

# **Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico<sup>1</sup>**

Luciana Pires de Sá Requião

**Resumo:** Este artigo visa a compreensão dos saberes e competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, no âmbito das escolas de música alternativas, considerando a formação profissional do músico. Através das perspectivas da escola de música alternativa, do estudante de música e do músico-professor, identificamos que os saberes desenvolvidos por este profissional em sua atividade docente vêm atender a uma demanda por profissionalização no âmbito da música popular. Relacionados ao mundo do trabalho, esses saberes são fruto da experiência do músico-professor em sua atividade artístico-musical, caracterizando-se por uma particularidade quanto ao como se ensina, o que se ensina e quem ensina. As escolas de música alternativas foram identificadas como uma instância de formação que vem suprir uma lacuna deixada por Instituições de Ensino Superior, em face da atual noção de competência profissional e dos perfis profissionais requisitados pelo mundo do trabalho.

**Abstract.** This work aims to understand the knowledge and abilities developed by the “musician-teacher” in his/her teaching activities in the context of “alternative music schools”, considering the professional background of the musician. Considering the perspectives of both the “alternative schools”, the music students and the musician-teachers, we notice that the knowledge developed by the professional in his/her teaching activity attends a demand for professionalization in the realm of popular music. Related to the labour world, the knowledge is a result of the musician-teacher’s experience in his/her artistic-musical activity, distinguished by the teaching style, what is taught, and who teaches. The “alternative music schools” were identified as a special place for professional development, which fulfill a gap left by Higher Education Institutions, due to the current notion of the professional competence and the professional profiles requested by the labour world

## **1 Marco situacional**

A questão da formação profissional vem sendo debatida por autores que consideram a necessidade de uma reformulação na estrutura de cursos superiores. Schön e Tardif são alguns dos autores que apontam para essa necessidade. O primeiro afirma que “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar” (Schön,

2000, p.19), enquanto que o segundo comenta que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (Tardif, 2000, p.11).

Schön aponta para o que considera como uma *crise de confiança* no conhecimento profissional e na educação profissional:

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta parte das questões e reflexões presentes na dissertação de mestrado da autora, de mesmo título, defendida em março de 2002 na UNIRIO, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Márcia Simão Santos.

Nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil. Os professores reclamam que os psicólogos cognitivos têm pouco a ensiná-los em termos de utilidade prática. [...] Quem está encarregado de elaborar políticas públicas e os próprios políticos expressam dúvidas semelhantes sobre a utilidade da ciência política. [...] Ao mesmo tempo, os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação (Schön, 2000, p. 20).

### Tardif também aponta para essa questão afirmando que

A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. [...] Essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional. Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais. [...] A crise do profissionalismo aponta também para a crise do poder profissional, [...] 'poder' tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência (Tardif, 2000, p. 8-9).

A própria noção de competência vem sendo questionada e atualizada. Ramos realizou um estudo que trata da ressignificação do conceito de qualificação e do conceito de competência, no contexto da relação entre educação e trabalho. A autora comenta que o termo *qualificação* vem sendo questionado e substituído pelo de *competência*, face às modificações sofridas no modo de se encarar o trabalho e a formação profissional daquele que vai atuar no "mundo do trabalho". Segundo Ramos, as

dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificação, carreira e salários baseados em diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de uma maneira estática; o diploma e a profissão, cuja possessão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados (Ramos, 2001, p.61-62).

Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado de saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. [...] Por essa ótica, a emergência

da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência (Ramos, 2001, p. 66).

### O debate em torno da formação profissional vem sendo influenciado por esses princípios. Meghnagi (2000) destaca que

o enfoque tradicional da formação profissional até o momento direciona-se para a construção de perfis específicos; parece essencial raciocinar sobre conteúdos de conhecimento e habilidades necessárias a uma qualificação mais ampla; uma competência [...] não se fundamenta sob rígidas definições de saberes ou de habilidades que lhe são conectados, mas se configura de uma extrema flexibilidade na sua construção, êxito de um potencial e ampla variedade de percursos profissionais.

Sguissardi comenta que "a competência deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento" (Sguissardi, 1997, p. 59). Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm a difícil tarefa de conciliar um ensino capaz de "adaptar-se à modernidade e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, proporcionar ensino para as nossas profissões técnicas e outras, proporcionar um ensino metaprofissional e metatécnico" (Morin, 1999, p. 10).

Na área da música também vem-se discutindo a questão da formação profissional. Ferreira apresenta em sua dissertação de mestrado reflexões a respeito do perfil profissional que se está formando através dos cursos de graduação em música. A partir de um estudo com alunos da Escola de Música da UFMG, observa "a distância abismal que existe entre esses conteúdos e a realidade cotidiana dos alunos" (Ferreira, 2000, p. 39) e que os alunos "aparentemente conseguem ser formados por um modelo e se profissionalizar em outro" (Ferreira, 2000, p. 39). Kleber reitera afirmando que "o músico se depara com a problemática de como articular sua prática profissional com a vida cotidiana, se valendo do que vivenciou na Universidade" (Kleber, 2000, p. 6). Dessa forma, percebemos que as inquietações de Schön e Tardif são as mesmas de profissionais da música.

Esses impasses estão presentes também no depoimento de Vitor Neto, presidente do Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro<sup>2</sup>:

---

2 Entrevista concedida à autora em outubro de 2000.

acho legal você cursar uma universidade [...] também é um mercado de trabalho que poderia ser ocupado. Agora, que a universidade tinha de ser muito mais aberta sem dúvida nenhuma... na parte de computação, de harmonia. Acho que tem que preparar o cara pra ser músico. Você ter um curso de saxofone, que foi o que eu fiz, e estudar música erudita... Vai tocar aonde?! Ser solista de orquestra? Quantos concertos para saxofone existem?! Por que você não é formado como músico de naipe? Aí tem muito mais trabalho no mercado do que você ser um solista!

Ainda a respeito da formação do músico, Vitor Neto comenta:

por exemplo, você estuda contrabaixo. Acho que o caminho é procurar um contrabaixista que esteja tocando e que dê aula. Porque esse cara é o que vai te jogar no mercado. Esse é um dos caminhos interessantes, estudar com quem sabe fazer. Se você pegar um contrabaixista que só é formado pela universidade e colocar num estúdio ele não vai saber como é que é tocar num estúdio. Você pode até fazer a universidade mas tem que ter uma pessoa da prática. Esse cara devia estar dentro da universidade também, aí seria muito melhor.

O músico Adriano Giffoni complementa este pensamento:

eu acho importante que a universidade tenha essa abertura, de incluir outras coisas no seu ambiente. Eu conheço casos de vários músicos que se formam na universidade e chegam perdidos no mercado de trabalho, sem informação. Então eu acho importante essa visão da formação do músico<sup>3</sup>.

Neto observa ainda que o músico na atualidade precisa de uma formação versátil: "hoje você não pode mais ser o saxofonista. Você tem que fazer um curso de como operar mesa de som [...] tem que produzir... dar aulas. Acho que hoje você não pode mais ser só o músico instrumentista, tem que fazer muita coisa". Sekeff reforça este comentário:

um instrumentista, um pianista por exemplo, deve ser agora capaz de exercer também o papel de acompanhador, camerista, revisor, co-repetidor, professor, comentarista, crítico musical, pesquisador, restaurador, animador cultural, músico de orquestra, copista, em função da especificidade e... de uma educação mais ampla (Sekeff, 1997, p. 201).

A gama de possibilidades de atuações profissionais para o músico pode ser percebida na pesquisa "Vocações Musicais e Trajetórias Sociais de Estudantes de Música: o caso do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO" (Travassos, 1999). Considerando os campos de atuação profissional de alunos

do Instituto Villa-Lobos (IVL)<sup>4</sup>, as funções mais exercidas por eles são, nesta ordem: professor, regente de coro, instrumentista, cantor, preparador vocal, operador técnico de áudio, produtor, editor de partituras (transcrição e digitalização eletrônica) e compositor de trilhas musicais. As instituições nas quais atuam com maior frequência são: escolas de música, teatro, estúdio de ensaio, estúdio de gravação, bares e casas noturnas, clubes, igrejas e televisão. As aulas particulares são igualmente recorrentes. O repertório envolvido nesses ambientes de trabalho abrange os seguintes gêneros<sup>5</sup>: erudito, popular, choro, samba de raiz, clássico, *rock*, sacro, mpb, *blues*, evangélico, barroco, ópera, balé, concerto, música de mídia, pagode, *fusion*, *funk*, *jazz*, *godspel*, modernos russos, música instrumental, bossa nova, *soul music*, pop latino, músicas próprias, folclore e renascentista.

Assim, entendemos que o músico profissional, além de encontrar no mundo do trabalho uma grande diversidade de campos de atuação, irá se deparar com diversos contextos musicais onde o repertório será um fator determinante na avaliação de suas competências. Isso quer dizer que a competência de um músico poderá ser avaliada de formas distintas, dependendo do contexto onde ele vai atuar. Por exemplo, para um músico que atue em uma orquestra sinfônica, é fundamental que tenha uma leitura musical fluente. Entretanto, para o chorão, o conhecimento e boa percepção dos clichês harmônicos idiomáticos do choro é pré-requisito, e uma leitura fluente não seria condição para uma execução competente.

Essa questão se reflete na educação musical. No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo, dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. O que é considerado "certo" em determinado contexto musical pode ser considerado "errado" ou inadequado em outro: seja a postura de um violonista ao tocar seu instrumento, a embocadura de um flautista, a emissão sonora de um cantor, a articulação de um fraseado.

Assim como Ferreira, Kleber afirma que em cursos de música universitários ainda se perpetua

3 Entrevista concedida à autora em novembro de 2000.

4 Dos cursos de Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Canto, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência e da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Segundo dados obtidos em questionário aplicado a 157 alunos dentre os 398 inscritos no primeiro semestre de 1999.

5 Conforme preenchimento ao item do questionário *tipo de repertório*.

um repertório distante da realidade do aluno: “Como pano de fundo desta questão está a manutenção de valores culturais hegemônicos, neste caso, valores da cultura ocidental européia” (Kleber, 2000, p. 4). Dessa forma, percebemos a tensão em torno da legitimidade dos saberes, da seleção cultural, do debate sobre os critérios que as instituições utilizam para contemplar determinados repertórios e excluir outros. Esse debate tem sido travado por autores como Sacristán (1999) e Lopes (1999).

Considerando os conteúdos como uma “seleção de formas ou saberes culturais” (Coll et al., 2000, p. 13), perguntamos como se dá esse processo de seleção nas instituições oficiais. Lopes afirma que “o processo de seleção cultural da escola parte essencialmente dos segmentos de cultura valorizados socialmente como saber ou conhecimento” (Lopes, 1999, p. 93). Para Sacristán, “o significado dos ‘conteúdos’ da escolarização ultrapassa a aceção mais restrita, referente à seleção de matérias ou de disciplinas” (Sacristán, 1999, p. 148). Ele afirma:

a escola que conhecemos, com sua estrutura, seus funcionamentos, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgamas de idéias diversas, interesses variados e práticas multiformes (Sacristán, 1999, p. 148).

#### Segundo Moreira e Silva,

o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder (Moreira e Silva, 2000, p. 29).

#### Santomé também reconhece que

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular sua possibilidade de reação (Santomé, 2001, p. 161).

É o que Santomé chama de *culturas negadas*<sup>6</sup>. Ferreira destaca que a seleção dos conteúdos a serem contemplados em currículos “não é de natureza neutra, nem se justifica apenas como uma opção de escolha de conhecimentos: na verdade estaria comprometida com uma determinada visão de mundo, de sociedade, de ensino, e no caso em estudo, de música e de músicos” (Ferreira, 2000, p. 37). Lembra ainda que “o ensino musical [...] ainda se utiliza, na maioria das escolas em nível de graduação, de procedimentos de reconhecimento e reprodução, tendo como base a música ‘erudita’, de tradição européia, privilegiando-se a produção do séc. XVIII ao séc. XIX” (Ferreira, 2000, p. 41). Dessa forma, a música popular estaria sendo negada ou então “estereotipada e deformada, para anular sua possibilidade de reação”, como afirmou Santomé<sup>7</sup>.

Em função do quadro que se apresenta, torna-se necessária a compreensão sobre o papel da universidade na vida profissional do músico.

Segundo a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 43 II, a educação superior tem por finalidade: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. O Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, estabelece que a educação profissional se compreende em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Em seu artigo 10º indica que o “Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas”.

Na prática vigente, a estrutura dos cursos superiores em música no Brasil está institucionalizada em Bacharelado em Canto, Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência e Licenciatura Plena, e ainda não se difere muito do que foi instituído pelo Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931, em seu artigo 252: “o Curso Superior [visa formar] instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e *virtuosos*” (Fávero, 2000, p. 149).

6 É importante frisar que no caso do Brasil as culturas “negadas” não são necessariamente culturas minoritárias.

7 A UNIRIO, a partir de 2000, instituiu o Bacharelado em Música Brasileira. Segundo meu ponto de vista, isso não resolve a questão da inserção da música popular nos cursos de música universitários. Ao contrário disso, o Bacharelado em Música Brasileira acabou por separar esse repertório dos cursos de canto, instrumentos, composição e regência, confinando-o em um curso próprio e exclusivo.

Hentschke e Oliveira comentam:

A maioria dos cursos de graduação em Música oferecidos pelas universidades brasileiras estão voltados para a formação de profissionais no campo da música erudita, com exceção de alguns poucos cursos que possuem ênfase no campo da música popular. Isto deve-se, principalmente, à exigência imposta aos cursos de graduação – obedecer ao currículo mínimo, estipulado pelo Ministério da Educação em 1969. No entanto, sabe-se que existe uma defasagem significativa entre o que foi previsto no currículo mínimo em 1969 (e ainda em vigor), e o mercado de trabalho nos dias de hoje. Os egressos dos cursos de Bacharelado em Música, dependendo da ênfase escolhida, são profissionais capacitados para atuar como músico solista, de orquestra, como regentes de coro e orquestra, como compositores (Hentschke e Oliveira, 2000, p. 56).

As questões levantadas até aqui constituem o marco situacional que nos levou a procurar reconhecer e compreender quais os saberes e as competências que os profissionais da música procuram em seu percurso de formação. Nosso interesse foi o de buscar por essa compreensão em uma instância de formação que não as IES. Assim, partimos para uma pesquisa de campo em uma escola de música alternativa<sup>8</sup> através de entrevistas com seu fundador e com a totalidade de seus professores. Essa opção se deve ao meu próprio percurso de formação profissional, onde essas escolas exerceram papel fundamental. Dessa forma, toma-se as escolas de música alternativas como uma das instâncias de formação profissional do músico.

## 2 A escola de música alternativa e o músico-professor: um estudo de caso

A escola eleita foi a *Rio Música Iniciação e Profissionalização Musical Ltda.*, uma escola de música alternativa situada no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. A escolha dessa escola como objeto de pesquisa se deveu à minha familiaridade com o ambiente onde em determinada época fui aluna, posteriormente professora e coordenadora. Esse fato contribuiu para a pesquisa, pois me proporcionou uma visãoêmica a partir de três perspectivas diferentes – como aluna, profes-

sa e coordenadora – aliada ainda a uma visão ética, em função de minha situação como pesquisadora<sup>9</sup>.

A Rio Música foi fundada em 1995 por Sérgio Benevenuto, músico capixaba que foi um dos primeiros brasileiros a se formar pela Berklee College of Music, escola americana voltada para o ensino da música popular. Segundo Benevenuto, foi esse um dos principais motivos que o tornou, ao voltar ao Brasil, um professor particular muito procurado. Na época ainda não havia, no Brasil, cursos que contemplassem conteúdos como harmonia funcional e improvisação, base do que tinha estudado em Berklee.

A partir do relato de Benevenuto sobre sua trajetória como estudante de música, percebemos como, na época, era difícil para o músico que desejasse trabalhar com a música popular o acesso a informações que lhe facilitasse o estudo<sup>10</sup>.

Se eu quisesse aprender um pouco de jazz eu teria de ter a sorte de encontrar alguém, raríssimo, que tivesse o conhecimento, e geralmente aqui no Brasil como também não tinha ensino em torno disso, eram pessoas muito intuitivas. Às vezes aqueles criadores natos que criam uma barbaridade mas não sabem colocar essa questão pro aluno.

Em sua trajetória como estudante, Benevenuto passou por diversas instituições mas não encontrou o que buscava:

Entre na EMES, Escola de Música do Espírito Santo, procurei professores de violão mas só encontrava professores de violão clássico, que eu gostava também mas eu tava sempre no lugar errado, não conseguia obter o tipo de informação que eu buscava. Nessa peregrinação eu vim pro Rio, aí entrei na Escola Nacional de Música, passei pelo Conservatório Brasileiro, fui buscar a Academia Lorenzo Fernandes, o antigo Villa-Lobos que hoje é a UNIRIO. [...] mesmo no campo da música erudita, se eu fizesse o curso todo na música erudita eu não chegava a compreender o início do séc. XIX. Ou então eu estudava a ponto de fazer música até o séc. XVIII... meio caricata porque eu não vivia no séc. XVIII e não respirava aquele ar... Tinham de vez em quando professores que eram contemporâneos, aí vinham e falavam assim: pode tudo. Pega um balde, põe a cabeça e faz búúú... Quer dizer, eu pulava de cara dois séculos.

8 Por *escolas de música alternativas* entendemos escolas nas quais os professores que compõem seu quadro não precisam ser concursados, e a legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico. Silva (1996) retrata outros aspectos, utilizando o termo *escolas alternativas de música* para designar escolas que “estabelecem critérios específicos para seu próprio funcionamento, sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo com disciplinas ou repertórios preestabelecidos e sem o reconhecimento institucional conferido pela concessão de diploma” (p. 354). As escolas de música alternativas não têm que atender a regimentos externos e instrumentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os documentos dela decorrentes. Não há controle por parte de nenhuma agência estatal ou religiosa. Já as *instituições oficiais de ensino* estão submetidas às determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e têm o reconhecimento legal dos diplomas e certificados por elas conferidos, uma vez atendidas as determinações desse órgão.

9 A visãoêmica seria uma visão de dentro para fora, a visão de quem é *insider*, assim como a visão ética seria aquela realizada de fora para dentro, a visão de quem é *outsider* (termos utilizados por etnomusicólogos para designar aquele que se encontra inserido em determinado grupo ou contexto social – *insider* – e aquele que está fora de determinado grupo ou contexto social – *outsider*).

10 Entrevista concedida à autora em agosto de 2001.

Benevenuto explica que, como não havia cursos voltados para a música popular, as únicas fontes para os estudantes interessados eram os discos, o rádio e as revistas. Foi por esse motivo que, ao saber da existência de uma escola que priorizava o ensino da música popular, não hesitou em buscar por essa nova fonte de saberes. Em 1978 ingressou na Berklee, onde se formou em composição.

Quando você chega lá a primeira impressão é que: existe! Existem programas idealizados e desenhados para que o aluno desenvolva esse lado da intuição na música, a experimentação dentro da música, não é só ser um reproduzidor dos grandes compositores que é legal também. Mas assim, criar, te estimular a isso... e tinha roteiros pra isso. Aí, a primeira impressão que você tem é: cheguei no paraíso! Tudo infra-estruturado, aquela diferença do primeiro mundo para o terceiro mundo.

Ao regressar de Berklee, Benevenuto começou a ser procurado para dar aulas, uma vez que poucas pessoas tinham condições financeiras de cursar uma instituição em outro país: "Eu dava aula na minha casa, e aí começou a encher de gente e eu aluguei uma sala, aí encheu mais de gente, tinha turmas de quinze alunos. E fui formando um grupo até que falei: vamos montar uma escola".

A Rio Música foi elaborada a partir da vivência de Benevenuto como estudante de música, ou melhor, a partir das necessidades que sentia quando estudante:

A idéia de gerar essa didática e a escola foi porquê eu próprio me sentia indo para a escola e não sendo preparado pro que eu via na minha frente acontecendo. Eu estava sendo preparado para outra coisa, outro século, para um outro tempo... mas nada associado a minha realidade. Então a filosofia básica da Rio Música foi essa. Primeiro, para eu me chamar músico profissional minha profissão é a música, eu viver dela dignamente, pagar minhas contas, fazendo música, e que tenha público, que as pessoas gostem, uma coisa orgânica, natural. E eu percebi que as escolas trabalhavam meio de costas para isso. Então uma das primeiras idéias foi aquela de tentar trazer mais músicos em ação e adaptá-los como professores do que trazer aquele professor um pouco viciado no que chamam de 'teoria'. Teoria pra mim nunca foi tão teórico assim, é uma coisa de linguagem interna. Se você ficar no ramo teórico só você não tem efetividade, e quem trabalha no mercado é quem tá fazendo alguma coisa. Qualquer coisa, ou criando, ou tocando... A Rio Música nasceu com essa filosofia: não vamos trabalhar de costas com a realidade. Como é que é a vida, como a indústria participa disso, como é que é o mercado alternativo disso.

A partir das entrevistas realizadas com a totalidade dos professores que atuam na Rio Música, pudemos caracterizar aquele que denomina-

mos como *músico-professor*. O músico-professor foi caracterizado como aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira. O músico-professor vem atendendo a uma demanda por saberes profissionais, que reconhece sua competência docente através de seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de performance. Como fruto de sua atividade artístico-musical, o músico-professor vem publicando livros com fins de ensino musical, onde a música popular brasileira tem papel de destaque. São livros que procuram sistematizar conhecimentos específicos de algum gênero musical brasileiro ou promover o ensino de algum instrumento musical através de um repertório brasileiro<sup>11</sup>.

Através do depoimento de Benevenuto percebemos a existência de uma demanda por saberes não presentes em instituições oficiais para o ensino da música, demanda essa que vem sendo absorvida por escolas de música alternativas como a Rio Música. Além da questão do repertório, os estudantes estão buscando por saberes profissionais, que resultem efetivamente em um *saber-fazer*. Quando Benevenuto indica a necessidade de se "transformar grandes músicos em professores", pode estar concordando com Demo quando diz que os estudantes procuram "não qualquer professor ou qualquer aula, mas determinada competência produtiva comprovada, para poder contar com conhecimento atualizado e atualizante" (Demo, 1993, p. 136), e com Schön quando afirma que "podemos dizer que os estudantes são capazes de reconhecer, desde o início, os sinais externos de uma execução competente [...], eles regulam sua busca pelos sinais externos de competência que já sabem reconhecer" (Schön, 2000, p. 75).

### **3 Saberes e competências representados em enunciados de propagandas, na fala de estudantes e na fala do músico-professor**

Em um segundo momento de nossa pesquisa, realizamos um estudo que se valeu de três perspectivas – a das escolas de música alternativas, a

11 O crescimento do número de publicações deste tipo, editadas nos últimos vinte anos, pôde ser percebido através do catálogo das editoras Irmãos Vitale (SP) e Lumiar Editora (RJ).

do estudante de música e a do músico-professor, na busca de se compreender os saberes e as competências que estão em jogo na formação profissional do músico, no âmbito das escolas de música alternativas. A perspectiva das escolas de música alternativas foi percebida através da análise do enunciado de propagandas publicadas em três revistas especializadas de circulação nacional: a revista *Guitar Player* (Trama Editorial Ltda, São Paulo), a revista *Backstage* (H. Sheldon Serviços de Marketing Ltda, Rio de Janeiro) e a revista *Áudio, Música & Tecnologia* (Editora Música & Tecnologia Ltda, Rio de Janeiro), em edições publicadas entre os anos de 1997 e 2001. A perspectiva do estudante de música foi percebida através de um debate, promovido na escola Rio Música, entre estudantes que têm em comum a busca pela profissionalização na área da música ou que já exercem esta atividade profissionalmente, tendo como mediadora esta pesquisadora. E a perspectiva do músico-professor foi aprofundada através de entrevistas com um informante qualificado: o músico-professor Adriano Giffoni.

Na coleta e análise das propagandas de escolas de música alternativas, em revistas especializadas, pudemos detectar estratégias discursivas postas em jogo visando atrair um público consumidor, ou seja, quais os saberes e competências evidenciados e que tipo de ensino é privilegiado. As operações de enunciação<sup>12</sup> indicam que os cursos são “idiomáticos”, voltados para a música popular; que são ministrados pelo músico-professor “especialista”, que tem sua legitimação como professor dada através de sua competência artístico-musical; que sua forma de ensino “prático” se dá através de métodos que vêm acompanhados de CDs ou fitas cassetes, e que têm o atributo de ser desenvolvido “pelos maiores profissionais da música”; e que utiliza outros recursos de ensino que garantem acesso à inovação tecnológica e asseguram um saber prático. Assim, chegamos a três pontos fundamentais que aparecem como norteadores da atividade docente do músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas e da procura de estudantes por ensino musical nesse âmbito: o que se ensina, quem ensina e como se ensina.

Entre as questões debatidas, os estudantes apontaram para diferenças entre o ensino oferecido pela universidade e o ensino oferecido pelas

escolas de música alternativas. A primeira diferença refere-se ao fato do currículo dos cursos de música das universidades não contemplar certos instrumentos, que em geral são empregados com mais frequência no âmbito da música popular: “Eu fui buscar pelo ensino da guitarra [em escolas alternativas] consciente de que eu não ia encontrar isso na universidade”. A segunda refere-se ao tipo de repertório abordado nos dois contextos: “a universidade tem mais aquela coisa da música erudita que não é o que eu quero”. E a terceira à possibilidade de um percurso de formação com maior ou menor autonomia, como expressam os alunos: “Aqui [na escola de música alternativa] respeita-se mais a individualidade do aluno. Lá [na universidade] tem um programa formal que você tem que obedecer”; “Como formação o curso livre é interessante [...] coloca você estudando aquilo que você quer objetivamente”. Dessa forma, percebemos que a busca de estudantes pelo saber musical fora das instituições oficiais se deve ao tipo de conteúdo aí oferecido, intrinsecamente ligado ao repertório, que é determinante para a oferta e seleção dos instrumentos musicais. Deve-se também à possibilidade de uma maior autonomia dos alunos em seu percurso de formação. Os estudantes consideram importante que o professor de música seja ou tenha sido um músico atuante. A experiência do músico é vista como um saber a ser adquirido: “Eu tenho aula com o Rômulo Thompson e ele tem uma experiência de já ter tocado que eu quero vivenciar”.

O músico Adriano Giffoni considera que o ensino oferecido pelo músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas e aulas particulares está suprimindo uma lacuna: “Tem gente que chega com muito conhecimento teórico sobre os modos mas não sabe na hora de improvisar como usar. Então eu senti falta disso nas oportunidades que eu tive de estar nas universidades”. Esse relato vem corroborar com nosso pensamento de que a problemática, que pode ser vista como uma disputa entre teoria e prática, está, na verdade, na forma como conteúdos musicais são ensinados, não necessariamente dissociados da prática mas associados a uma prática que não aquela reconhecida e desejada por estudantes. Não se trata, então, de colocar em oposição o ensino oferecido pela instituição oficial e o ensino oferecido no âmbito das escolas de música alternativas, o primeiro com um ensino mais teórico e o segundo voltado para a prática, mas colocar em questão a seleção do con-

---

12 Operações de enunciação são “operações que apontam, que localizam objetos, seres, num ato de referenciação interna no movimento narrativo. [...] Certas referências vêm como repertório de textos já dados na cultura, já construídos por processo histórico cultural” (Santos, 1997, p. 63-64). As operações de enunciação podem ser operações de atualização, extração, indicação, totalização e identificação.

teúdo e o perfil profissional que ambas instâncias pretendem formar.

Um dos estudantes, em seu depoimento, observou que através do ensino que obteve na universidade ficou sabendo “todas as regras mas não conseguia utilizar”. Adriano Giffoni também identificou esse fato quando disse que muitos dos estudantes que o procuram possuem conhecimentos teóricos mas não sabem como utilizá-los em sua atividade prática. Assim, percebemos que a aplicabilidade imediata de conhecimentos associada à realidade cotidiana do estudante é um fator fundamental na escolha de um percurso de formação. Benevenuto relatou em seu depoimento: “Eu próprio me sentia indo para a escola e não sendo preparado pro que eu via na minha frente acontecendo. Eu estava sendo preparado para outra coisa, outro século, para um outro tempo, mas nada associado à minha realidade”.

#### **4 Alguns resultados**

Através dos depoimentos e demais dados coletados e analisados, concluímos que o conjunto de saberes desenvolvidos pelo músico-professor em sua atividade docente, no âmbito das escolas de música alternativas, privilegia conteúdos procedimentais, tendo como objetivo um saber-fazer. Esse saber-fazer está relacionado à “especialidade” do músico-professor, fruto de sua atividade artístico-musical. Sua atividade docente é dirigida à formação profissional, mesmo que esta não seja o objetivo de seu aluno, e é esse direcionamento que justifica a seleção dos saberes articulados nessa atividade. A noção de competência profissional em que o músico-professor se apóia, e que procura formar, está relacionada à noção de versatilidade. Isso quer dizer que o músico-professor entende que, apesar de sua competência estar voltada a uma especialidade, sua formação deve lhe permitir atuar em diversos contextos.

Os estudantes que buscam pelos saberes articulados pelas escolas de música alternativas em seu percurso de formação profissional entendem que nessa instância irão encontrar um ensino objetivo, direcionado às suas necessidades imediatas. O ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior foi apontado como complementar, uma vez que não garante um saber-fazer relacionado ao seu cotidiano profissional ou ao perfil profissional almejado.

O músico-professor é tido como um professor capacitado, já que sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística. Segundo a perspectiva do aluno, o saber-fazer comprovado do músico-professor é o que legitima sua atividade docente. É o que Demo chama de “discurso competente”: um discurso “devidamente argumentado, logicamente consistente, fundado em conhecimento de causa, tipicamente reconstrutivo” (Demo, 1995, p. 25).

As escolas de música alternativas, através da atividade docente do músico-professor, foram apontadas como uma instância de formação profissional que vem suprir uma lacuna deixada pelas IES. Entendemos que essa lacuna se refere à não articulação dos saberes contemplados no currículo de seus cursos com o mundo do trabalho, conforme também indicaram os autores Schön (2000) e Tardif (2000). Isso não quer dizer que as escolas de música alternativas dêem conta dessa questão. A insatisfação constatada reside, principalmente, no fato dos saberes presentes nos currículos das IES estarem desarticulados com o cotidiano profissional do músico que busca por determinado perfil profissional, incluindo aí a seleção do repertório.

Tendo em mãos documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entendemos que as IES têm como uma de suas funções preparar o profissional para o mundo do trabalho, sem que com isso se submeta às regras do mercado de trabalho. As IES devem proporcionar aos estudantes não só a dimensão técnica, onde são desenvolvidos saberes que os habilitem à atuação profissional, como também a dimensão social e política, onde os estudantes desenvolvem sua capacidade de compreensão, argumentação e crítica, tornando-se agentes transformadores capazes de produzir conhecimento.

Paulo Freire diz que “para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio, da vida concreta daquele que se quer educar” (Freire, 1976, p. 37). A motivação para a realização deste trabalho partiu dessa premissa. Assim, pretendemos contribuir para um diálogo entre o ensino musical oficial e o alternativo, considerando a questão da formação profissional do músico.



### Referências bibliográficas

- COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Inep, 2000.
- FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.47-64.
- KLEBER, Magali Oliveira. *Como os currículos de música vêm a cultura brasileira*. Comunicação apresentada no III Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, UnB, 2000. Trabalho não publicado.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 20 jul. 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000, p.7-37.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFN – Editora UFRN, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.159-177.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *O funcionamento enunciativo de um acontecimento musical urbano e a geração de sentido: uma análise sócio-semio-musicológica*. 1997. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do final de milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: 1997, p.198-202.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Walênia Marília. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 1996, p.354-358.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais de estudantes de música: o caso do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. *Cadernos do III Colóquio de Pós-Graduação da UNIRIO*, Rio de Janeiro, IVL/UNIRIO, 1999.