 13) Caso tenha sido conhecedora desses índices, qual foi seu posicionamento pedagógico diante deles?

Apêndice 2: Roteiros de entrevistas

Entrevistas com discente:

- a) **Dados pessoais:** nome, idade.
- b) **Formação pessoal (origem social):** perfil do aluno quanto ao contexto familiar (formação dos pais etc.), econômico (se trabalha, estuda, ou os dois), faixa etária, sexo.
- c) **Formação técnica:** pesquisar a iniciação na área de música (motivação dos pais ou pessoal; escolar ou não escolar); as expectativas iniciais e atuais, a iniciação da trajetória na EMUFPA (por que resolveu estudar na EMUFPA), as expectativas em relação à escola.
- d) **Cotidiano escolar:** investigar a relação aluno \times professor, a relação com o currículo da escola (a organização das disciplinas teóricas e práticas, seus conteúdos, repertório, avaliações, recitais etc.), as atividades extracurriculares (projetos, programas e eventos de extensão).
- e) **Experiências extra-escolares de formação e atuação:** formação musical antes do ingresso na escola (igreja, bandas etc.).
- f) **Expectativas com a formação:** pretensão de atuação na área, em que local; pretensão de continuidade de estudos em música.
- g) **As razões para a não conclusão do curso:** a versão do aluno

Entrevista com docentes:

- a) **Dados pessoais:** nome e idade
- b) **Formação pessoal e profissional:** desenvolvimento do docente em relação à carreira profissional (cursos, graduação e pós-graduação, vocação etc.).
- c) **Formação extra-escolar:** influência da família, dos amigos, convívio de outros ambientes de formação (igreja, cursos, etc.), personalidades influentes.
- d) **Atuação profissional na escola e fora dela (como professor ou músico):** interesses e objetivos educacionais, como pensa a prática pedagógica enquanto profissional ligado à área da docência, quais os desafios da atuação, quais as perspectivas, como espera que o aluno se comporte na escola etc.

- e) **Curso de Piano na EMUFPA:** relação professor-aluno, o cotidiano escolar e currículo, índices de aproveitamento e defasagem escolar (se tem conhecimento e qual a sua posição sobre os índices de aproveitamento escolar; se o professor conhece o PPP do curso, qual a avaliação dele a respeito das diretrizes postas no PPP; se há reunião docente para repensar o PPP, se há participação discente nas reuniões do núcleo de piano e o que se pensa sobre esta participação; qual a tônica comum nas discussões coletivas do núcleo, qual a avaliação dele a respeito das resoluções extraídas das reuniões).
- f) **As razões para a não conclusão do curso:** a versão do professor

2º

VOLUME

SÉRIE DE TESES



EDITORA DA ESCOLA DE ———
————— MÚSICA DA UFPA

ISBN: 978-65-996581-7-4

CD



9 786599 658174