



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CAMPO DE ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DOS
EGRESSOS DO CENTRO DE ENSINO PROFISSIONAL DE MÚSICA
WALKÍRIA LIMA**

Gustavo Gonçalves Quintanilha

Asunción, Paraguay

2020

Gustavo Gonçalves Quintanilha

**CAMPO DE ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO
CENTRO DE ENSINO PROFISSIONAL DE MÚSICA WALKÍRIA LIMA**

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Ruíz Díaz Morales

Asunción, Paraguay

2020

Gustavo Gonçalves Quintanilha. 2020. **Campo de atuação no mercado de trabalho dos egressos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkíria Lima.** 156 páginas.

Tutor: Prof. Dra. Daniela Ruíz Díaz Morales

Disertación académica en maestría en ciencias de la educación. – Universidad Autónoma de Asunción, 2020.

Gustavo Gonçalves Quintanilha

**CAMPO DE ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO
CENTRO DE ENSINO PROFISSIONAL DE MÚSICA WALKÍRIA LIMA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la obtención del título de Máster en Ciencia de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción.

Asunción, Paraguay

2020

Dedico a Deus.

Agradeço aos meus pais, ao meu filho, aos professores e colegas do mestrado pela amizade nessa caminhada, e especialmente para minha orientadora Dra. Daniela Ruíz Díaz, por todo conhecimento.

A música é uma revelação superior a toda
sabedoria e filosofia.

(Ludwig van Beethoven, 1770-1827)

RESUMO

Essa dissertação aborda a respeito do ensino profissionalizante de música relacionando a formação dos egressos de música do Centro de Ensino Profissional de Música Walkiria Lima – CEPMWL para atuar no mercado de trabalho. Assim, apresenta como principal pergunta de pesquisa: Qual a incidência de ingresso no mercado de trabalho, nos respectivos campos de atuação dos alunos formados nos cursos técnico em instrumento musical; técnico em canto e técnico em regência? Desta forma, essa pesquisa apresenta como objetivo geral analisar o ingresso ao mercado de trabalho dos egressos de 2009 a 2014; dos cursos técnicos do CEPMWL. A metodologia compreende a utilização de uma pesquisa não experimental, descritiva com corte transversal e para a devida coleta de dados empregou-se o uso de questionário. Os participantes que responderam ao questionário foram 28 egressos do CEPMWL e 8 instituições que contratam músicos. Os resultados são que os egressos consideram que há pouca demanda de trabalho na área de música no Estado do Amapá, poucos concursos públicos e muitas vezes atuam profissionalmente de forma informal no mercado de trabalho. Conclui-se, que os egressos por ter um curso profissionalizante atuam como professores e a falta de legislação efetiva acaba motivando que muitos atuem sem nenhuma ou pouca formação.

Palavras-chaves: História da Música. Ensino Profissionalizante. Legislação em Educação Musical.

RESUMEN

Esa investigación trata sobre la formación profesional de los estudiantes egresados de música del Centro de Enseñanza Profesional de Música Walkiria Lima (CEPMWL) para la actuación en el mercado de trabajo. Así mismo, presenta como la principal pregunta de la investigación: ¿Cuál es la incidencia de ingreso al mercado laboral, en los respectivos campos de actuación de los alumnos formados en los cursos técnicos en instrumento musical; técnico en canto y técnico en regencia? El objetivo general es: Analizar el ingreso en el mercado laboral de los egresados del 2009 hasta el 2014; de los cursos técnicos del CEPMWL. La metodología comprende la utilización de un diseño no experimental, descriptivo de corte transversal y enfoque mixto; para la recolección de datos se empleó el uso del cuestionario. Los participantes fueron 28 estudiantes egresados de CEPMWL y 8 instituciones que contratan músicos. Los egresados consideran que hay poca demanda de trabajo en el área de música en el estado de Amapá, pocos concursos públicos y muchas veces actúan informalmente en el mercado de trabajo. Se concluyó, que los egresados por tener un curso de formación profesional actúan como maestros y esto se debe a la falta de legislación efectiva que conlleva a que otras personas actúen en el área, teniendo poca o ninguna capacitación formal.

Palabras clave: Historia de la música, Formación profesional, Legislación en educación.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
RESUMEN	viii
INTRODUÇÃO	1
1 HISTÓRIA DA MÚSICA	7
1.1 Era medieval.....	9
1.2 Música renascentista.....	11
1.3 Música barroca e era da música clássica	13
1.4. Música no Brasil.....	16
2 AS FASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	18
2.1 Período colonial.....	18
2.2 Período imperial	21
2.3 Período republicano.....	25
2.4 Teoria social e as profissões	35
3 ENSINO DE MÚSICA E STATUS PROFISSIONAL.....	40
3.1 Aspectos da educação musical no Brasil.....	45
3.2 Bacharelado e licenciatura.....	50
3.3 A nova legislação e a educação musical no Brasil	53
3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	55
3.5 Cursos de preparação para professores.....	56
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 Formulação do problema com as perguntas gerais e específicas	60
4.2 Objetivo Geral	60
4.2.1 Objetivos específicos.....	60
4.3 População e Amostra	60
4.4 Técnica de Coleta Dados	61
4.5 Validação	63
4.6. Dados dos participantes da pesquisa	65
4.7. Descrição do local de estudo	65
4.8 Análise dos dados	69
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
5.1 Dados dos egressos participantes da pesquisa do CEPMWL.....	70
5.1.1 Descrição das atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014	79

5.1.2 Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano de 2009 a 2014	84
5.1.3 Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso no mercado de trabalho	90
5.2 Instituições de músicas participantes da pesquisa possíveis empregadores dos egressos do CEPMWL	105
CONCLUSÃO.....	118
RECOMENDAÇÕES.....	120
REFERÊNCIAS	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expertos e validação do questionário da pesquisa.....	63
Tabela 2	Cursos ofertados pelo CEPMWL	66
Tabela 3	Dimensão física e dependências do CEPMWL	68
Tabela 4	Os que responderam outros referente a escolaridade dos egressos	72
Tabela 5	Os egressos que marcaram no questionário outros respectivo de como ocorreu a sua iniciação musical	78
Tabela 6	Os que responderam sim descreveram que exerceram alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de educação profissional em música..	80
Tabela 7	Os que responderam não descreveram que exerceram alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de educação profissional em música..	81
Tabela 8	Os egressos que responderam outros no questionário sobre o objetivo do ingresso no curso de educação profissional em música.....	83
Tabela 9	Na opinião dos pesquisados existe pouca demanda no mercado de trabalho para egressos do curso de educação profissional em música do CEPMWL. Porquê?	85
Tabela 10	Na opinião dos pesquisados existe nenhuma demanda, porquê?	87
Tabela 11	Na opinião dos pesquisados existe muita demanda, porquê?	87
Tabela 12	Na opinião dos pesquisados que não respondeu, mas comentou o porquê?.....	89
Tabela 13	A formação na educação profissional em música no CEPMWL permitiu sim ingressar no mercado de trabalho musical.....	91
Tabela 14	A formação na educação profissional em música no CEPMWL não permitiu ingressar no mercado de trabalho musical.....	93
Tabela 15	Os egressos que responderam outros sobre a atividade profissional dentro do mercado de trabalho musical que obteve após a formação na educação profissional em música.....	95
Tabela 16	Os egressos que responderam sim sobre inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação	97
Tabela 17	Os egressos que responderam não sobre inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação	98
Tabela 18	Os egressos que responderam sim a respeito da formação na educação profissional em música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música.....	99
Tabela 19	Os egressos que responderam não a respeito da formação na Educação Profissional em Música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música.....	100
Tabela 20	O egresso que respondeu sim e não a respeito da formação na educação profissional em música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música.....	101
Tabela 21	Os egressos que responderam sim a respeito de ter formação na educação profissional em música para atuar no mercado de trabalho em música	102
Tabela 22	Os egressos que responderam não a respeito de ter formação na educação profissional em música para atuar no mercado de trabalho em música	104

Tabela 23 Nome da Instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)	106
Tabela 24 Cargo ou função na Instituição	106
Tabela 25 Os pesquisados que responderam outros referente a(s) área(s) de atuação que um profissional em música pode trabalhar em sua instituição	108
Tabela 26 Os pesquisados que responderam sim sobre alguma formação profissional em música para a atuação profissional em música em sua instituição	109
Tabela 27 Sim, existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem.....	113
Tabela 28 Não, existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem.....	114
Tabela 29 Sim, há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem.....	116
Tabela 30 Não, há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Faixa etária dos egressos	70
Gráfico 2 Sexo dos egressos	71
Gráfico 3 Escolaridade dos egressos	72
Gráfico 4 Ano de conclusão no CEPMWL	73
Gráfico 5 Área de formação da Educação Profissional em Música	74
Gráfico 6 Qual o tipo de instrumento	75
Gráfico 7 Como ocorreu a sua iniciação musical	77
Gráfico 8 Exerceu alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de educação profissional em música.....	79
Gráfico 9 O objetivo do ingresso no curso de educação profissional em música	82
Gráfico 10 No estado do Amapá, em sua opinião, existe demanda no mercado de trabalho para egressos do curso de educação profissional em música do CEPMWL	84
Gráfico 11 A formação na educação profissional em música no CEPMWL o permitiu o ingresso no mercado de trabalho musical.....	90
Gráfico 12 A atividade profissional dentro do mercado de trabalho musical que obteve após a formação na educação profissional em música	94
Gráfico 13 A sua inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação no curso de educação profissional em música.....	96
Gráfico 14 A formação na educação profissional em música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música	99
Gráfico 15 Em sua compreensão, é importante a formação na educação profissional em música do CEPMWL para poder atuar no mercado de trabalho musical.....	102
Gráfico 16 A(s) área(s) de atuação que um profissional em música pode trabalhar em sua instituição	107
Gráfico 17 É necessária alguma formação profissional em música para a atuação profissional em música em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.).....	109
Gráfico 18 Quantos empregados com formação profissional em música atuam em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.).....	110
Gráfico 19 Quantos empregados sem a devida formação profissional em música atuam em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)	111
Gráfico 20 O profissional de música é remunerado pela atividade exercida em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)	112
Gráfico 21 Existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem.....	113
Gráfico 22 Há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem.....	115

Gráfico 23 De que forma é feita o ingresso do profissional em música na sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.) 117

LISTA DE ABREVIATURAS

CAM	Conservatório Amapaense de Música
CEM	Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais
CEPM'S	Centro de Ensino Profissional de Música
CEPMWL	Centro de Ensino Profissional de Música Walkiria Lima
G.T.F.A.	Governo do Território Federal do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

INTRODUÇÃO

O conceito geral de profissão ou profissional é tão solto e variável que a ideia pode ser mais confusa do que útil. Para começar, muitas vezes é associado de várias maneiras a certas ocupações. Em muitos casos, ele simplesmente distingue alguém que realiza uma determinada atividade por dinheiro em particular, ganho com a vida de amadores que exercem essa mesma atividade por outros motivos. Essa distinção pode se tornar relevante quando músicos que não conseguem ganhar a vida fazendo ou compondo música se tornam professores para ganhar seu sustento.

Tal motivação geralmente falha em encontrar um dos traços clássicos de uma profissão de ser chamado ou atraído por uma prática de motivações altruístas e não por dinheiro, prestígio ou algo parecido. De fato, na história da escolaridade no Brasil, em relação ao ensino é considerado como um “chamado”, no entanto, muitas vezes serviu como justificativa para pagar aos professores baixos salários (Araújo & Paz, 2011).

Desta forma, as ocupações que normalmente são chamadas de "profissões" também são geralmente caracterizadas por habilidades especializadas. No entanto, a natureza e aquisição de tais habilidades tendem a variar muito. Músicos treinados no cânone eurocêntrico, por exemplo, normalmente têm anos de estudos formais por trás deles, incluindo o estudo necessário para obter admissão em uma universidade ou conservatório.

Isto é, naturalmente, completamente diferente da experiência de outros músicos profissionais, talvez a preponderância no mundo da música hoje que é adquirida na maior parte ou inteiramente de professores e modelos informais e é de outra maneira aprendida na experiência cotidiana. Em qualquer dos casos, no entanto, a distinção parece ser que a ocupação do músico profissional é caracterizada por considerável perícia e habilidade musical (Blacking, 2007).

Mesmo assim, no entanto, muitos músicos amadores são altamente talentosos, muitos, na verdade, têm experiência comparável, ou os mesmos estudos formais, profissionais ou de conservação por trás deles, mas por várias razões escolheram outras ocupações.

A maioria dos professores de música pensam em si mesmos como músicos profissionais e, na verdade, a maioria dedicou inúmeras horas de estudo e prática à obtenção de seus conhecimentos musicais. Nisso, eles geralmente são únicos entre a maioria dos outros professores nas escolas que normalmente não fazem os assuntos que ensinam (Del-Ben & Hentschke, 2002).

Ao contrário dos professores de música que, independentemente de seus ensinamentos, são músicos treinados, a maioria dos professores não é formada por físicos, químicos, historiadores ou afins, mas dominou seu assunto no grau necessário para ensiná-lo. No entanto, embora a maioria dos professores de música não esteja disposto nem seja capaz de abandonar o ensino para exercer uma carreira, compondo, regendo ou algo parecido, sua autoestima como profissionais de música geralmente tem influência sobre o que e como eles ensinam.

Assim, a esse respeito, profissional parece se aplicar principalmente à provisão de que eles ganham a vida por meio da música embora ensinando música, e fazendo isso com estudantes nas escolas ao invés de músicos no mundo real (Figueiredo & Meurer, 2016).

No entanto, o ensinar a esse respeito ainda precisa ser esclarecido: simplesmente oferecer aulas ou conduzir um grupo não produz necessariamente os benefícios educacionais positivos para o público estudantil que outros profissionais da música fornecem mais previsivelmente musicalmente para seus públicos pagantes. Essa consideração leva, então, a uma questão das qualificações que um professor de música precisa além da perícia musical.

Uma escola de música, como é o caso de professores de todas as disciplinas escolares, exige que os professores concluam estudos que conduzam à certificação de ensino por exemplo, estudos de técnicas de ensino e avaliação, desenho de currículo e métodos e materiais de ensino. A relevância desses estudos, no entanto, é amplamente contestada até mesmo por muitos professores de música (Lima, 2017).

No entanto, as sociedades modernas normalmente exigem certificação ou licenciamento de algum tipo em profissões onde a incompetência de um profissional pode resultar em danos pessoais para os clientes. Em muitas ocupações, esse treinamento é muito restrito porque a competência requerida é limitada, concentra-se em habilidades e conhecimentos que, no mínimo, são altamente padronizados e reutilizados e, portanto, são diretamente e facilmente avaliados; por exemplo, o conhecimento e as habilidades exigidas de um eletricitista ou encanador licenciado.

No que diz respeito ao ensino de música, um ponto de vista argumenta que o único requisito para ser um bom professor de música é ser um bom músico. Assim, muitos músicos assumem o título de “professor” com pouca ou nenhuma qualificação específica em relação à pedagogia, currículo, técnicas de avaliação e afins. Eles abrem estúdios privados ou aceitam cargos em escolas de música comunitárias, universidades e conservatórios e ensinam como foram ensinados ou são deixados para seus próprios

projetos no que diz respeito aos métodos, materiais e técnicas de avaliação que empregam (Pereira, 2017).

Quando a certificação de ensino é exigida, os cursos de formação de professores são tipicamente uma porcentagem muito pequena da preparação de um professor de música, são a parte menos rigorosa de seu treinamento e são frequentemente denunciados como meramente teóricos ou impraticáveis, ineficazes ou um desperdício de tempo melhor gasto na sala de prática.

A música que para muitos pode ser observada do ponto de vista de um *hobbie*, apresenta-se como uma qualificação profissional incentivada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que oferta vários cursos técnicos de formação inicial e continuada de acordo com o Catálogo Nacional em seu eixo de Produção Cultural e Design.

Entretanto, pode-se observar que o cenário atual, distancia-se da realidade almejada de quem busca por uma formação profissional para ingressar no mercado de trabalho, pois apesar desse profissional recém-formado preencher todos os requisitos para sua admissão, grande parte não consegue lograr êxito (Queiroz, 2004).

A Lei 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional teve sua homologação no dia 20 de dezembro de 1996 e desde então tem sido um marco para a educação. Ela divide a educação em níveis e modalidades distintas (Brasil, 1996).

Conforme o artigo 22 desta lei: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e estão consonância como os pressupostos filosóficos e políticos assegurados pela Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1996).

A Educação Profissional não se coloca como um nível de ensino, mas tipo de formação que se integra ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Está regulamentada nos artigos 39, 40 e 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além possuir como instrumento regulador da disciplina e cursos ofertados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que foi instituído pela portaria do MEC de número 870, no dia 16 de julho de 2008.

A presente pesquisa justifica-se por trazer à tona questões relacionadas com o ponto de vista sociocultural, uma vez que permite compreender os problemas sociais que ocorrem na relação de educação e trabalho.

De acordo com o Programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007, apresenta a proposta de intercambiar o ensino médio

com a educação profissional, respeitando as realidades e diferenças culturais, econômicas e regionais. Diante deste contexto surgem para complementarem os antigos e ainda existentes Conservatórios de Música, outras instituições para dar suporte a esta profissionalização do ensino de música, como: Institutos Federais (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica), Centro de Ensino Profissional de Música (CEPM'S), ou até mesmo as Escolas ou Conservatórios que passaram a atender esta modalidade de ensino (Brasil, 2007).

Além disso, justifica-se esta pesquisa por novas propostas que se tem configurado sobre o papel das escolas públicas especializadas em música, sejam elas federais, estaduais ou municipais, em relação as novas diretrizes curriculares para a formação do técnico em nível médio que é citada no índice de metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período 2011-2020, Projeto de Lei nº 8035/2010, que busca atingir mais vagas para formação profissional e de qualidade (Brasil, 2011).

Não obstante, as novas discussões em relação a este tema têm apresentado novas propostas e direcionamentos que influenciam diretamente no perfil do profissional de música, ultimamente a sua atenção tem se voltado para a inserção do profissional no mercado de trabalho (Pimentel, 2015).

Contudo, o trabalho de dissertação proveniente deste instrumento de pesquisa, pode contribuir de maneira relevante para as instituições que ministram o ensino profissionalizante de música como componente da Educação Básica.

Dessa forma, o presente trabalho a título de atingir o objetivo geral da presente pesquisa traz a seguinte problemática: Qual a incidência de ingresso no mercado de trabalho, nos respectivos campos de atuação dos alunos formados nos cursos técnico em instrumento musical; técnico em canto e técnico em regência? No que tange as ações para se alcançar os objetivos específicos da pesquisa têm-se os questionamentos a serem respondidos: 1- Qual o perfil dos egressos dos cursos técnicos do CEPMWL? 2- Quais as atividades e características profissionais dos egressos dos cursos técnicos do CEPMWL? 3- Como se dar as condições de trabalho nos campos de atuação dos alunos formados nos cursos técnicos do CEPMWL?

Assim, o objetivo geral deste estudo é: Analisar o ingresso ao mercado de trabalho de egressos de 2009 a 2014 dos cursos técnicos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkiria Lima – CEPMWL. Para o desenvolvimento da pesquisa foram elaborados os seguintes objetivos específicos: 1) Listar os egressos em função as especialidades desde o ano 2009 a 2014; 2) Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014;

3) Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano 2009 a 2014; 4) Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho.

Trata-se de uma pesquisa não experimental, descritiva com corte transversal. Conceitua como não experimental a metodologia “em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos e variáveis sem manipulá-los” (Martins, 1990, p. 22). Assim, a pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2002), expõe as características de uma população específica ou fenômeno, requerendo técnicas padronizadas para a coleta de dados. Tendo como enfoque a pesquisa mista por fazer a articulação de ambos os tipos de dados, que partem de fundamentos e características distintas, quantitativa por fazer a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e qualitativa, por lidar com interpretações das realidades sociais (Minayo & Sanches, 1993).

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos:

O primeiro capítulo aborda a respeito da história da música complementando com informações relevantes sobre a era medieval, a música renascentista, a música barroca e era da música clássica e a música no Brasil.

O segundo capítulo trata em relação as fases da educação profissional no Brasil, no entanto, está fundamentada com dados do período colonial, imperial e republicano, aborda a respeito da teoria social e as profissões.

O terceiro capítulo expõe a propósito do ensino de música e status profissional, os aspectos da educação musical no Brasil, a importância do bacharelado e licenciatura para os músicos, a nova legislação e a educação musical no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os cursos de preparação para professores.

O quarto capítulo apresenta a metodologia aplicada para o desenvolvimento dessa dissertação e os procedimentos aplicados para colher os dados por meio de questionário dos egressos do CEPMWL e dos possíveis empregadores das instituições que contratam músicos.

O quinto capítulo oferece informações relevantes do objetivo dessa pesquisa em que são analisados os dados que foram colhidos por meio dos questionários.

As conclusões que essa dissertação apresenta é que muitos músicos que possuem apenas um curso profissionalizante por ter um certificado se consideram professores/docentes em música sem ter feito uma licenciatura em música para ministrar aulas. Portanto, nota-se que nos resultados dessa pesquisa, muitas instituições não exigem experiência profissional ou formação para ser músico o que acaba desvalorizando o músico

profissional. Sendo assim, aqueles que estudam para ter maiores conhecimentos na área e executar um trabalho de qualidade não são bem remunerados, conseqüentemente acabam perdendo mercado para seus concorrentes que não são músicos profissionais que prestam os mesmos serviços por valores inferiores.

1 HISTÓRIA DA MÚSICA

A música é encontrada em todas as culturas conhecidas, passadas e presentes, variando amplamente entre tempos e lugares. Como todas as pessoas do mundo, incluindo os grupos tribais mais isolados, têm uma forma de música, pode-se concluir que a música provavelmente está presente na população ancestral antes da dispersão de humanos em todo o mundo. Conseqüentemente, a primeira música pode ter sido inventada na África e depois evoluir para se tornar um constituinte fundamental da vida humana (Abreu, 2008).

A música de uma cultura é influenciada por todos os outros aspectos dessa cultura, incluindo organização e experiência social e econômica, clima e acesso à tecnologia (Abreu, 2008).

História da música é o subcampo distinto da musicologia e da história que estuda música (particularmente a música ocidental) a partir de uma perspectiva cronológica (Araújo, 2006).

A música pré-histórica, mais uma vez comumente chamada de música primitiva, é o nome dado a toda música produzida em culturas pré-letradas (pré-história), começando em algum lugar da história geológica muito tardia. A música pré-histórica é seguida pela música antiga na maior parte da Europa (1500 a.C.) e depois pela música em áreas subsequentes de influência europeia, mas ainda existe em áreas isoladas (Azevedo, 2007).

A música pré-histórica inclui, assim, tecnicamente toda a música do mundo que existia antes do advento de quaisquer fontes históricas existentes sobre essa música, por exemplo, música tradicional americana nativa de tribos pré-letradas e música aborígine australiana (Azevedo, 2007).

No entanto, é mais comum referir-se à música pré-histórica dos continentes não europeus especialmente a que ainda sobrevive como música folclórica, indígena ou tradicional. A origem da música é desconhecida como ocorreu antes da história registrada. Alguns sugerem que a origem da música provavelmente resulta de ritmos e sons que acontecem naturalmente (Beineke, 2004).

A música humana pode ecoar esses fenômenos usando padrões, repetição e tonalidade. Ainda hoje, algumas culturas têm certos exemplos de sua música que pretendem imitar sons naturais (Beineke, 2004).

Em alguns casos, esse recurso está relacionado a crenças ou práticas xamânicas. Pode também servir funções de entretenimento (jogo) ou práticas (atrair animais em busca) (Bellochio, 2003).

É provável que o primeiro instrumento musical tenha sido a própria voz humana, que pode fazer uma vasta gama de sons, desde cantar, zumbir e assobiar até clicar, tossir e bocejar. Quanto a outros instrumentos musicais, em 2008 os arqueólogos encontraram uma “flauta de osso na caverna Hohle Fels perto de Ulm”, na Alemanha (Figueiredo, 2002).

Considerada com cerca de 35.000 anos, a flauta possui cinco furos contém um bocal em formato de V, sendo feito de um osso de abutre. Os mais antigos tubos de madeira conhecidos foram descobertos perto de Greystones, na Irlanda, em 2004 (Figueiredo, 2002).

Um poço revestido de madeira continha um grupo de seis taças feitas de madeira de teixo, com 30 a 50 cm de comprimento, afiladas em uma extremidade, mas sem buracos. Eles podem ter sido amarrados juntos uma vez (Hentschke, Azevedo & Araújo, 2006).

Foi sugerido que a Divje Babe Flute, um fêmur de ursos das cavernas datado de aproximadamente 43.500 anos de idade, sendo considerado um dos mais antigos instrumentos musicais do mundo e foi produzido por neandertais (Machado, 2004).

Alegações de que o fêmur é de fato um instrumento musical são, no entanto, contestadas por teorias alternativas, incluindo a sugestão de que o fêmur pode ter sido roído por carnívoros para produzir buracos (Souza et al., 2002).

Considera-se que a era pré-histórica terminou com a origem da escrita e, com ela, por definição, a música pré-histórica. Música antiga significa ser a denominação concedida à música que se prosseguiu. A canção mais antiga conhecida" foi escrita em cuneiforme, datando de 3400 anos atrás, de Ugarit, na Síria (Beineke, 2004).

Era uma parte das canções hurrianas, mais especificamente no hino huriano, que foi decifrado por Anne Draffkorn Kilmer, e foi demonstrado ser composto em harmonias de terços, como o antigo gymel, e também foi escrito usando uma afinação pitagórica da escala diatônica. O mais antigo exemplo sobrevivente de uma composição musical completa, incluindo notação musical, de qualquer parte do mundo, é o epitáfio Seikilos (Morato, 2009).

Tubos duplos, como os usados pelos gregos antigos e antigas gaitas de foles, bem como uma revisão de desenhos antigos em vasos e paredes, etc., e escritos antigos (como em Aristóteles, Problemas, Livro XIX.12) que descreveu técnicas musicais da época, indicam polifonia (Santos, 2005).

Um tubo nos pares aulos (flautas duplas) provavelmente servia como um drone ou keynote, enquanto o outro tocava passagens melódicas. Desta forma, diversos modelos de

instrumentos de cordas e a flauta de sete buracos foram recuperados dos sítios arqueológicos da civilização do vale do Indo (Santos, 2005).

Perpassando a era pré-histórica, chega-se ao conceito de música antiga. A música antiga definida como música da tradição clássica europeia que depois da queda do Império Romano, no período de 476 d.C, até o término da era barroca na metade do século XVIII (Spanavello & Bellochio, 2005).

A música dentro desta extensão enorme do tempo era extremamente diversas as tradições culturais abrangentes, envolvendo uma vasta área geográfica; muitos dos grupos culturais dos quais a Europa medieval se desenvolveu já tinham tradições musicais, sobre as quais pouco se sabe (Spanavello & Bellochio, 2005).

O que unificou essas culturas na Idade Média foi a Igreja Católica Romana, e sua música serviu como ponto focal para o desenvolvimento musical nos primeiros mil anos desse período (Torres, 2003).

1.1 Era medieval

A vida musical considerada indubitavelmente rica na era medieval, como atestam as reproduções artísticas instrumentalista, escritos em relação a música e diversos registros, o único repertório da música que sobreviveu de 800 até os dias de hoje é a música litúrgica da Igreja Católica Romana, sua maior fragmentação é chamada de canto gregoriano (Del-Ben, 2009).

O papa Gregório I além de ter concedido seu nome para o repertório musical foi inclusive compositor, costuma ser considerado o originador da parte musical da liturgia em sua forma atual, embora as fontes que fornecem detalhes sobre sua contribuição sejam de mais de cem anos após a sua morte (Kraemer, 2000).

Diversos pesquisadores creem que sua reputação foi exposta de modo extrapolado pela lenda. A maior parte do repertório do canto permaneceu escrito anonimamente nos séculos que permeavam a época de Gregório e Carlos Magno (Kraemer, 2000).

Durante o século IX, diversos progressos relevantes aconteceram. Sendo o primeiro realizado pelo amplo esforço da Igreja para integrar as múltiplas tradições de canto e eliminar várias delas em benefício da liturgia gregoriana (Nóvoa, 2009).

O segundo fator é marcado quando pela primeira vez foi cantada a música polifônica, considerado um canto paralelo apreciado como organum. O terceiro apontado ser o de maior prestígio para a história da música, a notação foi reinscrita depois de uma distração de aproximadamente uns quinhentos anos, ainda que fossem vários séculos antes

que um sistema de notação de tom e ritmo evoluísse com a precisão e a flexibilidade que os músicos modernos tomam como garantidos (Nóvoa, 2009a).

Várias escolas de polifonia floresceram no período após 1100: a escola de órgão de St. Martial, cuja música era frequentemente caracterizada por uma parte rapidamente móvel sobre uma única linha sustentada; a escola de polifonia de Notre Dame, que incluía os compositores Léonin e Pérotin, e que produziu a primeira música para mais de duas partes por volta de 1200; o caldeirão musical de Santiago de Compostela, na Galiza, um destino de peregrinação e local onde músicos de muitas tradições se reuniram no final da Idade Média, a música de quem sobrevive no Codex Calixtinus; e a escola de inglês, cuja música resiste nos Fragmentos de Worcester e no Manuscrito do Antigo Salão (Ramalho, Núñez & Gauthier, 2003).

Juntamente com essas escolas de música sacra, desenvolveu-se uma vibrante tradição de música secular, como exemplificado na música dos trovadores, trouvères e minnesänger (Wolffenbuttel, 2009).

Grande parte da música secular posterior do início do Renascimento evoluiu nas configurações, ideias e concepções da estética musical dos poetas da corte, músicos itinerantes e trovadores, no qual teve sua cultura amplamente suprimida no começo do século XIII no período da Cruzada Albigense (Veber, 2009).

Modelos de música sacra foram ampliadas durante o final do século XIII incluíam o motet, conductus, discant e clausulae. Um desenvolvimento incomum foi o Geisslerlied, a música de grupos errantes de flagelantes durante dois períodos: a primeira na metade do século XIII (até serem suprimidos pela Igreja); e a segunda durante e após a Peste Negra, por volta de 1350, quando suas atividades foram gravadas de forma vívida e bem documentadas com música notada. Sua música misturava estilos de canções folclóricas com textos penitenciais ou apocalípticos (Wolffenbuttel, 2009).

O século XIV na história da música europeia é dominado pelo estilo da Ars Nova, que por convenção é agrupada com a era medieval na música, ainda que tenha muito em comum com os ideais e a estética do início da Renascença (Araújo & Paz, 2011).

Grande parte da música sobrevivente da época é secular, e tende a usar as fórmulas fixas: a balada, a virelai, a lai, a rondeau, que correspondem às formas poéticas dos mesmos nomes. A maioria das peças nessas formas é de uma a três vozes, provavelmente com acompanhamento instrumental, compositores famosos incluem Guillaume de Machaut e Francesco Landini (Blacking, 2007).

1.2 Música renascentista

O início da Renascença na música não é tão claramente marcado como o começo da Renascença nas outras artes, e ao contrário das outras artes, não começou na Itália, mas no norte da Europa, especificamente na área que hoje compreende o centro e o norte da França, Holanda e Bélgica (Araújo & Paz, 2011).

O estilo dos compositores borgonheses, como é conhecida a primeira geração da escola franco-flamenga, foi, a princípio, uma reação contra a excessiva complexidade e o estilo educado do final do século XIV, continha melodias claras, singulares e polifonia balanceada em todas as vozes. Os compositores mais famosos da escola da Borgonha em meados do século XV são Guillaume Dufay, Gilles Binchois e Antoine Busnois (Del-Ben & Hentschke, 2002).

Na metade do século XV, compositores e cantores dos Países Baixos e áreas adjacentes começaram a se espalhar pela Europa, especialmente para a Itália, onde foram empregados pela capela papal e pelos patronos aristocráticos das artes (como os Medici, os Este e as famílias Sforza) (Del-Ben & Hentschke, 2002).

Eles carregavam seu estilo consigo, polifonia suave que poderia ser adaptada para uso sagrado ou secular, conforme apropriado. As principais formas de composição musical sagrada da época eram o motete e o laude, formas seculares incluíam o chanson, o frottola e mais tarde o madrigal (Figueiredo & Meurer, 2016).

A invenção da imprensa teve uma influência imensa na dispersão de estilos musicais, e acoplado com o movimento dos músicos franco-flamengos, contribuiu para o estabelecimento do primeiro estilo verdadeiramente internacional na música europeia desde a unificação do canto gregoriano sob Carlos Magno (Kraemer, 2000).

Compositores da geração média da escola franco-flamenga incluiu Johannes Ockeghem, que escreveu música em um estilo complexo contrapontístico, com textura variada e um uso elaborado de dispositivos canônicos (Lima, 2017).

Jacob Obrecht, um dos mais famosos compositores de massas das últimas décadas do século XV; e Josquin des Prez, provavelmente o compositor mais famoso da Europa antes de Palestrina, e que durante o século XVI foi reconhecido como um dos maiores artistas em qualquer forma. A música na geração depois de Josquin explorou a complexidade crescente do contraponto. Talvez a expressão mais extrema esteja na música de Nicolas Gombert, cujas complexidades contrapontísticas influenciaram a música instrumental inicial, como a canzona e o ricercar, culminando, finalmente, nas formas mortas barrocas (Pereira, 2017).

Em meados do século XVI, o estilo internacional começou a desmoronar, e diversas tendências estilísticas altamente variadas se tornaram evidentes: uma convergência referente à simplicidade na música sacra, conforme dirigida pelo Conselho de Contra-Reforma de Trento, exemplificada na música de Giovanni (Pereira, 2017).

Pierluigi da Palestrina uma tendência à complexidade e ao cromatismo no madrigal, que atingiu a sua extrema expressão no estilo de vanguarda da Escola Ferrara de Luzzaschi e no madrigalista do final do século Carlo Gesualdo e a música grandiosa e sonora da escola veneziana, que usava a arquitetura da Basílica San Marco di Venezia para criar contrastes antífonos (Queiroz, 2004).

A música da escola veneziana incluiu o desenvolvimento da orquestração, partes instrumentais ornamentadas e partes de baixo contínuo, todas ocorrendo dentro de um período de várias décadas por volta de 1600. Compositores famosos em Veneza incluíam os Gabriellis, Andrea e Giovanni, bem como Claudio Monteverdi, um dos inovadores mais significativos no final da época (Queiroz, 2004).

A maior parte da Europa tinha tradições musicais ativas e bem diferenciadas no final do século. Na Inglaterra, compositores como Thomas Tallis e William Byrd escreveram música sacra em um estilo semelhante ao escrito no continente, enquanto um grupo ativo de madrigalistas caseiros adaptou a forma italiana para o gosto dos ingleses, compositores famosos incluídos Thomas Morley, John Wilbye e Thomas Weelkes (Queiroz & Marinho, 2005).

A Espanha desenvolveu estilos instrumentais e vocais próprios, com Tomás Luis de Victoria escrevendo músicas refinadas semelhantes às de Palestrina, e vários outros compositores grafaram partituras para o novo violão. A Alemanha cultivava formas polifônicas construídas nos corais protestantes, que substituíam o canto gregoriano católico romano como base para a música sacra, e importavam o estilo da escola veneziana, cuja aparência definia o início da era barroca (Queiroz & Marinho, 2005).

Além disso, compositores alemães escreveram formidáveis quantidades de música para serem executadas em órgão, estabelecendo a base para o último estilo de órgão barroco que resultou no trabalho de J.S. Bach. A França desenvolveu um estilo único de dicção musical conhecido como *musique mesurée*, usado em cânticos seculares, com compositores como Guillaume Costeley e Claude Le Jeune, proeminentes no movimento (Queiroz & Marinho, 2005).

Nas décadas de 1570 e 1580 em Florença aconteceu um dos maiores movimentos revolucionário da época em que o trabalho da Camerata florentina, de forma irônica tinha

como intenção reacionária demonstrar suas insatisfações, pois viam os musicais contemporâneos como depravação e seu objetivo era restaurar a música dos antigos gregos (Santos, 2005).

Entre eles, estavam Vincenzo Galilei, pai do astrônomo, e Giulio Caccini. Os frutos de seus trabalhos eram um estilo de canto melódico declamatório conhecido como monodia sendo uma forma dramática encenada, que corresponde hoje como ópera. As primeiras óperas, escritas por volta de 1600, também definem o fim do Renascimento e o início das eras barrocas (Sardá & Figueiredo, 2017).

A música anterior a 1600 era modal e não tonal. Vários desenvolvimentos teóricos no final do século XVI, como os escritos sobre escalas de modos de Gioseffo Zarlino e Franchinus Gaffurius, levaram diretamente ao desenvolvimento da tonalidade da prática comum (Sardá & Figueiredo, 2017).

As escalas maiores e menores começaram a predominar sobre os antigos modos de igreja, uma característica que, a princípio, era mais óbvia nos pontos cadenciais das composições, mas gradualmente se tornou difundida. A música depois de 1600, começando com a música tonal da era barroca em muitas ocasiões era mencionada como pertencente ao período da prática comum (Sardá & Figueiredo, 2017).

1.3 Música barroca e era da música clássica

No período de 1600 a 1750 que aconteceu a era barroca, quando o estilo artístico barroco floresceu por toda a Europa e, durante esse período, a música expandiu-se em sua extensão e complexidade (Souza, 2004).

A música barroca começou quando as primeiras óperas (música vocal solo dramática acompanhada de orquestra) foram escritas. A música polifônica contrapontística na época da era barroca possuía várias linhas de melodias independentes e simultâneas que foram usadas, sendo assim, permaneceu importante de grande relevância na música vocal da era medieval (Souza, 2004).

Os compositores barrocos escreveram para pequenos conjuntos incluindo cordas, instrumentos de sopro, bem como para coros e instrumentos de teclado como órgão de tubos, cravo e clavicórdio. Durante essa época, várias formas musicais importantes foram definidas e permaneceram em períodos posteriores, quando foram expandidas e evoluíram ainda mais, incluindo a fuga, a invenção, a sonata e o concerto (Abreu, 2008).

O estilo barroco tardio era polifonicamente complexo e ricamente ornamentado. Compositores importantes da época barroca incluem: Antônio Vivaldi, Arcangelo Corelli,

Claudio Monteverdi, François Couperin, Georg Philipp Telemann, George Frideric Handel, Girolamo Frescobaldi, Jean-Baptiste Lully e Johann Sebastian Bach (Abreu, 2008).

A música do período clássico é caracterizada por textura homofônica, ou uma melodia óbvia com acompanhamento. Essas novas melodias tendem a ser quase sonoras e cantáveis, permitindo que os compositores realmente substituam os cantores como o foco da música. A música instrumental, portanto, rapidamente substituiu a ópera e outras formas cantadas, como o oratório sendo a favorita do público musical e o epítome da grande composição (Araújo, 2006).

No entanto, a ópera não desapareceu, haja visto que, durante o período clássico, vários compositores começaram a produzir óperas para o público em geral em suas línguas nativas, as óperas anteriores eram geralmente em italiano (Araújo, 2006).

Junto com o deslocamento gradual da voz em favor de melodias mais fortes e claras, o contraponto também se tornou tipicamente um floreio decorativo, usados frequentemente perto do final de um trabalho ou para um único movimento (Azevedo, 2007).

Em seu lugar, padrões simples, como arpejos e na música de piano, o baixo Alberti que vem a ser um acompanhamento com um padrão repetido tipicamente na mão esquerda, foram usados para animar o movimento da peça sem criar uma voz adicional confusa (Azevedo, 2007).

A música instrumental, agora popular, era dominada por várias formas bem específicas: a sonata, a sinfonia e o concerto, embora nenhuma delas fossem designadamente definidas ou ensinadas na época, como agora estão inclusas na teoria musical (Beineke, 2004).

Todos os três derivam da configuração de sonata, que é tanto a forma subjacente de uma obra inteira quanto a estrutura de um único movimento. A constituição da sonata amadureceu no período da era Clássica tornando-se a principal forma de composição instrumental ao longo do século XIX (Beineke, 2004).

O início do período clássico foi introduzido pela Mannheim School, que incluía compositores como Carl Stamitz, Christian Cannabich, Franz Xaver Richter e Johann Stamitz. Isso exerceu uma influência profunda sobre Joseph Haydn e, por meio dele, sobre toda a música europeia subsequente (Bellochio, 2003).

Wolfgang Amadeus Mozart foi a figura central do período Clássico, sua produção fenomenal e variada em todos os gêneros define a percepção que se tem do período.

Ludwig van Beethoven e Franz Schubert eram compositores transicionais, levando ao período romântico, com a expansão de gêneros, formas e até mesmo funções musicais existentes (Bellochio, 2003).

A música a partir do período romântico tornou-se ao mesmo tempo que expressiva também emocional, estendendo-se para abranger a literatura, a arte e a filosofia. Estimado como os primeiros compositores românticos ilustres estão inclusos: Bellini, Berlioz, Chopin, Mendelssohn e Schumann. No final do século XIX observou-se uma propagação dramática na dimensão da orquestra que possuíam diversos tipos de instrumentos e no papel dos concertos que se tornaram públicos e que a sociedade urbana para a população de classe média começa a participar quebrando barreiras sociais que anteriormente somente os aristocratas podiam assistir aos concertos (Bellochio, 2003).

Na segunda metade do século XIX havia os seguintes compositores famosos como: Brahms, Johann Strauss II, Liszt, Tchaikovsky, Wagner e Verdi. Nas décadas de 1890 e 1910 os compositores eram: Mahler, Puccini, Richard Strauss, Sibelius, que arquitetaram realizar o trabalho de serem compositores românticos intermediários a fim de produzir complexas obras musicais e diversas vezes extremamente extensas. No final do século XIX, marcada com certa relevância na música é uma elevada dedicação nacionalista, como por exemplo: Dvořák, Grieg e Sibelius. Também teve essas figuras nesse período como: Fauré, Franck, Rachmaninoff e Saint-Saëns (Del-Ben et al., 2006b).

A música do século XX proporcionou inovação e os músicos tendo liberdade realizaram uma ampla experimentação de novos gêneros musicais e configurações que desafiaram as normas admitida a respeito da música em períodos anteriores. Desta forma, a música possuindo vários estilos também se tornou cada vez mais portátil. No século XX observou-se a uma revolução na audição musical, à medida que o rádio ganhou popularidade em todo o mundo e foram desenvolvidos novos meios e tecnologias para capturar, gravar, reproduzir e disseminar a música. As apresentações musicais foram tornando-se sempre mais visuais permitindo transmitir e realizar a gravação de performances (Figueiredo, 2002).

A invenção da amplificação musical e instrumentos eletrônicos, especialmente o sintetizador, em meados do século XX revolucionou a música clássica e popular, e acelerou o desenvolvimento de novas formas de música. Assim, na música clássica teve duas escolas fundamentais que determinaram o curso que são o de Arnold Schoenberg e o de Igor Stravinsky (Figueiredo, 2002).

Com a atualização da música pelo mundo contemporâneo, o Brasil veio ganhando força neste segmento. A música pelo Brasil, foi enraizando e virando paixão do povo (Figueiredo, 2002).

1.4. Música no Brasil

A música é uma linguagem que pode ligar pessoas de qualquer raça ou religião. A música é a única linguagem universal que pode unir as pessoas em um único plano. Músicos de sucesso de diferentes cantos do mundo cruzaram fronteiras e garantiram um lugar nos corações de milhões de pessoas (Machado, 2004).

O Brasil é uma terra onde a música e a dança fluem na mente e no corpo de seu povo. A música do Brasil é cheia de paixão e alegria. A razão por trás da interessante mistura de estilos musicais do Brasil é a influência de diferentes culturas. Os vários gêneros de música no país revelam uma mistura mágica. A música brasileira tem o poder de cativar os ouvintes e até mesmo obrigar as pessoas se movimentar por causa dos ritmos (Machado, 2004).

A história da música brasileira apresenta uma ideia em relação a essa interessante mistura de estilos. Uma das primeiras referências que descreveram a música do Brasil foi no ano de 1578, marcado pela publicação Viagem à Terra do Brasil do Jean De Lery. O ritmo distintivo da música no país é essencialmente articulada com a evolução dos nativos americanos (Morato, 2009).

Esses nativos tinham uma composição musical típica usada em seus rituais religiosos. No século XVII, os escravos trazidos da África usavam uma mistura exótica de instrumentos musicais, de chocalhos a panpipes, para criar sons únicos. Além da música, os escravos também inventaram seu próprio estilo de formas de dança sensuais para combinar com as batidas da música (Morato, 2009).

Os tipos de música brasileira logo começaram a tomar forma e isso foi visto particularmente na década de 1870. Nesta época o choro que é um estilo musical foi desenvolvido, basicamente combinado apenas a forma instrumental, assim, o choro consisti na adição de diferentes instrumentos musicais (Santos, 2005).

O samba evoluiu por volta do início do século XX, considerado uma performance musical combinando com o ritmo de dança brasileira que causou impacto em todo o mundo e continua a fascinar os amantes da música (Souza et al., 2002).

Da música pulsante rápida desenvolveu uma melodia lenta, como as canções românticas que emergiram em 1930, esse período marca o surgimento da música popular

brasileira. Desta forma, nessa época o rádio ajudou a popularizar as músicas entre as pessoas. No ano de 1958, quando o estilo musical a bossa nova chamou a atenção dos amantes da música não só no Brasil, mas em todo o mundo (Souza et al., 2002).

A música era usada até como uma maneira de passar uma mensagem para o público. A Música Popular Brasileira, conhecida como MPB abreviada, ganhou destaque e basicamente significava música de origem brasileira (Souza et al., 2002).

Na década de 1980, funk (carioca) e rap (na cidade de São Paulo) foram introduzidos à música brasileira, e também o heavy metal (rock) encontrou aceitação no Brasil. A música do funk era frequentemente usada como meio de expressão de cantores contra o racismo. No entanto, em 1990, o rock também estava associado às drogas (Sapanavello & Bellochio, 2005).

Alguns grupos de heavy metal alcançaram a fama durante este período. Hoje, a música brasileira continua a fazer ondas em todo o mundo. Formulários como o Samba, continuam recebendo muita atenção como um dos melhores estilos da música brasileira (Sapanavello & Bellochio, 2005).

Observa-se que a música sempre esteve presente em todas as partes do mundo. As modificações na música foram acontecendo por inúmeras transformações dos estilos sociais até chegar a forma que é hoje, porém há pessoas que ainda gostem dos estilos mais antigos (Torres, 2003).

Com todo esse gosto pela música, houve pessoas que se profissionalizaram para passar adiante os conhecimentos acerca de como construir uma boa música (Torres, 2003).

O próximo capítulo trará a importância desta profissionalização e apresentará o propósito da educação profissional no Brasil.

2 AS FASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesse capítulo para entender a história da Educação Profissional no Brasil, precisa-se remeter a forma de vida das primeiras sociedades primitivas e suas características que aqui residiam.

De acordo com Manfredi (2002), a educação e trabalho estavam interligados, na medida em que essa relação se dava pela observação e aprendizado dos afazeres do cotidiano nas tribos, pelo qual os mais velhos eram os responsáveis pelo ensino. Como ainda destaca Brandão (1985, p. 19, citado em Manfredi, 2002, p. 66), “os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam”.

Neste sentido, observa-se a integração feita com a educação e o trabalho voltados para a sua subsistência e o desenvolvimento nos procedimentos de ensino e aprendizagem que pudessem ser adotados por futuras gerações (Manfredi, 2002).

2.1 Período colonial

Com o advento de um sistema de exploração colonial entre séculos XV e XIX trazidas pelos portugueses para o Brasil, denominada de *plantation*, foi preciso à utilização de mão de obra para que atendessem a esse sistema de produção, no qual era composta por índios e africanos escravizados, surgindo a partir daí a necessidade de uma qualificação para que esses empregados, mesmo que de maneira exploratória, pudesse aprender este novo ofício (Manfredi, 2002).

Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira organizada em *plantation*, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. Eram utilizados o trabalho escravo da população nativa de índios e dos negros vindo da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica. Os engenhos constituíam as unidades básicas de plantação de cana-de-açúcar e de produção do açúcar. Nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação *no e para o trabalho* (Manfredi, 2002, p. 67).

Segundo Aranha (2006) o Brasil nesse começo de atividade comercial possuía características de uma colônia de economia agrícola, sendo assim, o lucro obtido do produto cultivado era destinado para as metrópoles, em que se concentravam as grandes

refinarias de açúcar e nas colônias de onde o produto era extraído, não havia a necessidade de uma educação especializada voltada para esse ofício.

Diante deste contexto, pode-se compreender que as primeiras relações entre trabalho e educação, estavam voltadas para a aprendizagem do trabalho manual, sendo os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofícios (Cunha, 2000).

Os trabalhadores que exerciam atividades de trabalho manual eram tidos como propriedades dos senhores de engenho e os trabalhadores livres a fim de livrar-se desse estigma, pelo qual se tornou o exercício do trabalho manual, faziam questão de diferenciarem-se dos trabalhadores manuais (Cunha, 2000).

Como elucida Cunha (2000, p. 16):

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Ainda segundo Cunha (2000), os escravos eram obrigados a aprenderem os ofícios que eram executados pelos trabalhadores livres, no entanto, não eram assalariados pelas suas atividades.

Cunha (2000, p. 16) destaca que:

O trabalho manual passava, então, a ser “coisa de escravos” ou da “repartição de negros” e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era.

Com o aumento da expansão urbana em detrimento do crescimento populacional, surgiu à necessidade do consumo dos bens de serviço e de produção, e para atender esta demanda são criados os colégios religiosos (Cunha, 2000).

A ampliação da agroindústria açucareira, na Bahia e em Pernambuco, e, já no século XVIII, a intensificação da atividade extrativa nas Minas Gerais, geraram núcleos

urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Essa população urbana gerou um mercado consumidor para os produtos de diversos artesãos como sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados (Cunha, 2000, p. 27).

Sobre isto, Manfredi (2002, p. 68) descreve que:

Assim, os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial.

Desta maneira, além de difundir a religião, os missionários jesuítas desempenharam um papel importante na educação e na construção de escolas para os colonizadores e no ensino de atividades profissionais para a qualificação do trabalho durante período colonial (Manfredi, 2002).

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem (Manfredi, 2002, p. 69).

Neste sentido, é possível identificar as contribuições educacionais realizadas no Brasil pelos jesuítas durante o período colonial, pois segundo Azevedo (1971, citado em Cunha, 2000, p. 66), “em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores”.

Embora não haja um consenso por parte dos historiadores quanto ao marco da constituição dos aparelhos escolares, Manfredi (2002, p.73) afirma que “é importante mencionar o papel que o sistema jesuítico de educação desempenhou durante o período colonial”. Corroborando este pensamento, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 16) descreve que:

Tendo também que encontrar meios de formar outros padres, esses jesuítas pioneiros desenvolveram as escolas de ordenação e, então, como subproduto delas, levaram a instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços, é claro que tudo isto de um modo bem restrito e sob dificuldades imensas. Manoel de Nóbrega montou um plano de ensino

adaptado ao local e ao que ele entendia que era a sua missão. Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”. Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: ou terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa.

Além disso, Ghiraldelli Jr. (1990) e Manfredi (2002) descrevem que a Companhia de Jesus seguia o sistema *Ratio Studiorum* em suas instituições escolares, na prática pedagógica e em seus currículos, culminados com a finalização dos estudos na Europa.

2.2 Período imperial

As ideias Iluministas do Marquês de Pombal contribuíram para o fim da Companhia de Jesus e conseqüentemente sua expulsão do Brasil, como relata Ghiraldelli Jr. (1990, p. 15):

A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando o Marquês de Pombal, então Ministro de Estado em Portugal, empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico quanto político e cultural. Neste último campo, tratava-se da implementação de ideias mais ou menos próximas do Iluminismo.

De acordo com Manfredi (2002, p. 74), “o fim da Companhia de Jesus no Brasil acarretou com o prejuízo para o Estado, pois este teve que organizar um novo sistema escolar para substituir o deixado pelos jesuítas, que segundo ela, levou algum tempo para a efetivação”.

Contudo, este fim, teve conseqüências positivas para o ensino, pois foi a partir daí que surgem as primeiras ideias de ensino público. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 15), seria “um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa”.

Entretanto, como afirma Ghiraldelli (1990, p. 16), foi a partir das “invasões francesas ocorridas em 1807 em Portugal, motivo pelo qual a Corte Portuguesa veio para o Brasil escoltado pelos ingleses, que de fato, o ensino sofreria grandes avanços em nosso país e não somente no campo educacional”. Para Manfredi (2002), a presença da Corte

portuguesa no Brasil, instalada na cidade do Rio de Janeiro a partir de 1808, não modificou somente o status do Brasil que deixou de ser uma colônia, mas acarretou em diversas mudanças em várias áreas do contexto social.

Entre essas mudanças Manfredi (2002, p. 72) aponta:

Do ponto de vista econômico, extinguiram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole. Ao mesmo tempo, gestou-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura.

Ghiraldelli Jr. (1990, p. 16) descreve que “uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma Corte”.

Outrossim, Manfredi (2002, p. 74) de forma cronológica apresenta o surgimento destes cursos:

No Rio de Janeiro, foi criada a Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808); o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817).

A fim de expandir o processo de desenvolvimento industrial no Imperial no Brasil, deu-se prioridade o investimento do Ensino Profissional em detrimento ao secundário e o superior, razão está, para o suprimento de mão de obra, por iniciativa de entidades religiosas ou filantrópicas ou por parte do próprio Império, por meio de suas representações estatais (Manfredi, 2002).

Ainda em conformidade quanto às estas iniciativas, Cunha (2000, p. 118) discorre:

As instituições focalizadas surgiram a partir de diferentes iniciativas, ora de associações civis, ora do próprio Estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas. Surgiam da providência do ministro do Império, de presidentes de província, de assembleias provinciais

legislativas. Resultavam, também, de iniciativas de sociedades constituídas de particulares, em geral membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), da nobreza e da burguesia latifundiária e mercantil. Em todas as iniciativas, o Estado marcava sua forte presença, se não na instituição, direção e manutenção das escolas de ofícios, pelo menos na transferência dos indispensáveis recursos financeiros.

Desta maneira, a Educação Profissional atuava em vários setores do Império e por diversos atores para desempenho de ofícios manufatureiros, a exemplo dos arsenais da Marinha, em que por meio do Estado, recrutavam-se menores a margem da sociedade para o trabalho e a aprendizagem (Manfredi, 2002).

Entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educando artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio (Manfredi, 2002, p. 76).

As casas de educandos artífices tinham como mantenedor o Estado e tinha como prerrogativa de ofertar aos mais pobres o ensino de um ofício, distante de uma educação profissional formal escolar, como relata Cunha (2000d, p. 91 e 2000a, p.113, citado em Manfredi, 2002, p. 77) “a instrução propriamente profissional era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares”.

Antagonicamente as casas de artífices, em que eram mantidas pelo Estado, os Liceus de artes e ofícios foram criados e mantidos por sociedades particulares e ainda gozavam de apoio governamental. A sua demanda de criação também visava atender o crescimento da produção manufatureira, além de atender os órfãos e ministrar a aprendizagem de ofícios, como descreve Cunha (2000, p. 121):

A partir de meados do século XIX, com o aumento da produção manufatureira, começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a amparar

órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Os recursos dessas sociedades provinham, primeiramente, das quotas pagas pelos sócios ou de doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes. O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios. Houve, também, sociedades que tinham nos próprios artífices seus sócios. Mas, pelo que depreendi das fontes examinadas, eles tinham grande dificuldade em se organizar para reproduzir, pela escola, sua formação técnica e ideológica. Por essa razão, ao que parece, essas sociedades só subsistiram quando conseguiram organizar um quadro de sócios beneméritos que as dirigiam e mantinham com seus próprios recursos ou com subsídios governamentais que atraíam.

Segundo Manfredi (2002, p. 77) diversos “liceus também funcionaram como escolas de difusão do ensino primário, já que, na época, este era bastante restrito”, sendo criados nas seguintes cidades: “Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e ouro Preto (1886)”.

Sobre a estrutura de funcionamento dos liceus, Cunha (2000, p. 133), discorre:

Os cursos do liceu eram, em princípio, abertos, apenas vedados aos escravos. Dizia o regimento: “O ensino será gratuito, não só para os sócios e seus filhos, mas para todo e qualquer indivíduo, livre ou liberto, que não tiver contra si alguma circunstância que torne inconveniente a sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento”. Para facilitar o acesso, além de gratuitas, as aulas deveriam ser dadas à noite, “à exceção das que forem incompatíveis com o uso da luz artificial”.

Manfredi (2002) afirma que as práticas educativas exercidas durante o período imperial, são marcadas pela ideologia de assistencialismo e compensação aos pobres por parte do Estado, que difundia a ideia de que esses pobres desafortunados alcançariam sua redenção por serem pobres através do trabalho.

Neste sentido, pode-se concluir que ideologicamente e politicamente essas ações estabelecia estratégias para disciplinar a população pobre, aplicando a dominação nas ações insubordinais versus a hierarquia vigente e corroborar com a composição social excludente herança do período colonial no Brasil (Manfredi, 2002).

2.3 Período republicano

De acordo com Manfredi (2002, p.79) “o fim do Império e o advento da República, tiveram como marco histórico as mudanças ocorridas na sociedade e economia, norteadas pela extinção da escravatura e expansão da economia cafeeira”.

Segundo Manfredi (2002, p. 78), em relação à educação, relata que “durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes”, tudo isto para servir de suporte para a nova era de industrialização e urbanização que emergia o país que atravessava uma nova fase econômico-social.

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (Manfredi, 2002, p. 79).

Neste sentido, Kuenzer (2007, p. 27), discorre:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais.

Para Manfredi (2002), a criação do ensino profissional que se iniciou a partir do ano de 1909, de responsabilidade do Estado, por meio do governo de Nilo Peçanha, transformou as escolas de aprendizes em um sistema que visava dar resposta as dificuldades de questões políticas e econômica na época.

A autora complementa que essas escolas foram distribuídas estrategicamente em cada unidade da federação, com exceção do Distrito Federal e Rio de Janeiro, tinha por finalidade o controle político do que necessariamente o desenvolvimento econômico, pois era marcada nos Estados brasileiros a presença do governo federal.

Ortigara (2014, p. 23) afirma que “essas escolas foram inauguradas somente a partir de 1910 e seu funcionamento era de responsabilidade do Ministério da Agricultura,

Comércio e Indústria”. Além disso, ele destaca que “a criação dessas escolas foi o marco para a criação da Rede Federal de escolas voltadas para o ensino profissional”.

Em relação ao seu funcionamento, estrutura e finalidade, Manfredi (2000, p. 83), discorre:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho. Cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especialidades das indústrias locais.

Ortigara (2014) destaca que além do discurso voltado para a criação dessas escolas para atender a expansão industrial, também existia a necessidade de suprir as demandas do desenvolvimento agroexportador que se fez presente no período imperial e agora era notável durante os primeiros anos da república. Como consequência, por meio do Decreto nº 8.319/1910 criou-se a lei de ensino para Aprendizados Agrícolas em todo território nacional, destinado à formação básica de trabalhadores agrícolas.

Em relação aos Patronatos Agrícolas, que por um período de sua existência foi vinculado ao Ministério da Justiça, Nery (2010, p. 188, citado em Ortigara 2014, p. 26), aponta que predominava “muito mais o aspecto corretivo, regenerador, do que o caráter técnico-científico voltado para a modernização agropecuária”.

No entanto, apesar da existência desses dois ensinamentos voltados para a agricultura, em seu produto final atendiam a diferentes interesses segundo Ortigara (2014, p. 26):

A criação dos Patronatos Agrícolas inicialmente representou uma “concorrência” ao desenvolvimento dos Aprendizados Agrícolas, visto que, ao abrigarem os menores com dificuldades de ajustamento social, recolhidos das ruas das grandes cidades, e proporcionarem-lhes formação para o trabalho agrícola, atendiam de uma só vez os interesses urbanos e os interesses rurais, enquanto os Aprendizados Agrícolas tinham sua situação restrita ao setor rural.

Além disso, Ortigara (2014) discorre sobre o discurso de posse proferido em 1910 pelo então presidente Marechal Hermes em relação ao ensino técnico-profissional, para este, o ensino profissional além de ter em seu objetivo a formação de mão de obra para o processo industrial e agrícola, deveria também promover o lado artístico, de forma a desenvolver o espírito e coração dos futuros homens e cidadãos.

Para Santos (2000, p. 214-215, citado em Ortigara, 2014, p. 27), Marechal Hermes esboçava em seu discurso que “no plano das ideias estava expressa uma tendência de articular formação geral com profissional de nível secundário nas Escolas Aprendizes e Artífices”.

Vieira (2010) descreve que a propósito das 10 escolas-oficinas destinadas a formação profissional de ferroviários em 1910, serviram de fator determinante para a história da educação brasileira, sobretudo para a organização do ensino técnico da próxima década. O autor complementa que foi durante a década de 1920, que a Câmara dos Deputados, por meio de diversos debates abordaram a respeito da extensão do ensino profissional, propondo o ensino a todos, pobre e rico sem distinção de classe social.

Ainda, de acordo com, Ortigara (2014), em 1918, por meio do Decreto nº 12.893, foram criados os Patronatos Agrícolas, destinados à educação de menores desvalidos recolhidos das grandes cidades a fim de receberem educação primária, cívica, conhecimentos de agricultura, zootecnia e veterinária, mantidos a exemplo dos Aprendizados Agrícolas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

Contudo, Ortigara (2014, p. 28-29), aponta várias mudanças de ordem política, econômica e social ocorridas no Brasil durante os anos de 1930, por meio do presidente Getúlio Vargas, pelo qual o modo de produção agroexportador de então, passa a almejar pelo modelo de industrialização, pelos quais influenciaram as mudanças de âmbito educacionais.

Corroborando com este autor, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 28), descreve:

Durante os anos trinta, o Brasil continuou se industrializando e, portanto, se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. E cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais os setores de serviços cresce, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios, ou os aspirantes a tal, querem educação, escolas; pois tais setores querem se adaptar a uma situação que eles preveem que ocorra, e

que eles querem que ocorra, senão com a geração que está no trabalho, ao menos com seus filhos: que eles possam vir a trabalhar fora do campo do “serviço físico bruto”.

Nesse contexto, Vieira (2010, p. 2), discorre:

Na “República Nova” (1930 a 1936), mais exatamente no ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional que levou o nome do Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até o ano de 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, popularmente conhecidas como “Reforma Capanema”.

Segundo Ortigara (2014) em 1932, por meio de pensadores expoentes da educação brasileira, lançou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o intuito de diagnosticar e traçar um documento que refletisse na desorganização da instituição escolar e propor ao Estado a organização de políticas públicas para a educação. Onde discorre:

Nesse sentido, tomamos a Constituição de 1934, que estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, como um exemplo de ação que apontava para o surgimento de uma ideia de política nacional da educação ou para um sistema nacional de educação (Ortigara, 2014, p. 28).

Segundo Ortigara (2014) foi por meio da Constituição de 1934 que de fato implementou um nova política nacional de educação, onde estabeleceu a competência do Estado em traçar diretrizes para educação nacional.

Apesar da Constituição de 1934 ter sido um marco importante para a política educacional no Brasil, a Constituição que veio a seguir em 1937, por meio do Governo Ditatorial de Vargas durante ao que ele classificou de Estado Novo, não deu continuidade aos princípios estabelecidos pela antiga Constituição, embora tem esta última tenha dado atenção as classes mais baixas da sociedade, como Vieira (2010, p. 3), descreve:

Durante o Estado Novo (1937 a 1945), com a Constituição outorgada de 1937, muito do que foi definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição trata das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um dever do Estado para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos

econômicos, as chamadas “classes produtoras”, as quais deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.

Ainda nesse sentido, Ortigara (2014, p. 29), cita que:

Em 1937, a Lei Federal nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em liceus destinados a oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus, bem como previu a instituição de novos Institutos para a propagação desta modalidade de ensino por todo o território do país.

Para Ghiraldelli Jr. (1990) a política educacional durante o Estado Novo, sob a nova Constituição de 1937, definiu uma série de leis apresentadas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, chamadas de Leis Orgânicas de Ensino.

Esta Constituição foi precedida de três Constituições, a Constituição Imperial de 1824 e as duas Constituições Republicanas de 1891 e a de 1934, entretanto “ao contrário da Carta 1934, produzida por uma Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal do ‘Estado Novo’” (Ghiraldelli Jr., 1990, p. 72). Ademais, esta nova Constituição, em relação à outra que garantia a educação como direito e obrigação dos poderes públicos, foi substituída pela desobrigação por parte do Estado em manter a gratuidade do ensino público (Ghiraldelli Jr., 1990).

Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 73), conclui:

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal. O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante.

Desta forma, os cursos profissionalizantes, corroborando com esse pensamento de dualismo educacional, eram destinados àqueles que não fossem para os cursos universitários, ou seja, os ricos que possuíam condições de proverem por seus estudos e a eles eram destinados o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que levaria ao ensino superior. Enquanto aos pobres, era reservado o ensino para a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer, já que era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente da sociedade (Ghiraldelli Jr., 1990).

Não obstante, para Manfredi (2002, p. 98), esta política exacerbada no autoritarismo durante o Estado Novo, de fato apresentou reformulação no ensino regular, porém segundo ela, baseado no sistema escolar italiano que em seu bojo apresentava uma ideologia com inspiração fascista, cuja esta reformulação era em transformar “o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes”.

As Leis Orgânicas de Ensino propostas por Capanema estruturou a educação em brasileira em diversos níveis de ensino, com novas propostas pedagógicas, além da inclusão de cursos profissionalizantes de forma a atender aos diversos setores profissionais em desenvolvimento da sociedade (Ortigara, 2014).

Nesse contexto, Ortigara (2014, p. 29), descreve:

Em 1941, um conjunto de Decretos-leis que ficou conhecido como a “Reforma Capanema”, em alusão ao então Ministro da Educação do governo Vargas, reorganizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, como quatro anos, e o colegial, com três anos. O ensino técnico-industrial, por meio do Decreto – Lei nº 4.073/1942, também foi reorganizado em dois ciclos: o primeiro ciclo do ensino industrial era formado de cursos que duravam de 03 (três) a 04 (quatro) anos e deveria ser ofertado articulado ao ensino ginásial, oferecendo cursos como o básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria; o segundo ciclo do ensino industrial oferecia os cursos de técnico industrial com um a três anos de duração, ofertado em articulação com o ensino colegial. Neste período, o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de seleção. Em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e

Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário.

Para Ghiraldelli Jr. (1990, p. 74), as “reformas de Capanema que culminou com a ordenação do ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, apesar de seus avanços educacionais, não passou de uma reforma de caráter elitista e conservadora”.

Outrossim, de acordo com o pensamento de Ghiraldelli Jr. (1990) a autora Manfredi (2002, p. 99) destaca que com exceção do ensino primário, médio e secundário, os demais ensinos eram voltados para a formação de mão de obra qualificada para os diversos setores de produção e da burocracia, de forma que: “o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores do ensino primário”.

Corroborando com os pensamentos de Ghiraldelli Jr. (1990), Manfredi (2002), Vieira (2010, p. 3) afirma que:

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal e superior (atribuído como competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores) era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional (anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

Nesse contexto, Ghiraldelli Jr. (1990), evidencia que o sistema público era diferenciado para a elite por promover a ascensão educacional aos alunos de classes mais abastadas, de acordo com o autor, a esses alunos era mais fácil trilhar a etapas da educação, diferentemente dos menos favorecidos:

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de

Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar dos setores mais pobres da população, se chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformarem em índice da evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de “ascensão social” pela escola, e isto vinha a calhar com o engessamento da estrutura sindical, que não permitia uma reivindicação livre dos trabalhadores frente aos patrões, sem a mediação do Governo (Ghiraldelli Jr. 1990, p. 76).

Para Manfredi (2002, p. 101), esse dualismo legitimado pela política educacional que proporcionava a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, persistiu com resistência por 16 anos após o fim do Estado Novo em meio “às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual”.

No entanto, mesmo de forma elitista, essas reformas educacionais promoveram avanços para o desenvolvimento da educação brasileira, principalmente para criação de um sistema educacional com renomadas instituições de ensino até então inexistentes, como descreveu Giraldelli Jr. (2001, p. 74):

Foi neste período que criamos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1990) foi o fracasso da reforma educacional em preparar uma mão de obra qualificada aos interesses imediatistas do desenvolvimento industrial emergente, que levaram o governo a criar o SENAI e o SENAC em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio. Para ele, além dessas instituições de ensino profissionalizante acelerar na formação de uma mão de obra qualificada, “os alunos recebiam um salário para estudar e iniciavam treinamento nas próprias empresas, o que tornou essas instituições, até hoje, mais atrativas para os setores mais pobres da população” (Ghiraldelli Jr., 1990, p. 78).

O período Democrático sucedeu o Estado Novo entre os anos de 1945 e 1963, e para Vieira (2010, p. 3) é a partir da década de 1950 que a educação profissional começa a sofrer transformações, em que “se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes”.

Vieira (2010, p. 3) ainda destaca:

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de equivalência de conhecimentos, só veio a ocorrer com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada pelo educador Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”. A nossa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, acabando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

Para Manfredi (2002, p. 103), discordando de Vieira (2010), “a dualidade estrutural ainda persistia, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário”. Todavia, a autora Manfredi (2002) faz a contraposição em detrimento das instituições de ensino profissional, em especial ao SENAI, continuarem como um sistema educacional paralelo, sobretudo, possuir investimentos a partir de 1964, com o ingresso do governo dos militares no Brasil.

Entretanto, foi durante o governo dos militares que por meio da Lei nº 5.692/1971 que reformulou a anterior Lei Federal nº 4.024/1961 do ensino fundamental e médio, atualmente denominada como Educação Básica, que segundo Vieira (2010, p. 4), representou “um capítulo importante na história da educação profissional, ao introduzir a profissionalização generalizada no ensino médio, então denominado segundo grau”.

Kuenzer (2007) descreve que a Lei nº 5.692/1971 almejou trocar a dualidade pela instituição da profissionalização obrigatória no Ensino Médio; assim sendo, todos os alunos possuiriam uma exclusiva trajetória. Porém, mais à frente esse discurso, apresentava medidas que tinha como objetivo de limitação da entrada de estudantes nas universidades.

Cunha (1991) delinea que no ensino de 2º grau profissionalizante necessitaria ter a posição de conclusão dos estudos, assim, certificando que os estudantes tenham uma habilitação profissional como técnico ou de auxiliar técnico. Desta forma, fazendo com que um grande número de estudantes conclui o ensino saindo do sistema educacional mais

rápido e que pudesse arrumar um trabalho, reduzindo a procura do 3^a grau que consequentemente é o ensino superior.

Entretanto, para Vieira (2010, p. 4):

O efeito da Lei não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional “tradicional” das instituições especializadas, mas interferiu no sistema público de ensino que não conseguiu oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país, num universo cada vez mais globalizado e competitivo.

Além disso, a separação entre o ensino técnico profissional e o ensino propedêutico estabelecido por essa nova Lei, atingiu somente os estabelecimentos de ensino estadual e federal. Segundo Moura (2007, citado em Ortigara, 2014, p. 35), “as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento às elites”.

Ghiraldelli Jr. (1990, p. 117), aponta o fracasso da inserção do ensino profissional ao ensino médio, pelo fato de não serem “colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante”, segundo o autor, com a implementação de novas disciplinas, precisaria de novos profissionais qualificados para atender esta demanda.

Almeida & Suhr (2012), as reformas das leis educacionais de 1942, a LDB de 1961, assim como a Lei nº 5.692/1971, apresentavam como base comum, a interferência do Estado em transformar e direcionar a escola para o desenvolvimento do capitalismo com a formação de mão de obra técnica para as indústrias multinacionais.

Além disso, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 117) discorre que:

O equívoco maior da Lei 5.692/71 não foi ainda trazido à tona. Tendo transformado todo o 2^o grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o terceiro grau.

Para Manfredi (2002), esta última lei, não alcançou seus objetivos em relação à profissionalização compulsória, pois não realizou a articulação que se pretendia com o ensino público de 2^o grau, entre a educação geral e a de formação profissional. Além disso,

segundo a autora, foi preciso várias mudanças na lei para que alcançasse seus objetivos perante a educação profissional, pois:

A lei foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações, até se chegar, em 1982, com a Lei 7.044, a uma solução de distinção, já presente no Parecer MEC 76/75, entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC 45/72 e 76/75) (Manfredi, 2002, p. 107).

De acordo com Moraes (1999, citado em Manfredi, 2002) ressalta que a velha dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio, voltava a existir, entretanto, sem constrangimentos legais, porém, acarretou em profundos estigmas para a ineficácia e precariedade do ensino médio e desestruturação do ensino técnico oferecido pelas instituições estaduais, salvo apenas as escolas técnicas federais.

2.4 Teoria social e as profissões

Uma profissão é comumente entendida como uma ocupação especializada que requer certo grau ou tipo de conhecimento técnico. No entanto, os sociólogos têm tentado distinguir profissões de apenas quaisquer ocupações qualificadas, como atletismo ou profissionais de indivíduos cuja perícia é reconhecida por algum padrão não técnico por exemplo, pais, comentaristas esportivos, guias turísticos (Abreu, 2008).

Almeida & Suhr (2012, p. 105) descrevem a função da escola inclusive em relação a educação profissional que é

Trabalhar intensamente com o conhecimento, mas não como algo dado e acabado. Trata-se de trabalhar com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo que se trabalha com o método pelo qual o aluno pode acessar esse conhecimento. Essa ressalva é importante para que não se compreenda tal proposta como retorno da educação livresca e enciclopédica, e, sim, como sua superação. Trata-se de trabalhar o que Freire (pedagogia da autonomia) denomina de “ensinar a pensar certo”, processo pelo qual o aluno pode, com base nos conteúdos já assimilados, reconstruir o caminho pelo qual a humanidade chegou a tais conhecimentos. É uma postura que compreende o aluno como sujeito de sua aprendizagem, mas em estreita relação com o professor, autoridade competente que seleciona os conteúdos de acordo

com o nível de desenvolvimento do aprendiz, encaminha as sequências didáticas de aprendizagem, avalia o processo e indica caminhos para superação das dificuldades. Para que isso aconteça, é necessário maior articulação entre a formação geral e os conhecimentos específicos, ponto determinante para qualquer formação profissional.

Max Weber (1947), por exemplo, levou as profissões de ajuda mencionadas acima como modelos. Com isso em mente, o sociólogo analisou certas características compartilhadas:

Eles eram provedores de serviços autônomos, eles entraram em sua profissão porque "a chamavam" de algum profundo comprometimento pessoal, e suas qualificações eram baseadas na posse de conhecimento "especializado" e esotérico. Além disso, sua base de conhecimento poderia ser adquirida por apenas alguns poucos que passaram por um longo e rigoroso estudo. O serviço deles lidava com assuntos sérios, muitas vezes relacionados à vida, e eles eram remunerados por honorários dos clientes. A comunicação entre os profissionais e seus clientes era legalmente privilegiada para que os tribunais não pudessem exigir sua divulgação. Mais importante, a entrada nessas profissões era controlada por colegas profissionais, que definiam requisitos para entrada, treinamento e certificação. Os conselhos de pares também desenvolveram processos de revisão para manter os padrões e a competência (deMarrais & LeCompte 1999, p. 150).

Os desvios do ensino do modelo weberiano de profissões citadas anteriormente incluem "a natureza da base de conhecimento e o treinamento necessário para alcançá-la, o grau de controle sobre a entrada na profissão, a manutenção de padrões e a profundidade dos professores comprometidos, como grupo, têm a sua vocação" (deMarris & LeCompte 1999, p. 152).

Diversos sociólogos enfatizaram o caráter não-manual do trabalho profissional um critério que ainda assombra a ideia de programas profissionais de estudo nas artes que, ao menos como entendido por alguns professores das humanidades e das artes liberais, são alegados como formas de trabalho manual. Assim, o treinamento é mais mecânico do que acadêmico ou intelectual. E, desta forma, as profissões acabam sendo vistas como altruístas, em que "chamado" favorece recompensas intrínsecas sobre o lucro pessoal (Abreu, 2008).

Outros ainda, seguindo a sociologia funcionalista, enfatizaram a função de “serviço público” das várias profissões especializadas. Uma extensão (ou consequência) desse funcionalismo foi a redução do leigo a um status relativo de incompetência. Dada a organização e crescimento das profissões que resultaram da lógica sistematizadora legada à modernidade pelo Iluminismo, a função de uma profissão era proporcionar uma competência única e especializada de valor prático (Abreu, 2008).

Consequentemente, a profissão torna-se a fonte autorizada para julgamentos em seu domínio particular. Assim, apenas os pares profissionais ou os corpos profissionais reguladores que representam a profissão, podem avaliar a competência, não os leigos. É (1) esta perícia, (2) a autoridade resultante, e (3) o valor prático de uma profissão que é responsável pelo status e benefícios socioeconômicos que ela desfruta. Ao contrário da necessidade de cada vez mais apologética e advocacia organizada por músicos e educadores musicais para a educação musical, então, as profissões de ajuda (Araújo, 2006).

Em segundo lugar, a perícia e a autoridade resultante de uma profissão que podem ser usadas ou abusadas socialmente, como quando esses especialistas são as principais fontes de leis e costumes que promovem seus interesses profissionais. Assim, considera-se que são prontamente aceitos e valorizados com base em suas contribuições claramente pragmáticas para a sociedade (Araújo, 2006).

De fato, a sociedade toma nota da falta de tais profissionais (por exemplo, médicos em regiões pouco povoadas, padres em países católicos), e novas profissões surgem para servir novas funções sócio pessoais (por exemplo, terapeutas de vários tipos, psicólogos industriais, assessores, contadores, etc.) (Araújo, 2005).

Em contraste com a sociologia funcionalista, os teóricos sociais críticos recentes concentraram-se nas profissões e suas organizações profissionais como representando um tipo de grupo de interesse especial. Nesta perspectiva, as profissões não apenas (1) exercem poder (autoridade) sobre os membros, elas (2) a exercem em nome dos membros sobre a sociedade, e (3) até contra outras profissões no mesmo campo. Tal poder é usado, então, não necessariamente servindo simplesmente às necessidades funcionais da sociedade ou dos clientes serve aos profissionais e o altruísmo profissional é questionado (Araújo, 2005).

No primeiro caso, as profissões “disciplinam” os membros que se afastam dos padrões de cuidado e códigos de conduta, para que a profissão como um todo não ganhe uma reputação negativa. Isso, é claro, protege o público ao mesmo tempo em que protege o

status da profissão, mas é um aspecto da responsabilidade perante a profissão e o público quase que totalmente ausente do ensino (Souza, 2004).

Por outro lado, esse poder também pode ser usado para silenciar ou subjugar perspectivas emergentes ou conflitantes dentro de uma profissão, ou pode impor uma postura ideológica específica que é decidida à custa de todas as outras (Azevedo, 2007).

Em segundo lugar, a perícia e a autoridade resultante de uma profissão podem ser usadas ou abusadas socialmente, como quando esses especialistas são as principais fontes de leis e costumes que promovem seus interesses profissionais (Santos, 2005).

Um problema relacionado pode ser o uso de autoridade profissional para influenciar ou endossar certas necessidades que os clientes poderiam dispensar (Sardá & Figueiredo, 2017).

Certos tipos de cirurgia e odontologia ditas “estéticas” foram citados nesse sentido. No entanto, os professores de música fazem regularmente afirmações similares em sua defesa, mas mais diretamente em suas escolhas curriculares e literárias quanto ao que as necessidades musicais são ou deveriam ser dos alunos (Beineke, 2004).

Na mesma linha, o poder social de uma profissão pode ser utilizado na defesa de seus membros contra clientes que se queixaram de serviços profissionais. A defesa da educação musical pode equivaler a uma defesa similar contra o declínio do apoio à música nas escolas, incluindo o risco financeiro de escolas de música comunitárias apoiadas pelo governo estadual ou local (Queiroz & Marinho, 2005).

Finalmente, o poder é usado quando as profissões no mesmo campo competem umas com as outras. Como Bourdieu (1990) mostrou essa competição por recursos e reconhecimento dentro de um campo de atuação é bastante natural (Queiroz & Marinho, 2005).

Um exemplo, é a competição entre teóricos da música, historiadores da música, músicos, sociomusicologistas, etnomusicólogos e teóricos culturais, apenas para citar alguns dos principais concorrentes, quanto ao que é música e que pessoal, social, e valores culturais que serve ou deveria servir. O que não é natural, no entanto, são tentativas de criar monopólios por exemplo, se estes são sobre paradigmas médicos rivais ou sobre métodos rivais de ensino (Queiroz & Marinho, 2005).

Observa-se que da perspectiva da teoria social crítica, as profissões podem assemelhar-se a grupos de interesses especiais que buscam uma variedade de estratégias de interesse próprio que tentam estabelecer e manter o monopólio da competência reivindicada de um certo tipo (Beineke, 2001a).

Considerados em tais termos, grupos profissionais tentam promover ou garantir certas vantagens para todos os membros, muitas vezes independentemente da competência real típica dos praticantes individuais assumindo que tal competência não atrai a atenção por ser visivelmente meritória estabelecendo assim modelos de excelência contra que os praticantes típicos serão comparados desfavoravelmente ou flagrantemente incompetentes, prejudicando assim a reputação da profissão (Beineke, 2001a).

Considerado à luz da teoria funcionalista, o ensino em qualquer campo falha em atender a muitos critérios-chave de uma profissão quando comparado com as profissões de ajuda ou mesmo com a maioria das profissões especializadas que são comumente chamadas de profissões (Wolffenbuttel, 2009).

3 ENSINO DE MÚSICA E STATUS PROFISSIONAL

O ensino da música se desvia do modelo weberiano de uma profissão por razões que são compartilhadas principalmente por professores de todas as disciplinas, mas em outros aspectos ele tem seu próprio perfil (Beineke, 2000).

Para começar, os professores de música geralmente afirmam ser músicos profissionais, e esse status profissional pode ser reconhecido por pais e alunos que provavelmente não conferirão um status profissional semelhante à base de conhecimento ou especialidade de professores da maioria dos outros assuntos (Beineke, 2000).

Independentemente deste status, a posição do professor de música como professor é mais ambígua, incluindo nas mentes de muitos professores de música que identificam várias vezes mais como professor e às vezes mais como músico e que assim têm dificuldade em alcançar um equilíbrio efetivo entre ou harmonia das duas identidades um pouco concorrentes (Beineke, 2000).

Mesmo entre aqueles que entraram no ensino musical como uma certa musicalidade, virtuosismo, arte e todos os outros critérios necessários para ser um músico competente não são critérios suficientes para serem professores de música de sucesso (Bellochio, 2003).

Além disso, quando os modelos de ensino de música são exportados do treinamento terciário de músicos profissionais para as necessidades educacionais de alunos do ensino fundamental e médio que buscam e merecem educação musical por outros motivos que não sejam músicos profissionais, os resultados podem ser problemáticos. Por um lado os solistas e conjuntos de estudantes podem ser treinados para atuar em níveis musicais louváveis (Veber, 2009).

Por outro lado, esse treinamento pode não contribuir para uma educação musical, pelo menos não uma prática holística, em que os alunos desenvolveram o ensino independente da musicalidade, costumes e acomodações imprescindíveis para promover o processo de aprendizagem durante a vida e envolvimento após os anos escolares (Bellochio, 2002).

Esse treinamento também pode ser realizado às custas da maioria dos outros alunos cujas necessidades, habilidades, interesses e metas musicais podem ser ignorados ou negados (Ramalho, Núñez & Gauthier, 2003).

Assim, atender às necessidades musicais de um grupo seletivo frequentemente resulta no problema ou alegação de elitismo e as consequências sociais de tais percepções

negativas podem funcionar contra o status da educação musical nas mentes de pessoas de todas as classes sociais que vêm educação de todos os tipos em termos mais igualitários e pragmáticos (Bellochio, 2001).

A percepção pública de que a educação musical é insuficientemente pragmática e igualitária que regularmente não consegue fazer uma diferença notável e duradoura nas escolhas musicais e vidas de todos os seus alunos, pode superar os benefícios reivindicados para identificar ou servir principalmente a elite (Bellochio, 2000).

A educação musical parece ter ficado aquém do critério funcionalista de uma profissão, além de descobrir e nutrir um quadro de músicos de elite. Aparentemente não está claro para a sociedade, pelo menos como evidenciado por funcionários da escola, assim como apoio fiscal público e entre outros com funções distintas, especializadas e úteis a educação musical, que proporciona um ensino de qualidade aos alunos, especialmente a classe de estudantes que não possuem como foco exercer uma carreira musical e assim, prover a sociedade com um patrimônio musical (Bellochio, 2000).

Na medida em que não demonstrou claramente uma função tão valorizada para o público, a educação musical experimenta desafios à sua existência que suscitaram cada vez mais advocacia, apologética e política, enquanto conservavam os métodos, pedagogias e práticas curriculares tradicionais, que são de fato responsáveis por seu status profissional cada vez mais desafiado (Del-Ben et al., 2006a).

Essa situação também é em grande parte uma questão ética, pois, do ponto de vista funcionalista descrito anteriormente, a razão pela qual uma profissão passa a existir é fornecer uma função prática especializada, um serviço público valorizado pela sociedade (Del-Ben et al., 2006a).

Assim, o fracasso em fornecer tal serviço público, em termos que possam ser claramente reconhecidos pelo público como funcionais e, portanto, valiosos, pode ser visto como um fracasso ético (Del-Ben et al., 2006a).

Dada a sua perícia musical, no entanto, os professores de música podem parecer satisfazer os critérios de conhecimento especializado e esotérico melhor do que a maioria das outras áreas de ensino e professores de estúdios particulares, pelo menos, são livres para estabelecer suas próprias taxas (Beineke, 2001b).

Por outro lado, considerados à luz da teoria social crítica, os professores de música podem ser vítimas do valor e da importância da música geralmente “sua” música, em oposição ao que os alunos preferem e assim ensiná-la de maneiras que protege a música dos alunos por exemplo, criando ou concordando com condições competitivas que

pretendem separar os "talentosos" poucos dos medianos, ou deixando alegremente os alunos cair no esquecimento por exemplo, não exercendo esforços para resgatar a afeição e o entusiasmo originais de um estudante pelo estudo musical (Beineke, 2001b).

Desta forma, existe o risco de que os professores de música possam atender suas próprias necessidades musicais e financeiras por meio do custo das necessidades musicais e educacionais de seus alunos e, assim, ficarem aquém das dimensões éticas que se aplicam ao ensino. Assim, sendo entendida como práxis, e não simplesmente como uma coleção de práticas e rotinas habituais, dadas como certas ou de mão para baixo (Beineke, 2001b).

Considerado a partir da perspectiva de teorias sociais críticas, a educação musical também sofre alguma responsabilidade que normalmente não é visitada na maioria das outras especialidades de ensino (Del-Ben et al., 2006b).

Embora a maioria dos professores goste, até mesmo de amor, dos assuntos que ensinam, o ensino da música pode ser ou pelo menos pode parecer ao público, simplesmente mais agradável e pessoalmente gratificante para o professor de música (Nóvoa, 2009a).

Tendo em vista os prazeres afetivos amplamente reconhecidos da produção musical, fazer isso com os alunos pode ser gratificante e agradável para os professores de música de maneiras que parecem deficientes em comparação em relação a matemática, história ou química nas aulas (Del-Ben, 2001).

Na verdade, até mesmo a produção musical com alunos mais novos é musicalmente gratificante para o professor de música também e ainda mais com os alunos mais velhos e suas habilidades musicais avançadas (Figueiredo, 2002).

A este respeito, e dada a inegável existência de alguns professores de música que entretêm as suas próprias necessidades e prazeres musicais por meio das recompensas da criação de música com os alunos, o ensino da música está, infelizmente, aberto à crítica dos teóricos sociais críticos sobre as profissões especiais e grupos de interesse (Figueiredo, 2002).

A defesa pública da educação musical pode contribuir para a impressão de professores de música como pertencentes a um grupo de interesse especial, nenhum outro professor incansavelmente se envolve em tal promoção de seus assuntos ao público (Nóvoa, 2009).

Além disso, e estranhamente, enquanto ninguém duvida seriamente quão especial e importante a música realmente é na vida e na sociedade, a compulsão ou necessidade de defender a educação musical também pode dar origem à noção de que a música da

educação musical é o que é especial ou é mais especial do que a música no mundo da música real fora da sala de aula, estúdio ou sala de ensaios (Hentschke, Azevedo & Araújo, 2006).

Isso levanta a questão adicional de se a educação musical envolve uma tentativa de converter estudantes a música vista por seus professores de música como algo superior ou mais valioso do que está prontamente disponível fora da educação musical ou criar um mundo musical insular que existe principalmente para música. Assim, conseqüentemente os professores e seus alunos acabam chamando de “música escolar” ou ambos (Machado, 2004).

Neste último caso, a educação musical cria, de fato, um mundo musical artificial e estreito e limitante próprio ou seja, o "programa" musical da escola que serve principalmente uma certa minoria de professores selecionados ou auto selecionados. Estudantes e, somente, durante os anos escolares. Qualquer necessidade musical ligada ao mundo real da música geralmente não é diagnosticada ou ignorada e, portanto, não é atendida (Machado, 2004).

Como resultado, uma vez que os alunos se graduem ou abandonam o programa, sua probabilidade de envolvimento musical ao longo da vida é limitada pelo equívoco enganoso da escola de música e apesar de qualquer tentativa de "conversão", suas escolhas musicais na vida adulta raramente são muito diferentes das de outros adultos (Morato, 2009).

O mesmo cenário se desdobra para a maioria dos estudantes que estudam em particular enquanto estão em idade escolar e então deixam de estudar, praticar ou se apresentar como adultos e cujos gostos e escolhas musicais tipicamente espelham os de colegas que nunca estudaram (Morato, 2009).

Sendo que tais questões envolvem questões de valor, elas novamente envolvem considerações éticas, por exemplo, de quem ou quais valores musicais estão em jogo (Kraemer, 2000).

Os professores de música, por direito, procuram expandir ou estender os valores e escolhas musicais que os alunos trazem para seus estudos musicais não necessariamente para substituir esses valores é uma sutileza que infelizmente pode ser perdida em muitos alunos por exemplo, aqueles que desistem de aulas ou conjuntos e o público que, apesar dos esforços dos educadores de música para promover o bom gosto, parece continuar a preferir o que prefere (Santos, 2005).

Se essa diferença sutil não for transmitida com sucesso para os estudantes e o público, não será surpresa se os educadores de música passarem a ser vistos mais como um grupo de interesse pessoal do que atendendo aos diversos interesses e necessidades musicais dos estudantes e da sociedade (Souza et al., 2002).

E, mais uma vez, quanto mais a defesa política do apoio público à educação musical, mais pode surgir a suspeita de que não é uma saúde musical da população que está em questão, entretanto o próprio interesses dos professores de música (Souza et al., 2002).

Tal defesa às vezes pode parecer pregar para os não-convertidos, com a música como um tipo de religião. Dada a sua formação e a dedicação à música que a inspira, os professores de música podem presumir que a música é indiscutivelmente boa pelo menos a boa música que ensinam, ensinando que é automaticamente boa quer aponte ou não para qualquer benefício para os seus alunos ou para a sociedade (Spanavello & Bellochio, 2005).

Essa atitude também pode ser responsável por professores de música que esperam que seus alunos compartilhem seu fervor e comprometimento com a música e que, portanto, estão dispostos a se livrar dos "indignos" que não o fazem (Spanavello & Bellochio, 2005).

Uma profissão como o ensino pode ser entendida como um ideal de ação. Um ideal de ação não é um empreendimento utópico ou idealista ao contrário, é uma direção valorizada que orienta escolhas e ações (Torres, 2003).

Como um bom casamento, boa paternidade ou até mesmo bom cada abandono, e todo estudante que está aliviado por ter estudo compulsório de música por trás deles incluindo lições impostas por decreto parental representa não apenas uma falta de conversão à virtude musical, mas dá a esses futuros membros do público uma razão convincente para duvidar se sua educação musical serviu a algum propósito ou valor duradouro (Torres, 2003).

A questão surge, então, com relação ao grau em que os professores de música buscam simplesmente ganhar a vida fazendo a arte que amam, em comparação ao compromisso de compartilhar esse amor com os alunos de maneiras e em um grau que, na maioria das vezes, beneficia os estudantes musicalmente pelo resto de suas vidas (Del-Ben, 2009).

As alegações de elitismo mencionadas anteriormente também entram em jogo a esse respeito. Todos os professores certamente gostam de trabalhar com alunos avançados

e altamente motivados no entanto, eles geralmente não têm a liberdade de ignorar ou livrar suas salas de aula do resto (Del-Ben, 2009).

3.1 Aspectos da educação musical no Brasil

Há um corpo significativo de literatura sobre educação musical no Brasil, principalmente em português. Isso aborda diversos aspectos, como a história da educação musical, os desenvolvimentos musicais, as experiências práticas e a aplicação e criação de métodos para a educação musical. Parte da literatura brasileira também é escrita em inglês devido ao movimento contínuo de educadores de música brasileiros que vão ao exterior para estudar, participar de conferências e reuniões (Hentschke & Oliveira, 2000).

A música consiste em ser uma das artes que está inserida nos currículos escolares do Brasil. Uma variedade de abordagens à música faz parte do currículo. A natureza e a extensão das atividades musicais em todos os níveis de ensino dependeram da escola, dos currículos, dos professores e do contexto educacional (Hentschke & Oliveira, 2000).

Uma discussão detalhada da história da educação musical no Brasil pode ser vista, por exemplo, em Fonterrada (1993), Beyer (1994), Oliveira (1999) e Hentschke & Oliveira (2000). Mesmo hoje, as abordagens da música nas escolas variam muito, e há muitas evidências de descontinuidade e falta de sistematização. Como observado por Hentschke (1993, p. 51), "o ensino de artes, e mais especificamente o ensino de música, não é concebido como central para o nosso sistema educacional [brasileiro]".

A ação organizada para dar à música um papel mais central no currículo das escolas brasileiras ocorreu de 1930 a 1950, com o Canto Orfeônico, desenvolvido por Heitor Villa-Lobos. Isso coincidiu com um período de governo ditatorial. Embora este movimento tenha a intenção de se aplicar a todos os sistemas educacionais, ele não foi promovido em todas as escolas ou em todos os sistemas educacionais. Há um sentido em que o trabalho de Villa-Lobos poderia ser visto comparativamente com o de Zoltan Kodály na Hungria e Carl Orff na Alemanha (Bellochio, 2000).

Durante o período do Canto Orfeônico, a música era uma atividade separada no currículo com diretrizes definidas. Os professores estavam preparados para envolver as crianças em atividades de educação musical, cuja base era o canto coral, em cursos especiais, muitos deles ministrados pelo próprio Villa-Lobos. Tanto os professores especialistas em música trabalhando no equivalente de escolas secundárias quanto os professores generalistas que trabalhavam no nível primário foram ensinados a desenvolver o método de Villa-Lobos em seu trabalho nas escolas (Bellochio, 2000).

Uma organização chamada Superintendência de Educação Musical foi criada para dirigir continuamente a ação dos professores nas escolas, ajudando-os a desenvolver técnicas corretas de performance, usando principalmente hinos oficiais e canções cívicas e artísticas (Bellochio, 2000).

Na maioria dos casos, os professores especialistas eram instrumentistas que haviam estudado nos conservatórios, em que a prática dominante de repetição e reprodução era comum. Esta mesma abordagem de repetição e reprodução foi aplicada durante os anos do Canto Orfeônico. A ênfase era em primeiro lugar na preparação moral e cívica, e não no desenvolvimento musical (Beyer, 1994).

Ao mesmo tempo, e em contraste com o movimento Canto Orfeônico, outro movimento também estava ocorrendo em algumas partes do Brasil, relacionado às ideias de John Dewey e do movimento New School. Desta forma, as atividades musicais eram caracterizadas por uma complexidade gradual de organização. A criança estava no centro do processo educacional, e a expressão artística era o objetivo principal (Beyer, 1994).

As abordagens musicais foram influenciadas pela Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, um movimento das artes plásticas que enfatizava a criatividade. Esse movimento é notável na experiência da educação artística brasileira por causa de sua ênfase na arte como expressão. A liberdade de expressão é um termo fortemente associado a esse movimento na educação brasileira, e é anunciado no domínio das artes plásticas no currículo um domínio que ainda existe hoje. É lamentável que a prática da liberdade de expressão tenha caído em descrédito porque, nas mentes de alguns, foi confundida com noções de desorganização em que o professor tinha uma função irrelevante e passiva.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, p. 20):

O objetivo principal [do movimento de livre expressão] era facilitar o desenvolvimento criativo da criança. No entanto, o que ocorreu como resultado da aplicação indiscriminada foram ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística, uma consequência da qual houve uma gradual falta de apoio para a área das artes.

Em 1961, a Lei nº 4024 substituiu o Canto Orfeônico pelo Início Musical, mas a mudança de nome não alterou qualitativamente a prática, permanecendo em muitas escolas como o primeiro método de canto (Bellochio, 2000).

Gradualmente, novas práticas foram implementadas que derivaram do antigo movimento de livre expressão. Ao mesmo tempo, ainda não era incomum a música estar ligada à tradição de repetição e reprodução. Neste momento, as metodologias de Dalcroze,

Kodly, Orff, que estavam se tornando amplamente conhecidas em todo o mundo, também estavam sendo reconhecidas por alguns educadores musicais no Brasil. Sua influência, no entanto, era limitada e encontrada apenas em bolsões dispersos de escolas e instituições em todo o país (Bellochio, 2000).

A partir de 1971, com a aprovação da Lei nº 5692, a educação artística compreendeu quatro áreas: Drama, Desenho Geométrico, Música e Artes Plásticas. O governo determinou que a Educação Artística deveria ser um assunto na segunda metade do 1º Grau, 5º a 8º anos, com idades entre 11 e 14 anos aproximadamente, assim como no 2º Grau com idades entre 15 e 17 anos aproximadamente (Bellochio, 2000).

Significativamente para este estudo, também foi recomendado que um professor fornecesse todas as quatro formas de artes. Este professor de artes foi chamado polivalente, o que significa que o professor deveria ter múltiplas habilidades em todas as quatro áreas artísticas. Esta prática foi denominada polivalência. O professor de educação artística, ou polivalente, foi preparado num curso específico de formação de professores universitários também chamado Educação Artística Licenciatura (Bellochio, 2000).

Este curso foi estabelecido em universidades em 1971 especificamente para atender às exigências da nova legislação. Basicamente, o curso foi dividido em duas partes segundo Bellochio (2000):

(1) Os dois primeiros anos foram direcionados para todas as formas artísticas, como uma espécie de preparação geral. Após dois anos, um aluno poderia receber um certificado de Licenciatura Curta, e estava autorizado a lecionar apenas no 1º Grau, dos 5º aos 8º anos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Isso representou um meio rápido de preparar profissionais para o novo assunto.

(2) Alunos que pretendam continuar os seus estudos inscritos na Licenciatura Plena por mais dois anos, especializando-se numa área específica de artes. Após quatro anos de licenciatura, concluíram a Licenciatura Plena em Educação em Artes Plásticas – Habilitação em Música / Teatro / Desenho Geométrico / Artes Plásticas (Licenciatura em Educação Artística - Música / Drama / Desenho Geométrico / Artes Plásticas). Apenas uma das quatro áreas especializadas foi designada no certificado de qualificação. Com este grau, uma pessoa foi autorizada a ensinar tanto no 1º Grau com idades entre 11 a 14 aproximadamente quanto no 2º Grau com idades entre 15 e 17 aproximadamente.

Deve ser reforçado que, embora esses professores tivessem uma especialidade em uma das quatro formas de arte designadas, eles ainda eram obrigados a ensinar todos eles nas escolas. Gradualmente, porém, essa prática degenerou para o estágio em que os

professores tendiam a concentrar-se principalmente em sua especialidade artística e tratavam as outras áreas artísticas de algum modo superficialmente. Mesmo aqueles que tinham apenas dois anos de preparação ainda tendiam a se concentrar em uma forma de arte, normalmente Artes Plásticas (Bellochio, 2000).

Por quase 25 anos, as escolas continuaram a empregar a polivalência para as artes, e durante grande parte desse tempo, apesar do ideal, concentraram-se em uma forma de arte em detrimento das outras (Figueiredo, 2002b).

No entanto, ainda hoje muitas escolas e sistemas educacionais apoiam fortemente a noção de um professor ensinando por meio das formas de arte infelizmente, a prática não reflete a teoria. Portanto, do ponto de vista econômico, há vantagens distintas em se confiar a educação artística a um professor (Figueiredo, 2002).

É importante referir que a preparação dos professores de artes no curso de Educação Superior Licenciatura foi dirigida para as séries do ensino secundário e não para os primeiros anos de escola, que continuam até hoje a ser ministradas por professores generalistas. Existem, é claro, algumas escolas que empregam especialistas em artes nesse nível, mas estas são exceções. Professores generalistas continuaram a ser esperados para ensinar as artes, mas, como já foi notado, a preparação que lhes foi dada foi limitada na melhor das hipóteses. O modelo polivalência foi aplicado também à sua preparação, em que um professor de artes era responsável por sua educação em todas as formas de artes (Fonterrada, 1993; Fuks, 1994; Hentschke, 1993; Oliveira, 1999; Figueiredo, 2002).

A maneira de pensar as artes nos ambientes escolares hoje é fortemente baseada no conceito polivalência. Gerações de professores foram preparadas de acordo com este modelo que, apesar dos ideais em que se baseia, contribuiu largamente para uma desvalorização das artes no contexto escolar. Tal como nas escolas, nos cursos de preparação de professores, a forma de arte predominante era a Artes Plásticas. O modelo polivalência tem sido amplamente criticado na literatura brasileira (Fonterrada, 1993; Fuks, 1994; Hentschke, 1993; Oliveira, 1999; Figueiredo, 2002). É claro que um especialista em uma forma de arte não é necessariamente capaz de entregar em outras formas de artes, como foi pretendido na legislação. Parece que há falta de uma teoria claramente articulada em relação a relevância de cada tipo de artes em sua concepção, no qual acabou impedindo as crianças pequenas de receber influências significantes para o seu desenvolvimento e conseqüentemente ainda hoje não existem modificações práticas nas escolas a propósito da disciplina de educação artística de modo geral.

A qualificação musical foi estabelecida no curso de graduação da Educação Artística. Além da escola regular, havia opções de ensino em instituições privadas específicas, como conservatórios. Outra opção para emprego era com academias de música privadas que ofereciam principalmente cursos de curta duração sem graduação. Por uma série de razões, o emprego em tais instituições, que geralmente ofereciam salários mais elevados aos oferecidos nas escolas regulares, era preferível para muitos formandos de música (Penna, 2002).

A especialidade de Desenho Geométrico na graduação da Educação era vista como tendo um uso fora do campo das artes por causa de sua relação com a matemática. Por isso, os administradores escolares frequentemente optavam por considerá-lo como a oferta artística da escola, porque complementavam o trabalho realizado em matemática (Penna, 2002).

A qualificação em teatro da graduação da Educação Artística não era comumente ensinada nas escolas. Por causa da falta de uma tradição de ensino de teatro nas escolas, e a noção simplista de que o principal uso do drama era permitir que as crianças representassem desempenhos relacionados à comemoração de datas comemorativas específicas, seu status era muito baixo (Penna, 2002).

Relevante para todas as áreas de artes tem sido a forte crença de que os estudantes devem ter talento especial para se dedicarem às atividades artísticas. Por muitos anos tem havido uma atitude predominante de que o talento sustenta qualquer experiência artística que valha a pena, e sem ela não vale a pena tal atividade. Relacionado a isso tem sido uma atitude que nem todos os alunos possuem talento artístico. Oliveira (2000) aborda as características musicais inatas que a sociedade brasileira em geral parece considerar como o fator essencial para a evolução das artes.

Assim, conforme Oliveira (2000, p. 19), "pode ser vista como evidência de uma forma de convencimento cultural", ou seja, as classes dominantes convenceram outros de sua inadequação para se engajar em atividades artísticas, um resultado que levou a um senso de inferioridade. Desse modo, o senso geral acaba levando a uma atitude em que muitas pessoas veem as artes como áreas às quais jamais poderiam aspirar.

Implícitas na visão do talento, segundo Oliveira (2000, p. 19), são "as noções de gênio ou dons prodigiosos relacionados ao artista e a visão da música como sobrenatural e inexplicável", contribuindo para a crença de que "o ensino musical deveria não ser formalizado ou estabelecido no ambiente escolar". Inevitavelmente, o resultado de tal

visão tem sido o baixo status e a presença de sérios programas de artes nas escolas por muitos anos.

Mesmo entre a comunidade de educação geral, as artes na escola são frequentemente consideradas irrelevantes, ou, na melhor das hipóteses, um mero acessório. Dentro deste clima, os professores de artes acharam impossível mudar o status *quo* (Oliveira, 2000).

O estabelecimento de cursos de pós-graduação em música no Brasil na década de 1980 trouxe uma mudança gradual de pensamento. Pesquisadores têm discutido uma ampla gama de questões relacionadas à educação musical e, ao mesmo tempo, publicam um corpo significativo de literatura em apoio a uma maior presença de música e artes nas escolas. É significativo que duas importantes associações nacionais de música tenham sido estabelecidas durante essa época (Oliveira, 2000).

A Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e a Associação Brasileira de Educação Musical são fóruns permanentes para discussão sobre música no Brasil. Ambas as associações produzem uma série de publicações, e reuniões e conferências regulares facilitam a apresentação e discussão de ideias que apresentam desafios significativos na educação musical e musical brasileira (Penna, 2002).

Em relação à pesquisa no campo da educação musical brasileira ter aumentado, existem poucos estudos voltados para a educação básica de 0 a 17 anos. Penna (2002, p. 17) lamenta “a falta de comprometimento dos educadores de música brasileiros com questões relativas à educação básica e à escola regular”. Mesmo que haja pouca pesquisa, seus resultados não atingem a maioria dos sistemas educacionais. Em uma revisão muito abrangente da literatura sobre a preparação musical de professores generalistas no Brasil, Souza (2002, p. 59) descreve que “embora o debate sobre a preparação de professores para o início do Ensino Fundamental tenha se intensificado nos últimos anos, quando se referiu à preparação nas artes, e mais especificamente na música”, nota-se estar bem distante da percepção das pessoas ligadas as comunidades educacionais de modo em geral.

3.2 Bacharelado e licenciatura

Na formação em música o bacharelado não é um curso que prepara professores, muitos que possuem um diploma de bacharel em música, de fato, se tornam professores. Para muitos formandos de música, tornar-se professor não é considerado a melhor opção

em termos de carreira profissional, e muitos optam pelo ensino apenas como uma forma de sobrevivência (Bellochio, 2003).

A licenciatura é a credencial normalmente exigida para lecionar, mas muitos que possuem o grau de bacharel são empregados apenas para ensinar nas escolas, apesar de não terem realizado um curso de formação de professores. As questões discutidas anteriormente em relação ao bacharelado e à licenciatura em relação às qualificações do curso de pedagogia são muito semelhantes às que afetam a educação musical (Bellochio, 2003).

A graduação de Bacharelado em música no Brasil permite “uma formação mais sólida, mas sem conhecimento pedagógico para atuar na rede de ensino fundamental e médio” (Hentschke & Oliveira, 2000, p. 56).

As universidades oferecem graus de bacharel em música que preparam os alunos para se tornarem instrumentistas, cantores, maestros ou compositores. Para obter um lugar nesses cursos, os candidatos devem fazer exames especiais que requeiram que eles possam tocar um instrumento musical, demonstrar alguma competência em teoria musical e treinamento auditivo e ter algum conhecimento da história da música. Em geral, o bacharel em música é um curso com uma abordagem de música clássica (Bellochio, 2003).

Recentemente, no entanto, algumas universidades estabeleceram graus em música popular e tecnologia musical, mas a maioria dos cursos continua a ser classicamente orientada. A licenciatura em música é um curso de formação de professores em música (Bellochio, 2003).

Alguns cursos não exigem que os alunos realizem um exame de admissão em música, e por essa razão a licenciatura em música tem sido considerada por alguns como tendo um status um tanto baixo. Pode-se argumentar que isso não é em si uma razão válida para rebaixar a qualificação e, felizmente, há algumas indicações de que essa atitude está mudando (Bellochio, 2003).

A forte tradição do modelo de conservatório, que também existe nas universidades, levou a que um status mais baixo fosse concedido aos cursos que preparam os alunos para se tornarem professores de música. No modelo de conservatório, a ênfase tem sido a performance e o talento musical. Penna (1995) questiona esse modelo de conservatório um tanto restritivo que é comumente associado à prática repetitiva e à reprodução da tradição clássica da música europeia.

O modelo conservatório frequentemente ignora o valor da música tornando-se intrínseca à cultura predominante e, em vez disso, prepara músicos que continuarão a

apoiar suas práticas rígidas e eurocêntricas fora de moda. O professor de música, de acordo com este modelo, enfatiza a performance como o aspecto central do ensino de música (Penna, 1995).

Não é de surpreender, dada essa situação no Brasil, com sua ênfase não apenas no modelo conservatório, mas também no do professor polivalente, que o status do curso de licenciatura em música seria erodido. E aqueles que se formaram com essa qualificação eram vistos como músicos inferiores (se músicos de qualquer modo), tendo optado por uma opção mais fácil e sem desempenho (Penna, 1995).

Além da tendência de desvalorizar o ensino, existem outros problemas relacionados à educação musical no Brasil. Existe uma falácia comum de que os melhores professores de música são aqueles que se destacam no desempenho, com a consequência de que algumas escolas preferem empregar aqueles que são, antes de tudo, artistas e não professores (Penna, 1995).

Em outras palavras, a preparação pedagógica do professor não é de suma importância. Esta situação existe apesar do fato de que não há evidências que mostrem que aqueles que têm melhor desempenho são os melhores professores compostos pelo fato de que alguns deles não têm preparação para a formação de professores. Mas infelizmente, essa não é uma atitude incomum nas escolas e serve apenas para reforçar o baixo status da qualificação em licenciatura (Penna, 1995).

Uma pesquisa do escritor Figueiredo (1997) encontrou evidências claras das atitudes errôneas em relação às qualificações de licenciatura e bacharelado. Algumas disciplinas do departamento de música de uma universidade foram oferecidas aos alunos de licenciatura e bacharelado. A pesquisa investigou os sentimentos de ambos os grupos de estudantes sobre estarem juntos nessas aulas.

Em geral, os alunos consideraram positiva a experiência de compartilhar os mesmos assuntos, mas muitos alunos de licenciatura consideraram que não precisavam conhecer tanto quanto os de bacharelado. Da mesma forma, alguns alunos bacharelado consideraram que os estudantes de licenciatura não precisam saber tanto quanto eles, confirmando o status diferente de ambos os cursos no mesmo departamento. Foi conjecturado que a inferioridade assumida por aqueles que realizam a qualificação da licenciatura provavelmente pode ser estendida a universidades em outras partes do Brasil (Figueiredo, 1997).

A questão de quais são as competências esperadas de um professor de música nas escolas permanece sem resposta. Por um lado, há os seguidores do jogo como condição

para ser um professor de música. Por outro lado, há uma aceitação tácita de que os educadores musicais dos cursos de licenciatura não estão bem preparados para ensinar música (Figueiredo, 1997).

Uma pessoa preparada em um curso bacharelado pode ser contratada para o ensino de música nas escolas, e muitas vezes desenvolve o mesmo modelo conservatório que aprendeu. Uma pessoa preparada em um curso de licenciatura se considera um artista insuficiente para ensinar as artes adequadamente. Ambos os profissionais mencionados frequentemente acreditam em talento como um traço final referente à educação artística (Figueiredo, 1997).

Os resultados desses pensamentos e práticas mantêm as artes em um dilema muito antigo: Artista ou professor? (Fuks, 1994). Como um artista ocupa um status mais elevado na sociedade em comparação com um professor, há uma tendência para valorizar o artista e, novamente, o ensino não é uma profissão significativa.

3.3 A nova legislação e a educação musical no Brasil

A LDB introduziu nos sistemas educacionais brasileiros algumas novas ideias que vêm sendo implementadas gradativamente desde 1996. “Ensinar os professores” de acordo com a Lei, “constituirá um componente curricular obrigatório em todos os anos da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Apesar desta afirmação aparentemente positiva e de apoio, a situação na realidade não é tão encorajadora. Várias preocupações foram levantadas:

(1) O ensino de artes de expressão "pode ter diferentes interpretações e precisa de uma definição mais precisa" (Penna, 2001a, p. 4). Assim, a LDB não esclarece precisamente o que se entende por artes, deixando algumas instituições livres para continuar com suas abordagens fora de moda. Outra questão é que um documento de si mesmo não pode mudar a mentalidade dos responsáveis por colocar suas intenções em prática. O que falta é material de apoio suficiente para auxiliar o processo.

Para muitos educadores, os documentos emitidos desde a promulgação da LDB parecem ter pouca relevância. Muitos educadores, conseqüentemente, continuam com suas práticas conservadoras, não tendo sido convencidos da necessidade de mudança. O fracasso do governo em esclarecer a LDB por meio, por exemplo, da publicação de materiais de apoio apropriados, foi fortemente criticado. Fonseca (2001, p. 20) afirma que a discussão nacional sobre as artes não era "democrática e participativa como foi reivindicada".

De fato, poucas pessoas participaram do desenvolvimento das novas propostas, e a realidade da situação nas escolas foi muitas vezes ignorada. A LDB e os documentos de educação derivados promoveram reações opostas: alguns educadores profissionais discordam das propostas, outros concordam, e muitos professores de artes pensam que a nova legislação mudou apenas o nome das disciplinas artísticas (Oliveira, 1999).

(2) Um componente curricular obrigatório é um tanto vago e aberto a uma série de interpretações. Por exemplo, pode-se sugerir a oferta de um número descontínuo de atividades artísticas, sem desenvolvimento entre formas de arte e níveis etários. Decorar a escola para uma data comemorativa também pode ser entendido como uma atividade artística em termos de cumprimento da lei. Na prática, já é evidente que proclamar as artes como um componente obrigatório do currículo não é garantia de uma presença significativa para as artes.

(3) Todos os anos da Educação Básica incluem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (idades de 0 a 17 anos). Embora seja louvável que as artes estejam sendo sugeridas ao longo de todos os anos, não há diretrizes para ajudar as pessoas na formação de professores ou professores nas escolas. Como consequência, a Lei está sendo interpretada de forma diferente entre estados, cidades, instituições terciárias e sistemas escolares.

Há um debate em andamento de estados e municípios sobre a falta de financiamento para contratar mais profissionais para as artes nas escolas. Ainda hoje, muitas instituições e escolas continuam com a prática da polivalência, onde um professor é responsável por todas as áreas de artes. Se a letra da lei deve ser seguida, muito mais deve ser feito em relação a todos os anos de escolaridade (Oliveira, 1999).

(4) O desenvolvimento cultural dos estudantes é um objetivo problemático para as artes porque envolve uma ampla gama de concepções de cultura. O termo desenvolvimento cultural pode gerar múltiplos significados. Desta forma, para alguns, o termo implica apoio contínuo a noções elitistas das artes, em que a educação artística em qualquer nível é apenas para os talentos. Nem a LDB nem qualquer material de apoio esclareceram o significado do desenvolvimento cultural em relação à escolarização.

Questões e considerações como essas dão alguma indicação dos problemas associados à LDB com relação à música e às artes. É preciso tempo e apoio adequado para modificar a prática escolar, especialmente quando essa prática está relacionada ao ensino de música e artes, que estão na periferia do currículo há muitos anos (Oliveira, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que “os objetivos propostos não ocorrerão em um curto período de tempo” (Brasil, 1997). Mudar mentes e atitudes depende de definições claras sobre o papel das artes no currículo e uma aceitação disso não apenas pelos professores de artes, mas também pela comunidade escolar mais ampla.

O governo federal, os estados e as cidades estão envolvidos em uma série de ações em suas tentativas de aderir à nova lei. A LDB abriu o caminho para o estabelecimento de parcerias entre os diversos sistemas educacionais, dando-lhes um grau de autonomia: no art. 8 “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (Brasil, 1996).

No entanto, essa liberdade depende, até certo ponto, da disponibilidade de financiamento, interesses políticos e uma gama de questões associadas a práticas passadas de educação musical e artística. Para complicar ainda mais a questão, os educadores e sistemas educacionais no Brasil estão há muitos anos acostumados à imposição de um currículo fechado em que a liberdade de interpretar o direito e inovar tem sido limitada mudar essa mentalidade leva tempo (Oliveira, 1999).

3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais

Além dos documentos relativos à Educação Básica no Brasil, também foram desenvolvidas Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos universitários. Tal como acontece com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para as universidades destinavam-se a ser apenas diretrizes e currículos não obrigatórios. A intenção era que as diretrizes fossem aprovadas de forma flexível, permitindo que as universidades se adaptassem e criassem currículos adequados às suas necessidades específicas (Fonseca, 2001).

Reuniões nacionais com representantes de várias universidades foram realizadas e comitês de especialistas estabelecidos representando cada área de disciplina. O Comitê Especializado em Ensino de Artes e Design trabalhou na elaboração de diretrizes curriculares para as artes, oferecendo propostas para cada área de artes (Fonseca, 2001).

O trabalho desenvolvido especificamente para a área da música é descrito em detalhes (Oliveira, 1999). As diretrizes para a música foram publicadas em uma versão preliminar em 1999 (Brasil, 1999a), mas até hoje ainda não foram ratificadas pelo Ministério da Educação.

A versão preliminar das diretrizes de música é dividida em três áreas: composição, desempenho e educação musical. Há uma introdução discutindo a necessidade de

renovação curricular na música e a necessidade de se adaptar aos desenvolvimentos na educação e na sociedade (Fonseca, 2001).

O documento questiona a relevância do modelo tradicional de cursos de música no Brasil, que tem se baseado na tradição clássica europeia, ignorando outras manifestações musicais. Ou seja, as diretrizes defendem a necessidade de buscar outras formas de organização do currículo, indo além das abordagens tradicionais de atuação e ensino (Brasil, 1999).

As diretrizes musicais sugerem que os cursos de música compreendem um componente geral e um componente específico. A primeira parte, o componente geral, discute tópicos comuns a todos os tipos de cursos de música, como teoria musical e prática vocal e instrumental. A segunda parte apresenta diretrizes para áreas específicas: Composição, Desempenho e Educação Musical (Fonseca, 2001).

Em Composição, há sugestões para estudar processos, mídia e estética, criativos específicos. Em Performance, as práticas instrumentais e vocais são discutidas em relação a solistas, pequenos grupos e orquestras, condução e pedagogia pedagógica instrumental. A Educação Musical inclui o estudo das teorias educacionais, a história da educação, os fundamentos psicológicos e sociológicos da educação musical e os métodos de pesquisa (Fonseca, 2001).

A aprovação final das diretrizes musicais depende de vários fatores, entre os quais considerações políticas e econômicas. Como resultado de uma recente mudança de governo no Brasil em janeiro de 2003, ocorreram mudanças administrativas concomitantes, o que significa que uma análise mais aprofundada será dada às diretrizes antes que qualquer decisão final seja tomada a respeito de sua adoção (Fonseca, 2001).

3.5 Cursos de preparação para professores

Paralelamente às diretrizes nacionais para todos os cursos universitários, está sendo elaborada legislação específica voltada para a licenciatura, ou seja, um curso que prepara professores (Brasil, 1999b, 1999c, 2001a, 2001b). A criação do Instituto Normal Superior, estabelecido na LDB, tem sido objeto de debates nos cursos de pedagogia, bem como em todos os cursos de licenciatura.

Conseqüentemente, as decisões sobre os cursos de preparação de professores são pré-requisitos para a aprovação das diretrizes nacionais para todos os tipos de licenciatura. Nos comitês superior do MEC também não há acordo sobre esse tema. O Conselho Nacional de Educação tem discutido o assunto, e os conselheiros estão divididos entre a

exclusividade da preparação de professores no Instituto Normal Superior e a possibilidade de continuar tal preparação nas universidades (Brasil, 1999d).

Há muitas questões a serem articuladas no tempo presente da educação brasileira. Há impasses sobre a preparação de professores gerados por diferentes pontos de vista sobre os profissionais da educação. Todos os problemas não podem ser resolvidos por meio dos textos das Leis, mas algumas definições são cruciais para o desenvolvimento de novas práticas nas escolas.

Tardif (2002, citado em Araújo, 2005, p. 22) cita quatro classes que estão vinculadas a formação de um docente:

- Os saberes de formação profissional – podem ser considerados como o conjunto de saberes transmitidos para a formação do professor, que incluem em sua prática os saberes das ciências da educação (psicologia, sociologia, filosofia, entre outros) e da ideologia pedagógica.
- Os saberes disciplinares – são os saberes sociais que correspondem aos diversos campos do conhecimento e se apresentam sob a forma de disciplinas e integram a prática docente através da formação inicial e contínua. Tais saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- Os saberes curriculares – são os saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos validados pela instituição escolar na qual o docente encontra-se inserido. São saberes sociais, selecionados como modelo da cultura erudita e traduzidos sob a forma de programas escolares.
- Os saberes experienciais – são baseados no próprio exercício prático da profissão, isto é, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Os cursos de licenciatura em diversas áreas também estão envolvidos nos impasses das questões educacionais. O fortalecimento da tradição e a indefinição da legislação promoveram um período desconfortável para a comunidade educacional brasileira. Ao mesmo tempo, a condição atual tem contribuído para um movimento inquestionável entre os sistemas educacionais, o que esperançosamente pode se tornar o início de um processo para o desenvolvimento de uma educação mais significativa no futuro, incluindo música e artes em uma posição relevante.

Até o momento, nem as instituições de treinamento nem as escolas fizeram uma declaração sobre os resultados ideais exigidos para ser um professor de música. Por um lado, há aqueles que acreditam que um professor de música deve ter habilidades de alto nível de desempenho. Por outro lado, há aqueles que colocam mais ênfase na formação de professores do que em habilidades de desempenho.

Aqueles pertencentes ao primeiro grupo são geralmente, mas não exclusivamente vistos como provenientes dos cursos bacharelado e os últimos dos cursos de licenciatura. Parece haver uma tendência para aqueles que vêm dos cursos bacharelado de perpetuar o modelo conservatório de desempenho em seu ensino. Em contrapartida, aqueles provenientes dos cursos de licenciatura tendem a ser menos orientados para o desempenho. Ambas as correntes, no entanto, tendem a subscrever uma noção de talento estudantil como sendo importante em relação à educação artística.

Ainda hoje, no Brasil, a velha questão de saber se um professor de artes deve ser em primeiro lugar um artista ou se deve ser, antes de tudo, um professor, continua a ser debatida (Fuks, 1994). A discussão é às vezes obscurecida porque um artista é visto a ocupar um status mais elevado na sociedade, com a consequência de que continua a haver uma tendência de valorizar o artista que ensina, como distinto do professor de artes.

4 METODOLOGIA

A pesquisa pode ser definida como um método lógico e ordenado que possuem como propósito oferecer respostas aos problemas que são descritos. Sendo assim, a pesquisa é realizada quando não se tem informações satisfatória para contestar um problema, ou quando se tem a informação e não está ordenada de forma adequada para ser relacionada ao problema. Desta forma, a pesquisa precisa ser desenvolvida utilizando de modo apropriado métodos, técnicas e procedimentos científicos desde o início da formulação do problema de pesquisa até a análise dos resultados (Gil, 2002).

Para Campoy (2018, p. 34) o que diferencia a pesquisa científica das diversas maneiras de conhecimento é a forma de realizar os procedimentos e a espécie de informação investigada. A técnica aplicada para a pesquisa científica está relacionada ao método científico escolhido pelo pesquisador.

Essa dissertação está fundamentada numa pesquisa não experimental, descritiva com corte transversal e enfoque misto.

Segundo Martins (1990) define como pesquisa não experimental um estudo no qual o pesquisador deve observar, registrar, analisar e correlacionar os fenômenos e suas variáveis sem fazer nenhum tipo de manipulação.

Cervo, Bervian & Silva (2007, p. 61-62) asseguram que a

Pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Gil (2002) conceitua a pesquisa descritiva por apresentar as particularidades de uma determinada população ou fenômenos específicos, que precisa de procedimentos técnicos padronizados para coletar os dados necessários.

Para Cohen & Manion (1994, citado em Araújo, 2005, p. 67) afirmam que

Os estudos de desenvolvimento, de corte transversal, caracterizam-se por englobarem, num mesmo espaço de tempo, diferentes sujeitos com idades diferentes em etapas de vida diversas ou pontos diferentes de

tempo. A vantagem deste tipo de estudo é que ele proporciona um olhar específico e, também, simultâneo, de um grupo de indivíduos determinado, em um determinado espaço temporal.

Minayo & Sanches (1993) abordam a respeito da pesquisa mista que é completada por meio da articulação da pesquisa qualitativa e quantitativa, que possuem princípios e particularidades diferenciadas, sendo assim, a quantitativa produz informações relacionada a dados estatísticos para interpretação dos elementos qualitativos, assim, empenhando em explicar os fatos sociais.

4.1 Formulação do problema com as perguntas gerais e específicas

A pesquisa traz a seguinte problemática: Qual a incidência de ingresso no mercado de trabalho, nos respectivos campos de atuação dos alunos formados nos cursos técnico em instrumento musical técnico em canto e técnico em regência?

No que tange as ações para se alcançar os objetivos específicos da pesquisa têm-se os questionamentos a serem respondidos: Qual o perfil dos egressos dos cursos técnicos do CEPMWL? Quais as atividades e características profissionais dos egressos dos cursos técnicos do CEPMWL? Como se dar as condições de trabalho nos campos de atuação dos alunos formados nos cursos técnicos do CEPMWL?

4.2 Objetivo Geral

Analisar o ingresso ao mercado de trabalho de egressos de 2009 a 2014 dos cursos técnicos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkiria Lima – CEPMWL.

4.2.1 Objetivos específicos

- 1) Listar os egressos em função as especialidades desde o ano 2009 a 2014.
- 2) Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014.
- 3) Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano 2009 a 2014.
- 4) Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho.

4.3 População e Amostra

Segundo Campoy (2018, p. 84) amostra não probabilística e intencional pode ser definida como as pessoas que são investigadas são escolhidas conforme os critérios estabelecidos pelo pesquisador.

Desta forma, a população dessa pesquisa foi constituída por egressos do curso de Música do Centro de Ensino Profissional de Música “Walkíria Lima” no Brasil localizada na cidade de Macapá no Estado do Amapá. Os dados foram coletados por meio de questionário que foram enviados por e-mail aos egressos.

Portanto, foi realizado um levantamento documental na secretaria da Centro de Ensino Profissional de Música “Walkíria Lima” referente aos alunos que se formaram no período de 2009 a 2014, já que os cursos técnicos têm duração de três anos, assim, os egressos pesquisados ingressaram no curso no período de 2006 a 2011.

A população da pesquisa foi definida com base nas suas características no montante de 36 pessoas, sendo 28 egressos do curso técnico profissionalizante que possui os requisitos necessários para o mercado de trabalho e mais 8 representantes das instituições que contratam músicos. Haja visto que os alunos ao ingressarem no Centro de Ensino Profissional de Música “Walkíria Lima na formação técnica com o objetivo primordial de se qualificarem para o mercado de trabalho em termos de competência, habilidades e atitudes. Alinhados aos conhecimentos teóricos, técnicos e práticos afim de atenderem as perspectivas e necessidade do mercado de trabalho. Para complementar essa pesquisa as instituições pesquisadas são consideradas possíveis empregadores de músicos para os egressos que querem atuar na área de música no estado Amapá especificamente na cidade de Macapá.

Assim, no que tange a amostra não probabilística e intencional dessa pesquisa mensura que os 36 componentes responderam o questionário totalizando 100% da obtenção dos dados da população prevista.

No entanto, o critério estabelecido para trabalhar com a população de egressos formados em cursos técnicos profissionalizantes na área de música e das instituições que fazem a contratação desses profissionais, aconteceu devido ao pesquisador ter sua formação acadêmica em música, atuar de forma profissional no mercado de trabalho e como professor. Assim, a percepção que tem no cotidiano acadêmico são que alunos quando finalizam o curso querem estar qualificados e aptos para atuarem no mercado de trabalho.

4.4 Técnica de Coleta Dados

A preparação de um questionário incide essencialmente em explanar todos os objetivos específicos da sua pesquisa em elementos extremamente bem escritos. Desse modo, não tem normas rigorosas em relação a elaboração de um questionário. Entretanto, é

aceitável, utilizar como embasamento a experiência do pesquisador que pode ter ou não algum conhecimento básico sobre o tema pesquisado (Gil, 2002).

Segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 201) a observação direta extensiva pode ser realizada por meio de uma das técnicas de coleta de dados utilizando o questionário, assim, define que:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Assim, o questionário pode ser enviado aos pesquisados por meio de correio eletrônico ou entregue pessoalmente, possibilitando aplicar ao um maior número de pessoas. No entanto, o pesquisador pode colocar como critério fazer questões relevantes e que tem interesse de aprofundar seus conhecimentos, porém sempre de acordo com os objetivos propostos a sua pesquisa (Cervo, Bervian & Silva, 2007).

Marconi & Lakatos (2003, p. 204-206) classifica as perguntas especificadas no questionário em três categorias como: abertas, fechadas e de múltipla escolha:

Perguntas abertas: Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada.

Perguntas fechadas ou dicotômicas. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*.

Perguntas de múltipla escolha. São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

Desta forma, foi coletado por meio de questionário os dados dessa pesquisa como instrumento para responder os objetivos específicos desse estudo. Assim, para a análise dos dados “depois de coletados e tabulados os dados e expostos em tabelas de forma sintética,

eles devem ser submetidos ou não, conforme o caso, ao tratamento estatístico” (Marinho, 1980, citado em Cervo, Bervian & Silva, 2007, p. 67).

Procurando identificar informações dos egressos do CEPMWL referente a sua formação e as instituições de músicas que podem empregar esses egressos, foi considerado como técnica de coleta de dados o questionário com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha como meios adequados para responder os objetivos específicos dessa pesquisa.

4.5 Validação

Segundo Mengual (2011, citado em Campoy 2018, p. 183), compreende-se como experto “tanto o indivíduo como o grupo de pessoas que são capazes de proporcionar avaliações confiáveis sobre um problema em questão e, ao mesmo tempo, fazem recomendações em função de um máximo de competência”.

Para a validação dos questionários aplicados aos egressos do Centro de Ensino Profissional de Música “Walkíria Lima” e dos possíveis empregadores das instituições de música, contou-se com ajuda de expertos que contribuíram com informações para a devida adequação do instrumento de pesquisa bem como a sua aplicação, com o propósito de assegurar a sua qualidade em relação a sua aplicabilidade que esteja em concordância com os objetivos apresentados no estudo a fim de suceder a confirmação para a resolução do problema da pesquisa.

Assim, na tabela 1 apresenta informações relevantes como: a titulação, a instituição de ensino e o país que atuam os expertos, inclusive a porcentagem para validação do instrumento da pesquisa.

Tabela 1

Expertos e validação do questionário da pesquisa

Experto	Titulação	Instituição de Ensino que atuam	País	Validação (%)
Experto 1	Doutorado em Comunicação Internacional	Universidades Americana de Asunción	Paraguai	65%
Experto 2	Doutorado em educação e Ciências Sociais	Instituto de Ensino Superior do Amapá	Brasil	65%
Experto 3	Doutorado em ciências da educação	Universidades Americana de Asunción	Paraguai	70%

Experto 4	Doutorado em pedagogia	Universidades Americana de Asunción	Paraguai	60%
-----------	------------------------	-------------------------------------	----------	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Referente a porcentagem da validação apresentado na tabela 1 em cada experto tem que analisar os aspectos para validação do instrumento de investigação da pesquisa. Assim, para validar os expertos necessitam analisar 10 indicadores que são: clareza, objetividade, atualidade, organização, suficiência, intencionalidade, consistência, coerência, metodologia e relevância. Contendo 10 critérios relacionados aos indicadores. Devendo escolher uma das opções: deficiente (0-20%), regular (21-40%), bom (41-60%), muito boa (61-80%) e excelente (81-100%). Depois os expertos têm que realizar a classificação média.

Os questionários foram validados por 4 expertos totalizando a validação com classificação média de 65%. Desta forma, os expertos sugeriram modificações fundamentais para realizar de modo adequado uma aplicação efetiva, assim todas as correções foram executadas para alcançar o objetivo proposto nessa dissertação.

No roteiro do questionário para os egressos as alterações feitas:

- Na pergunta 3 referente a Escolaridade – acrescentaram 3 novas opções;
- Na pergunta 5 houve alteração na pergunta a respeito da Área de Formação da Educação Profissional em Música;
- A pergunta 6 foi excluída, incluindo na pergunta 5 para quem marcar a opção técnico em instrumento – adicionaram qual?
- Na pergunta 7 houve alteração na pergunta sobre a iniciação musical;
- A pergunta 9 foi excluída;
- A pergunta 12 foi excluída;
- Na pergunta 14 foi modificada e 20 opções foram excluídas por ser semelhante.

Assim, se analisar o Apêndice I em que foi feito o roteiro inicial com 17 perguntas para aplicação do questionário pode verificar as alterações realizadas no Apêndice II no questionário validado para os egressos que passa a ter 14 perguntas.

O roteiro do questionário para possíveis empregadores as modificações realizadas foram:

- Acrescentou uma pergunta para indicar o nome da instituição;
- Na pergunta 1 - 20 opções foram excluídas por ser semelhante;

- Nas perguntas 2, 3, 4 e 5 adicionaram informações na pergunta;
- Foi incluída mais uma questão referente a forma de ingressar como profissional em música na instituição.

Avaliando o Apêndice I em que o roteiro inicial para os possíveis empregadores tinha 7 perguntas e agora analisando as modificações efetuadas no Apêndice II no questionário validado passa a ter 9 perguntas.

4.6. Dados dos participantes da pesquisa

Os egressos do CEPMWL participantes da pesquisa tem a faixa etária de 24 a 62 anos de idade e responderam o questionário 15 egressos do sexo masculino e 13 egressos do sexo feminino.

As instituições pesquisadas foram indicações dos egressos e estudantes no CEPMWL, sendo assim, como trabalham nessas instituições as informações coletadas serviram como base para complementar dados dessa pesquisa de dissertação referente a informações de como ingressar profissionalmente em uma dessas instituições.

Foram pesquisadas 6 pessoas do sexo masculino e 2 pessoas do sexo feminino, com os seguintes cargos nas instituições Comandante da Banda, Maestro titular da Banda, coordenadora, diretor da instituição, regente, diretor executivo e pedagogo, psicóloga e sargento músico.

4.7. Descrição do local de estudo

Um breve relato sobre a história do local estudado conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) (2016):

- O Conservatório Amapaense de Música (CAM) foi instituído em 25 de janeiro de 1952, por meio do Decreto nº 124 pelo Governo do Território Federal do Amapá – (G.T.F.A) funcionava em um dos pavilhões da então Escola Normal de Macapá, até o começo do ano de 1964. Quatro vezes mudou de endereço até 26 de setembro de 1971 quando ganhou sua própria sede.
- No dia 28 de março de 1983, por meio da Portaria nº 0139/1983, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEEC), houve alteração no nome do Conservatório Amapaense de Música para Escola de Música “Walkíria Lima” - C. E.M.W.L.

- Em 2004, no mês de novembro iniciou a formatação para legalizar os Cursos Profissionalizantes oferecidos pelo CEPMWL elaboração do Regimento Interno e do Projeto Político Pedagógico.
- Somente em dezembro de 2008 que sucedeu a autorização do Regimento Interno do CEPMWL, e inclusive para os Cursos técnicos de Nível Médio em Instrumento Musical (Contrabaixo Elétrico, Clarinete Flauta Doce, Piano, Trompete, Violão Popular, Violão Erudito, Violino), em Canto e Regência.
- As primeiras turmas em Habilitação Técnica em Instrumento Musical formadas para iniciar o curso em 2009.
- Na atualidade o Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima – CEPMWL está localizada na cidade de Macapá no Estado do Amapá na Avenida: Feliciano Coelho, nº 1959, no bairro de Santa Rita.
- O corpo docente do CEPMWL, de acordo com o PPP (2016) é constituído por 24 professores e 18 professoras, sendo assim, 57% é representado pelo sexo masculina e 43% pelo sexo feminino.

De acordo com o PPP (2016, p. 6) do CEPMWL:

Os Cursos de Formação inicial e Continuada, Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical e Canto ofertados pelo CEPMWL não só vem ao encontro dessa necessidade mercadológica como proporcionará para os futuros profissionais a possibilidade de serem absorvidos pelo mercado de trabalho como instrumentistas em: orquestras, bandas, conjuntos camerísticos, poderá também realizar trabalhos de transposição, editoração e restauração de partituras. Com a formação técnica profissional, o músico pode atuar em orquestras, estúdios de gravação, rádio, televisão, casas noturnas e demais empresas que contratem tais serviços.

Os cursos oferecidos pelo CEPMWL para a formação inicial e continuada em música estão apresentados na tabela 2 abaixo.

Tabela 2

Cursos ofertados pelo CEPMWL

Cursos de formação inicial e continuada	Duração
Canto Lírico	03 anos
Piano	04 anos

Violino	04 anos
Violoncelo	04 anos
Saxofone	04 anos
Trompete	04 anos
Clarinete	04 anos
Violão	04 anos
Flauta Doce	04 anos
Contrabaixo Elétrico	04 anos

Fonte: PPP (2016, p. 28).

O requisito para realizar o Curso de Formação Inicial e Continuada no CEPMWL é ter 10 anos de idade (no mínimo) e cursando o ensino fundamental (PPP, 2016).

O CEPMWL apresenta para Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design os cursos:

- Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical – carga horária de 1200 horas – duração de 6 semestres;
- Técnico de Nível Médio em Canto Lírico – carga horária de 1200 horas – duração de 6 semestres;
- Técnico de Nível Médio em Regência – carga horária de 920 horas – duração de 4 semestres (PPP, 2016).

Para ingressar no Curso Técnico o aluno deve cursar ou ser egresso do ensino médio ou fase equivalente. Assim, os pretendentes necessitam obter pelo menos a nota mínima que são 06 pontos no teste realizado para seleção, sendo combinado por prova prática e teórica, com a pretensão de avaliar as aptidões técnicas, noção a respeito do discurso e da literatura musical (PPP, 2016).

O objetivo geral do CEPMWL conforme o PPP (2016, p. 27) é “promover a habilitação e/ ou qualificação em música através de um processo pedagógico que busca o desenvolvimento de competências e habilidades de crianças, jovens e adultos, visando à formação para a cidadania e para o mercado de trabalho”.

O CEPMWL apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Habilitar e qualificar profissionalmente, diplomando e/ou certificando para a atuação de instrumentista ou Cantor, nas situações de solista, camerista em bandas de música, orquestras ou ainda como organizador, coordenador de recitais e concertos.

- Proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas na área musical, através dos cursos de Formação Inicial e Continuada e dos cursos Técnicos de Nível médio;
- Promover ação cultural à comunidade Amapaense;
- Cultivar o saber Musical, relacionando-os com as vocações Regionais do Estado do Amapá;
- Estimular a sensibilidade Artístico-Musical da comunidade escolar;
- Contribuir para a existência de um público consciente a perceber e apreciar a Música em seus diferentes gêneros (PPP, 2016, p. 27-28).

O CEPMWL atua com 31 salas individualizadas, conforme a tabela 3

Tabela 3

Dimensão física e dependências do CEPMWL

Finalidade	Espaço	Quantidade	Equipamentos
Aula de Teoria	Sala	04	Piano, Aparelho de som, Quadro magnético, Carteiras (p/ alunos), Mesa e Cadeira (p/ prof.), e Central de ar.
Canto Coral e Prática de Conjunto	Auditório	01	Piano, DVD, Caixa amplificadora, Caixas acústicas, Mesa de som, Praticável, Estantes p/ partitura, cadeiras, e Central de ar.
Leitura e Pesquisa	Sala	01	Livros, Partituras, Estantes de livros, Mesa, Cadeiras, e Central de ar.
Secretaria	Sala	01	Microcomputador, Impressora Estabilizador, Telefone, Armários, Arquivos, Mesas, Cadeiras, e Central de ar.
Coordenação Pedagógica	Sala	01	Microcomputador, Mesas, Impressora, Armários, Cadeiras, Poltrona, e Central de ar.
Direção	Sala	01	Estante, Mesa, Cadeiras, Poltrona, e Central de ar.
Aula de estudo de Instrumento Piano	Sala	06	Piano, banco para piano, central de ar, cadeira, mesa, quadro e armários.
Aula de estudo de instrumento Violão	Sala	08	Violão, estantes p/ partitura, cadeiras, mesa, quadros, apoio p/ pé, e central de ar.
Aula de estudo de instrumento Flauta Doce	Sala	02	Cadeiras, mesa, estantes p/ partitura, quadro e central de ar.
Aula de estudo de instrumento Trompete	Sala	01	Estantes p/ partitura, Cadeira, quadro, mesa, espelho e Central de ar.

Aula de estudo de instrumento Violino	Sala	02	Estantes p/ partitura, mesa, cadeiras, quadro, e central de ar.
Aula de estudo de instrumento Canto Lírico	Sala	01	Piano, cadeiras, mesa, quadro, espelho, armário e central de ar.
Aula de estudo de instrumento Contrabaixo	Sala	02	Contrabaixo, cabos, microsystems, estantes, quadro, cadeira, mesa e central de ar.

Fonte: PPP (2016, p. 21-22).

Observa-se que o CEPMWL possui uma estrutura física para atender a demanda de alunos, sendo distribuído para aulas de instrumentos um total de 22 salas de aula, aula de teoria 4 salas de aula, 1 sala para leitura e pesquisa e 1 auditório.

Para Figueiredo (2002) a educação musical pode estar ligada diretamente como cada pessoa pensa a respeito da função da música para a formação do indivíduo. Assim, a música pode ser entendida como divertimento ou lazer, destacando sua característica social a música pode servir para disciplinar e controlar, realçando questões morais e cívicas a música também como constituição de conhecimento, abrangendo perspectivas da cognição humana.

Para as aulas no CEPMWL possui os seguintes instrumentos musicais: piano, teclado, violão, trompete, saxofone, trompa, bombardino, bombardão, trombone, violino, viola, violoncelo, flauta doce, clarinete, flauta transversal, guitarra, percussão (bateria), tímpano, contrabaixo acústico, contrabaixo elétrico, atabaque, acordeon e zabumba (PPP, 2016).

4.8 Análise dos dados

Na análise de dados o pesquisador consegue trazer maiores detalhes a respeito dos dados decorrentes da sua pesquisa podendo demonstrar por meio estatísticos, para adquirir respostas aos seus questionamentos, assim, busca determinar as conexões entre os dados colhidos. No entanto, a análise serve como uma tentativa de confirmar as semelhanças existentes entre os fatos pesquisados e diversos fatores (Marconi & Lakatos, 2003).

O pesquisador com base nos resultados alcançados necessita discutir e comparar suas informações com afirmações de diversos autores que abordam a respeito do tema pesquisado fazendo uma conexão (Cervo, Bervian & Silva, 2007).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

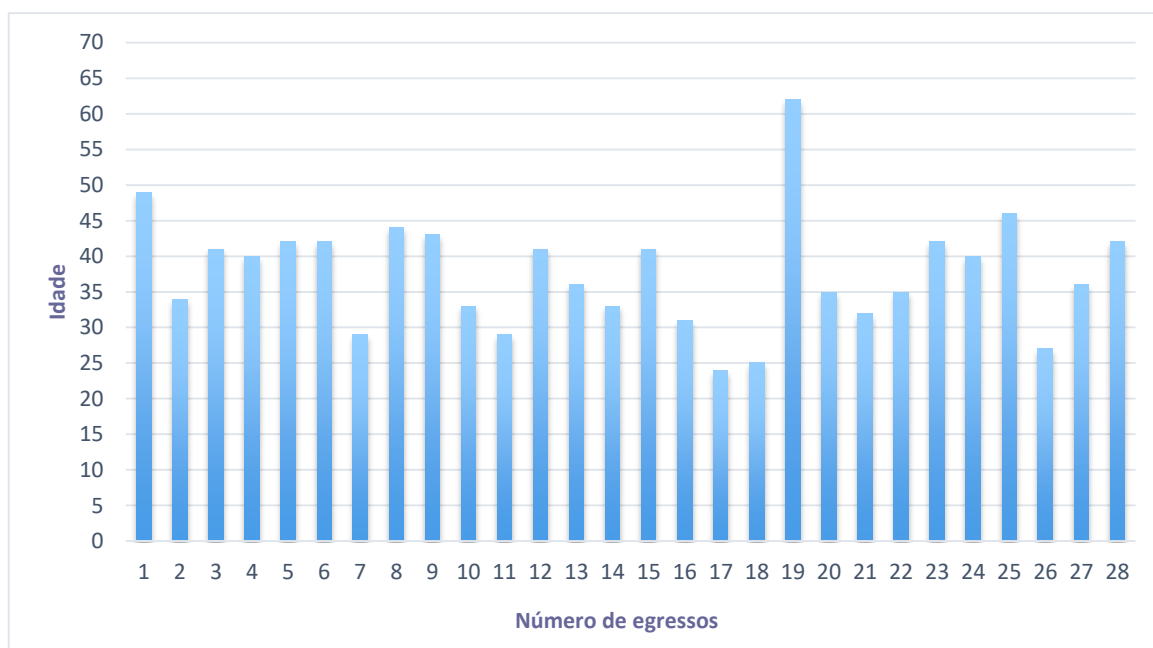
Nesse capítulo serão analisados os questionários dos 28 egressos do CEPMWL e das 8 instituições consideradas possíveis empregadores dos egressos do CEPMWL.

5.1 Dados dos egressos participantes da pesquisa do CEPMWL

Desta forma, para essa pesquisa os 28 egressos que responderam o questionário apresentam a faixa etária de 24 a 62 anos de idade, sendo assim, a primeira questão do questionário pergunta sobre a idade.

Gráfico 1

Faixa etária dos egressos

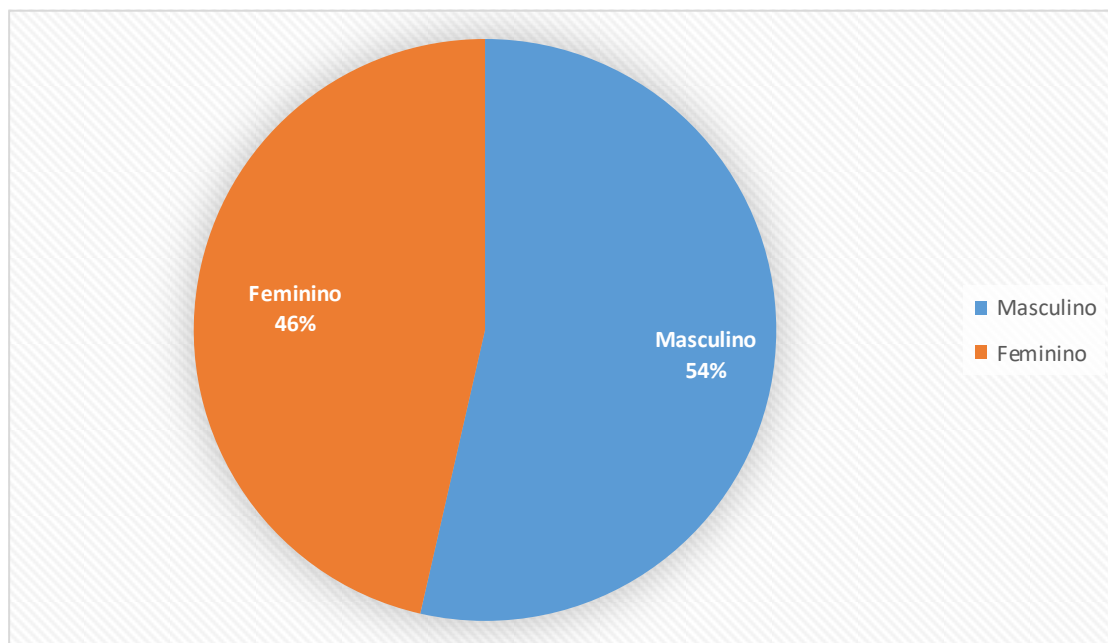


Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 1, na faixa etária de 24 a 29 são representados por 18% (5 dos egressos), na faixa etária de 30 a 39 são indicados 32% (9 dos egressos), na faixa etária de 40 a 49 são apontados 46% (13 dos egressos), na faixa etária de 50 a 59 não tem nenhum egresso e na faixa etária de 60 a 69 apresenta 4% (1 egresso).

Gráfico 2

Sexo dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa

A segunda pergunta do questionário está demonstrada no gráfico 2, 54% dos egressos pesquisados são do sexo masculino e 46% do sexo feminino.

Para Tanaka (2018) quando fala de mulheres na música afirma estar mencionando “uma minoria”, porém que nessa última década começa a instituir visibilidade e apresentar valor e confrontar o sistema de supremacia masculina com maior intensidade.

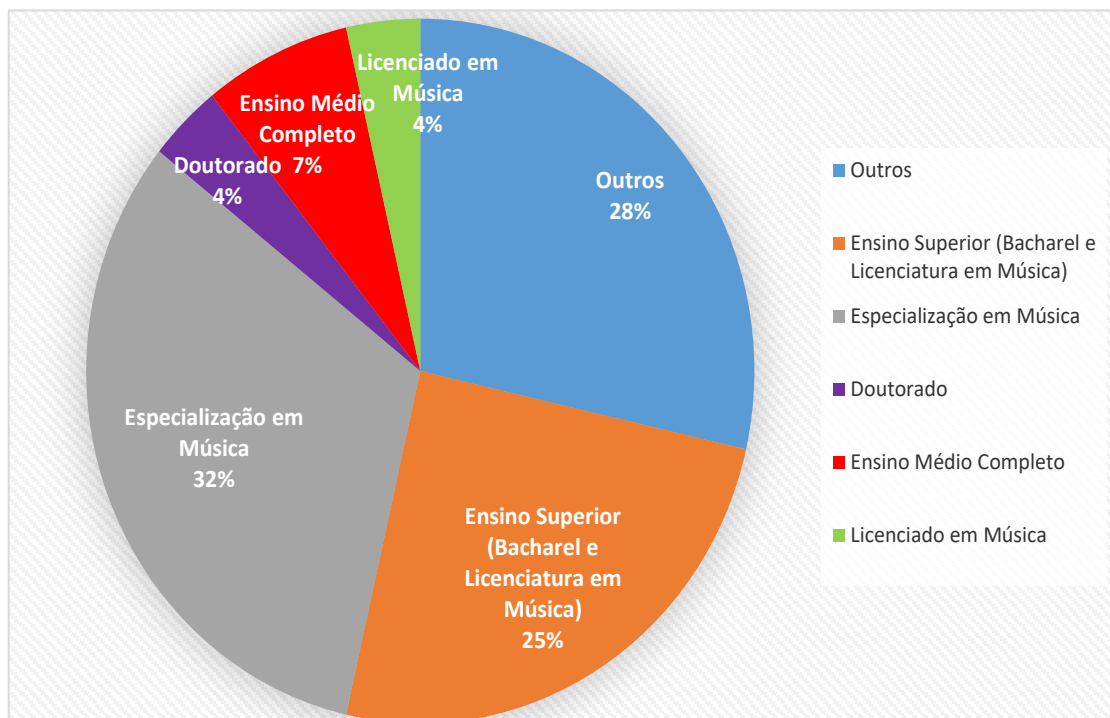
Segundo Tanaka (2018) quando aborda a respeito de música, epistemologicamente, refere-se a um extenso campo do conhecimento associados a diversas áreas como: educação musical, musicologia, etnomusicologia, regência e performance composição e práticas interpretativas.

Hentschke, Azevedo & Araújo, (2006, p. 57) abordam sobre a importância da formação profissional, e em suas pesquisas informam que “as lacunas encontradas na falta de articulação entre a formação e a atuação profissional”. Quando as autoras afirmam sobre os “saberes docentes do professor de música seria norteador do processo de formação docente, que englobaria não apenas os conhecimentos vinculados aos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação entre outros, mas também aos saberes experienciais”. No entanto, estes conhecimentos, na opinião das autoras beneficiariam

principalmente “a articulação entre os processos de formação docente e a atuação profissional” (Hentschke, Azevedo & Araújo, 2006, p. 57).

Gráfico 3

Escolaridade dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa

A terceira questão do questionário está apresentada no gráfico 3 referente a escolaridade dos egressos, e que 32% possui Especialização em Música, 28% informam outros, 25% Ensino Superior bacharel e licenciatura em música, 7 % tem ensino Médio Completo, 4% Licenciado em Música e 4% Doutorado.

Tabela 4

Os que responderam outros referente a escolaridade dos egressos

Egresso	Descreva
1	Outros: Licenciados em Pedagogia.
2	Outros: Bacharel em Direito e Formação Técnica em Piano
8	Outros: Docência no Ensino Superior
12	Outros: Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior
16	Outros: Ensino Superior (Bacharel em teologia)
26	Outros: Especialização em língua Inglesa e literatura
28	Outros: Bacharel em Musicoterapia e Especialização em Gestão e

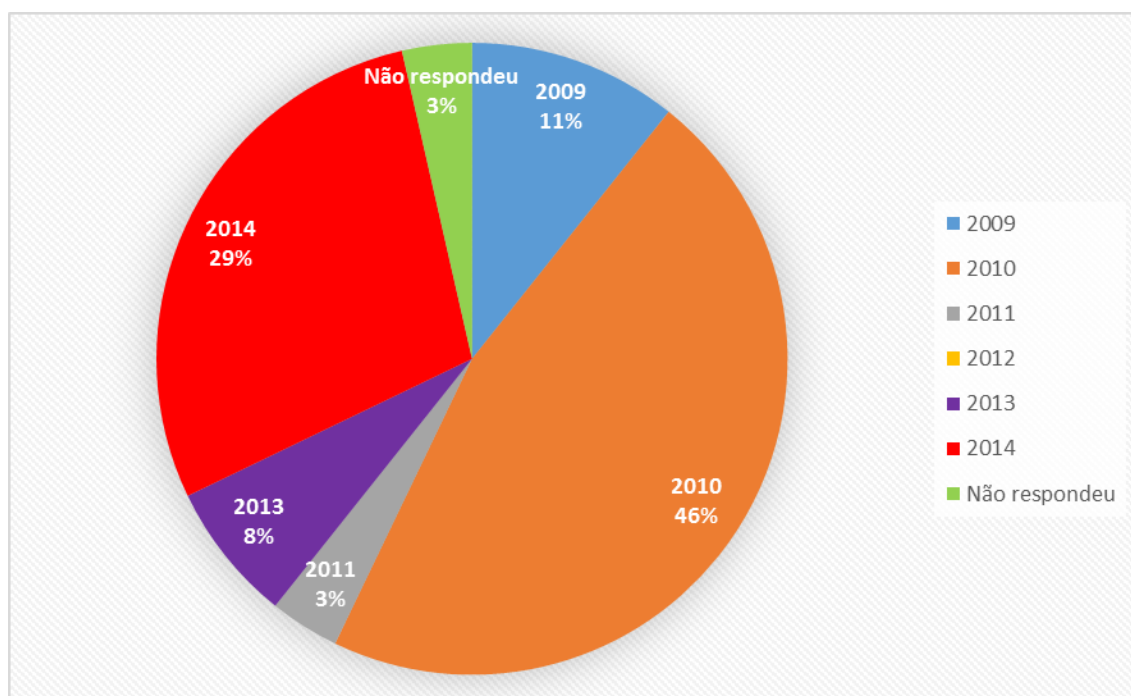
Docência do Ensino Superior

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, quando se analisa o gráfico 3 nota-se que apenas 4% tem doutorado e que 32% investiu numa especialização na área da música ampliando seus estudos não ficando somente no Bacharelado ou na Licenciatura em música. Na tabela 4 nota-se que dos egressos que responderam outros 4 possuem bacharelado ou licenciatura em outros cursos que não é música, o que representa 14% dos egressos pesquisados.

Gráfico 4

Ano de conclusão no CEPMWL



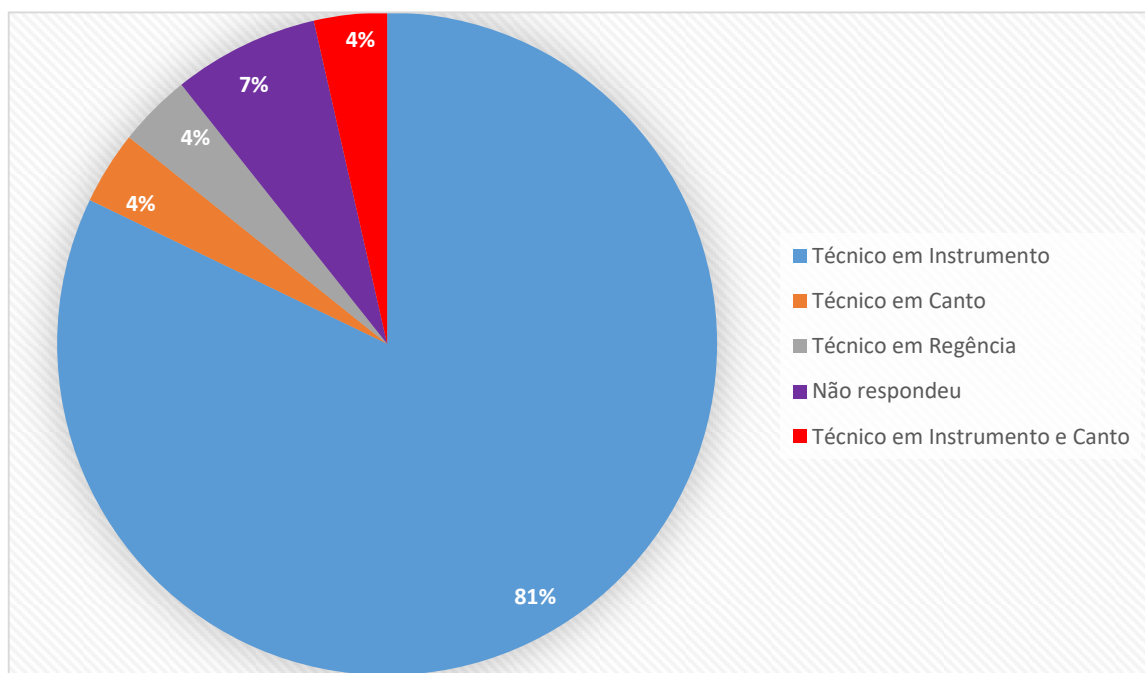
Fonte: Dados da pesquisa

A quarta questão pergunta a respeito do ano de conclusão dos egressos no CEPMWL, assim, nota-se que no gráfico 4, que dos egressos pesquisados 46% finalizaram em 2010, 29% no ano de 2014, 11% concluíram em 2009, 8% em 2013, 3% acabaram em 2011 e 3% não responderam o ano deixaram o questionário em branco.

Araújo (2005, p. 71) em sua pesquisa relata que o perfil dos egressos brasileiros que realizam a graduação de bacharel em música, “não contemplam à docência do instrumento, assim como também os cursos de licenciatura, a excluem”. Assim, para ter alguma certificação em instrumentos os alunos acabam realizando o ensino profissionalizante.

Gráfico 5

Área de formação da Educação Profissional em Música



Fonte: Dados da pesquisa

A quinta pergunta quer saber sobre a área de formação em música, e analisando o gráfico 5, 81% dos pesquisados são técnico em instrumento, 7 % não responderam deixaram em branco, 4% respondeu ser técnico em instrumento e técnico em canto o egresso pesquisado assinalou duas alternativas, 4% técnico em regência e 4% técnico em canto. O CEPMWL forma alunos para curso técnico profissionalizante.

Figueiredo (2002, p.50) descreve que a “educação musical parece que não se pode pensar em música além de ensinar instrumento musical, e quem não conhece grafia musical convencional é considerado leigo”.

Compreende-se que o autor declara que quando falam de música que as instituições ensinam instrumento musical que se deve quebrar paradigmas e ampliar para diversas categorias de notação musical existente. E que muitas vezes as pessoas falam não entender nada de música, porém estão abordando somente a alguns aspectos da música, exemplo: “signos da notação musical tradicional ou a execução instrumental” (Figueiredo, 2002, p.50).

O perfil profissional de conclusão do técnico em canto pode ser definido como: “interpreta músicas, individualmente ou em grupo, de diferentes gêneros musicais e

estéticas artísticas. Desenvolve técnicas e práticas vocais de impostação, dicção, entonação e nuances. Aprimora a percepção de músicas e a leitura da escrita musical” (Brasil, 2006b, p. 175).

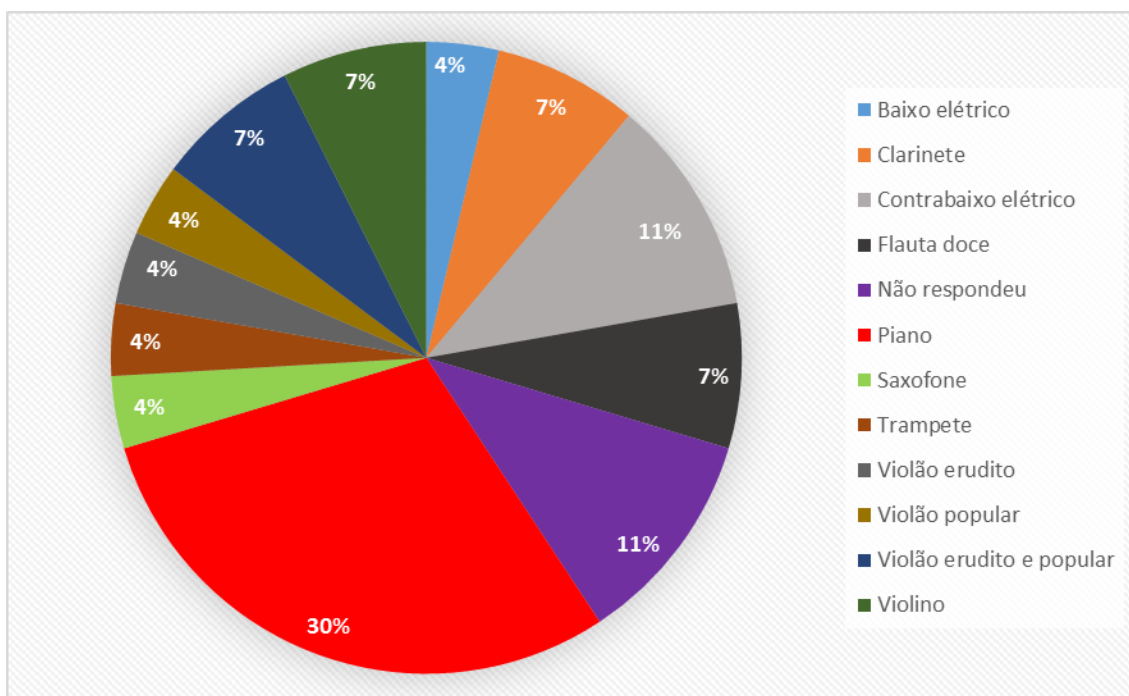
O técnico em instrumento musical em seu perfil profissional de conclusão:

Desenvolve atividades de performance instrumental, em grupo ou como solista, em concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão e gravações. Aperfeiçoa as qualidades técnicas de execução e interpretação. Desenvolve leitura à primeira vista. Realiza estudos de improvisação musical como prática de investigação e composição. Desenvolve fundamentos de percepção musical considerando elementos rítmicos, melódicos e harmônicos da música (Brasil, 2006b, p. 175).

O aluno concluinte do curso técnico em regência “realiza direção musical de orquestras, grupos de câmaras, instrumentais e vocais. Rege concertos a partir da leitura de partituras e da interpretação solística e de naipes musicais. Utiliza repertórios em diversos estilos e estéticas musicais” (Brasil, 2006b, p. 200).

Gráfico 6

Qual o tipo de instrumento



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 6, 30% dos egressos responderam que são técnicos em piano, 11% no instrumento contrabaixo elétrico e também houve os egressos que não responderam correspondente a 11%; 7% estão inclusos os instrumentos: clarinete, flauta doce, violão erudito e popular, e violino; 4% representam os seguintes instrumentos: baixo elétrico, saxofone, trompete, violão erudito e violão popular.

Um detalhe importante que dois egressos que deixaram em branco a questão 5 do questionário respondeu o tipo de instrumento, um marcou o instrumento violão erudito e popular, e o outro clarinete.

Nota-se que os egressos possuem uma diversidade em conhecimento técnicos em instrumentos, indo de acordo com o PPP (2016) do CEPMWL e atingindo os objetivos específicos propostos.

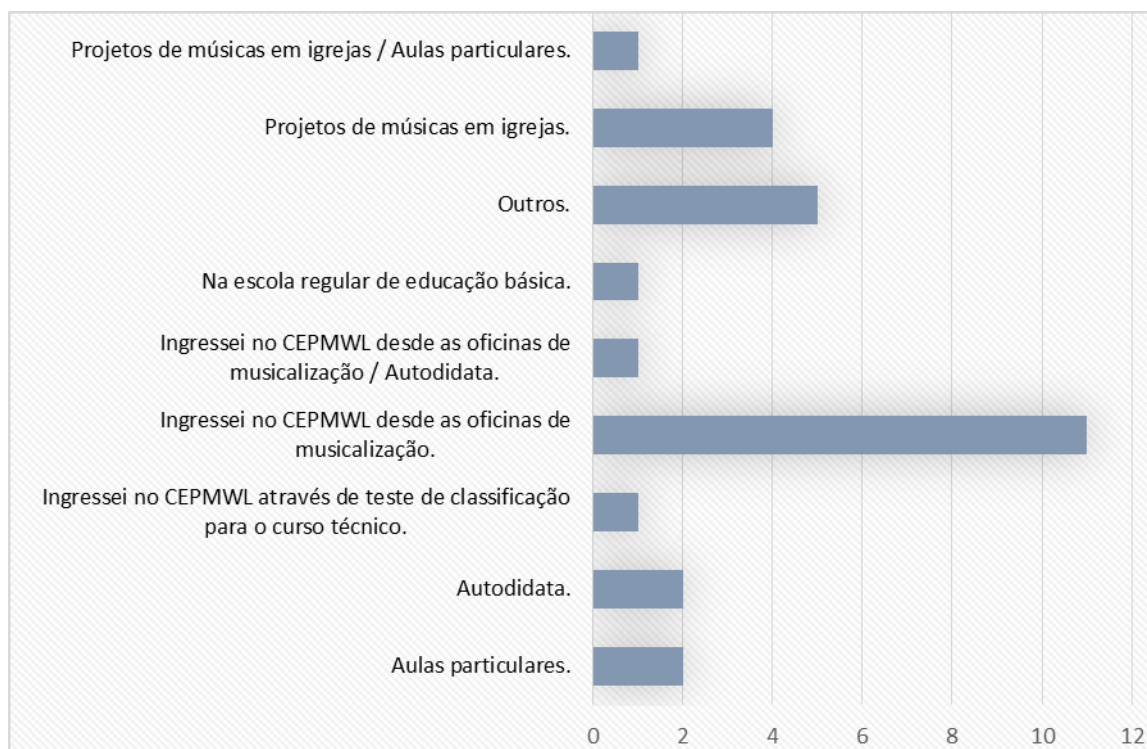
O CEPMWL, é a “única Instituição de Educação do Estado do Amapá destinada a proporcionar a formação inicial e continuada e a habilitação profissional em instrumento musical e canto para indivíduos em diferentes faixas etárias, tem procurado estar de acordo com a legislação vigente” a LDB nº 9394/1996 (PPP, 2016, p. 7).

No entanto, a partir da educação profissional pode garantir

Uma maior integração entre sociedade amapaense e CEPMWL irá fortalecer as muitas iniciativas verificadas na área profissional em música pois ao conferir aos estudantes um padrão profissional, atenderão diretamente às solicitações de um mercado de trabalho já existente e emergente, o qual vem se consolidando com uma significativa aplicação e diversificação desses profissionais da área, e que concomitante a esta demanda, pode propiciar os futuros Cursos Superiores em Música no Estado do Amapá, uma clientela bem preparada através dessa formação técnica implantada no CEPMWL (PPP, 2016, p. 7).

Gráfico 7

Como ocorreu a sua iniciação musical



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 7 corresponde a questão 6 do questionário, 43% dos egressos afirmam que a sua iniciação musical começou quando ingressou no CEPMWL desde as oficinas de musicalização, 18% responderam outros e 14% em projetos musicais em igrejas, 7% afirmam que iniciaram com aulas particulares, 7% dos egressos declaram ser autodidata, 3% projetos ingressou no CEPMWL por meio de teste de classificação para o curso técnico, 3% ingressou no CEPMWL desde as oficinas de musicalização e autodidata, 3% na escola regular de educação básica e 3% projetos de música em igrejas e aulas particulares.

Somente 1 dos egressos informam no gráfico 7 que foi na escola regular de educação básica que ocorreu a sua iniciação musical. Figueiredo (2002, p. 43) relata que “tradicionalmente a educação musical faz ou não parte da disciplina curricular de Artes”. A educação musical dentro do contexto escolar pode ser considerada um privilégio, pois são poucas as escolas que oferecem, no entanto, quando são oferecidas entram como atividades extracurriculares.

Conforme, a Base Curricular instituída na Lei nº 13.278/2016 que determina em seu § 6º que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o

componente curricular” da disciplina de arte e complementa no Art. 2º “o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (Brasil, 2016).

Wolffenbuttel (2009) dialogando de modo informal com professores de música da RME-POA/RS, captou que os mesmos tinham preferências que as aulas de música ocorressem como atividade extracurricular. Os alunos que participam das atividades extracurriculares têm atitudes diferenciadas e apresentam resultados satisfatórios de aprendizagem. E os professores complementam que se aula de música for incluída na carga horária escolar que as turmas são numerosas, é complicado ensinar e desenvolver o conteúdo, por ser muitos alunos há dificuldade de eles aprenderem, principalmente por muitos alunos não estarem motivados a ter um aprendizado musical.

Tabela 5

Os egressos que marcaram no questionário outros respectivo de como ocorreu a sua iniciação musical

Egresso	Descreva
6	Outros: “Iniciei quando o CEP ainda era Escola de Música”.
9	Outros: Me matriculei direto no curso de piano, pois já tocava de ouvido na igreja mas ainda não sabia ler partitura.
19	Outros: Decidi entrar na escola de música, quando um músico me disse para que eu fosse estudar música, e também para adquirir novos conhecimentos.
26	Outros: Ingressei no CEPMWL aos 7 anos antigamente denominado curso preparatório.
28	Outros: Aulas de piano em casa, minha professora de música foi minha mãe, desde 1 ano de idade, e a partir dos 07 anos comecei a frequentar aulas em escola de música e conservatório, fui aluna do Walkiria Lima dos 11 aos 15 anos.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 5, o egresso 9 afirma “me matriculei direto no curso de piano, pois já tocava de ouvido na igreja, mas ainda não sabia ler partitura”, observa-se que a igreja teve influência na educação musical desse egresso. E a relevância do lar para o egresso 28 “aulas de piano em casa, minha professora de música foi minha mãe, desde 1 ano de idade”. Os egressos 6, 9, 19, 26 teve iniciativa de buscar conhecimento, assim, matriculou-se num curso de música.

Desta forma, analisando o gráfico 7 e o tabela 5 observa-se que os egressos quando tem interesse na educação musical ingressa em algum curso ou oficina de musicalização. Portanto, fazendo essa análise pode-se afirmar que há influência: dos pais, da escola e da igreja para a educação musical dos egressos.

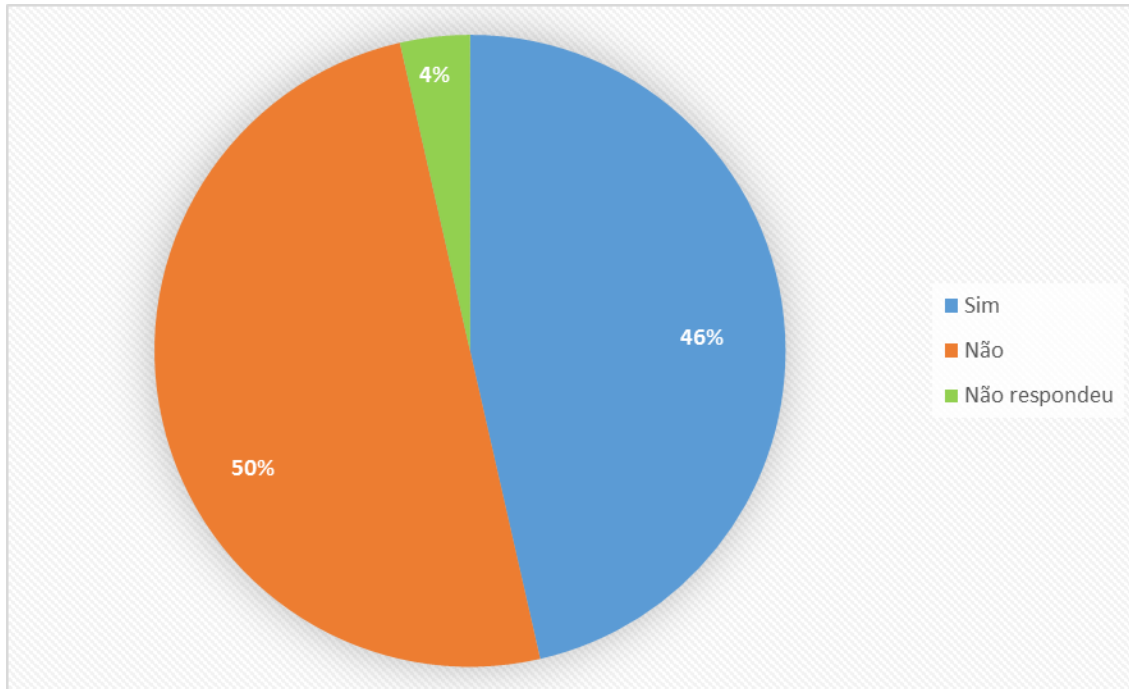
Assim, os egressos realizam suas escolhas de forma autônoma e racional de acordo com as oportunidades que lhes são oferecidas. Portanto, tentam manter uma relação entre cultura e as relações sociais no meio em que convive (Morato, 2009).

5.1.1 Descrição das atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014

Almeida & Suhr (2012) afirmam que a sociedade se movimenta conforme seus interesses econômicos, essencialmente por ser uma sociedade capitalista. E para se manter buscam processos e descobertas, assim, surgindo novos modelos de organizar a produção e a prestação de serviço, que acabam impactando na vida social e até mesmo no trabalho.

Gráfico 8

Exerceu alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de educação profissional em música.



Fonte: Dados da pesquisa

A relação das informações expostas pelos pesquisados na questão 7 do questionário está representada no gráfico 8, 50% (14 dos egressos) não exercia atividade musical e 46% (13 dos egressos) informam que sim e 4% (1 egresso) não respondeu.

Tabela 6

Os que responderam sim descreveram que exerceram alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de educação profissional em música.

Egresso	Descreva
1	Como músico profissional autônomo no instrumento teclado.
3	Comecei a trabalhar como instrutora, através do contrato administrativo, apenas com o curso básico.
5	Já atuava como professora de música devido a um bacharelado em música que havia cursado.
8	Atuação as bandas como tecladista, baixista e guitarrista. Regente e arranjado da orquestra de cordas da Faculdade (IMMES).
11	Monitora do curso de violino em projetos sociais.
13	Iniciei minha profissão em música como monitora dando aula de violino na antiga escola de música Walkiria Lima.
19	Participei de vários grupos como guitarrista, baixista e tecladista.
20	Quando iniciei meus estudos na época era escola de música Walkiria Lima, trabalhei em um colégio particular ministrando aulas de violão e guitarra, quando estava cursando o básico IV na Walkiria trabalhei no contrato administrativo lecionando aulas de violão erudito.
22	Professor de música no ensino regular, ensino fundamental 1 e 2.
23	Trabalhando como guitarrista e violonista em bandas, shows, festivais, etc.
24	Músico em bandas de baile e professor de música (particular)
25	Professor de música pela prefeitura de Amapá.
28	Antes do curso já havia atuado como professora de música na educação infantil, professora de piano e canto e como profissional artístico já atuava como cantora lírica em operas, festivais, pianista coorepetidora para solista e orquestra, regente de grupos e corais.

Fonte: Dados da pesquisa

Os 13 egressos demonstrado na tabela 6 por suas afirmações fica evidente que o curso de educação profissional em música ajudou na complementação profissional em música, e que antes do curso realizavam vários trabalhos como: professor de teclado, música, violão erudito e piano, monitora, instrutora, participação em grupos tecladistas, guitarrista, baixista e violonista, músico de bandas, solista e regente.

Tabela 7

Os que responderam não descreveram que exerceram alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de educação profissional em música.

Egresso	Descreva
9	Tocava apenas na igreja, mas não era profissional.
17	Comecei a tocar profissionalmente logo depois que ingressei no CEPMWL.
18	Não exerci atividades de forma profissional pois não estava preparado e capacitado para exercer responsabilidades profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa

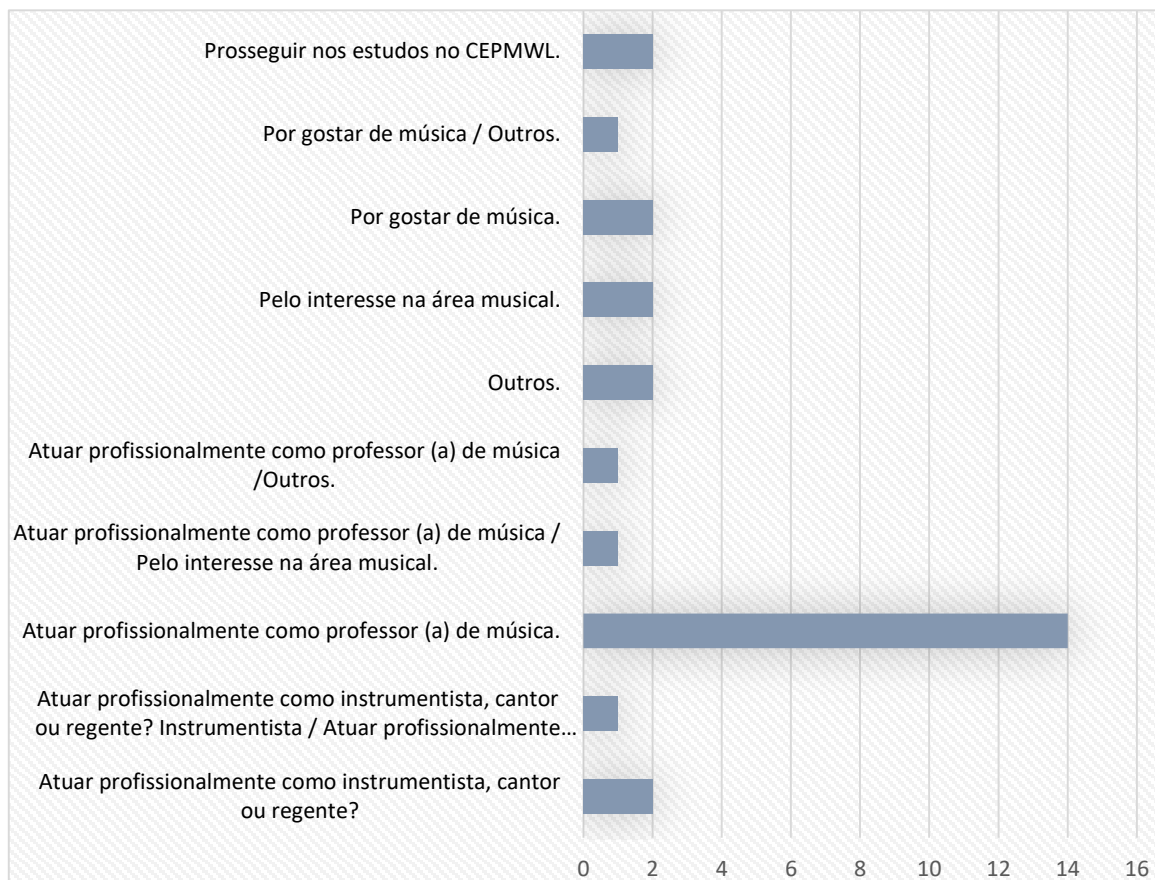
Na tabela 7, entende-se que os 3 egressos afirmam que não e considera que profissionalmente somente depois do curso de Educação Profissional em Música que possibilitou conhecimento teórico e prático.

Almeida & Suhr (2012, p. 106) afirmam que “às escolas, cabe a responsabilidade de desenvolver certas habilidades que possibilitem aos alunos estarem em constante aprendizado, adaptando-se a novas tarefas e condições de trabalho. Aos indivíduos, resta a responsabilidade por sua formação continuada e, conseqüentemente, por se manter empregado”.

O gráfico 9 aborda a questão 8 do questionário, assim 50% (14 dos egressos) afirmam que o objetivo de ingressar no curso foi para atuar profissionalmente como professor(a) de música, 7% atuar profissionalmente como instrumentista, cantor ou regente, 7% outros, 7% pelo interesse na área musical, 7% por gostar de música, 7% prosseguir nos estudos do CEPMWL, 4% atuar profissionalmente como instrumentista, cantor ou regente e para atuar profissionalmente como professor(a) de música, 4% para atuar profissionalmente como professor(a) de música e pelo interesse na área musical, 4% para atuar profissionalmente como professor(a) de música e outros, 4% por gostar de música e outros.

Gráfico 9

O objetivo do ingresso no curso de educação profissional em música



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando que 50% dos egressos informam que o objetivo do curso é para atuar profissionalmente como professor(a) de música. Um fator relevante que o egresso do CEPMWL que realiza um curso técnico profissionalizante em música precisa compreender é que quando formado não tem a titulação para atuar como professor, pois os músicos que podem atuar é quem tem licenciatura em música.

Assim, os técnicos formados pelo CEPMWL de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos técnicos descreve que os profissionais concluintes podem atuar:

Técnico em canto – “conjuntos de música popular. Grupos de câmara. Estúdios de gravação. Festivais de ópera, rádio, televisão, novas mídias e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura. Corais de empresas, igrejas, comunidades, escolas” (Brasil, 2016b, p. 175).

Técnico em instrumento musical – “bandas. Orquestras. Conjuntos de música popular. Grupos de câmara. Bandas Militares. Estúdios de gravação. Rádio, televisão e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura (Brasil, 2016b, p. 189).

Técnico em regência – “orquestras. Grupos de câmara. Grupos instrumentais. Conjuntos de música popular. Grupos vocais e corais” (Brasil, 2016b, p. 200).

Tabela 8

Os egressos que responderam outros no questionário sobre o objetivo do ingresso no curso de educação profissional em música

Egresso	Descreva
9	Outros: Queria apenas aprender a tocar as músicas das missas, minha primeira paixão foi o órgão da Igreja Nossa Senhora da Conceição no Trem, haviam dois órgãos lá e ninguém para tocar. Como não havia professor de órgão, fiz piano, então me apaixonei novamente, agora pelo piano.
19	Outros: Ter maiores conhecimentos na área de música ganhar mais respeito, em fim me tomar um profissional nesta área.
27	Outros: Só depois de um tempo tive o interesse por atuar profissionalmente.
28	Outros: o objetivo foi a necessidade pessoal de qualificação para atuação no mercado de trabalho, pois já atuava na área do canto Lírico, já havia tomado aulas com profissionais da área, grandes novos como Dra Neide Tomas/PR e Dr. Mazias de Oliveira /USA mas faltava a titulação, exigência para atuar em centros profissionalizantes.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 8, pode-se analisar que os egressos que marcaram a opção outros estavam em busca de maiores conhecimentos profissional sobre a música e instrumentos, qualificação para atuar no mercado de trabalho e ser um músico profissional. Desta forma, o egresso 19 afirma que “ter maiores conhecimentos na área de música ganhar mais respeito”, e o egresso 28 também complementa que “o objetivo foi a necessidade pessoal de qualificação para atuação no mercado de trabalho” nessas duas respostas nota-se que a qualificação possibilita que o egresso tenha uma formação profissionalizante para atuar no mercado de trabalho.

Complementando a análise do gráfico 7 aborda a iniciação em música e o gráfico 9 o ingresso no curso e da tabela 8, Santos (2002b, citado em Morato 2009) afirma que existe seis ambientes construídos socialmente que agregam o sistema universal atual, consideradas instituições que se empenham na formação das pessoas: 1º família e parentes – espaço privado lar, 2º indústrias e empresas – campo da produção, 3º mercado – espaço do mercado, 4º vizinhos, organizações populares de base, templos religiosos, escolas –

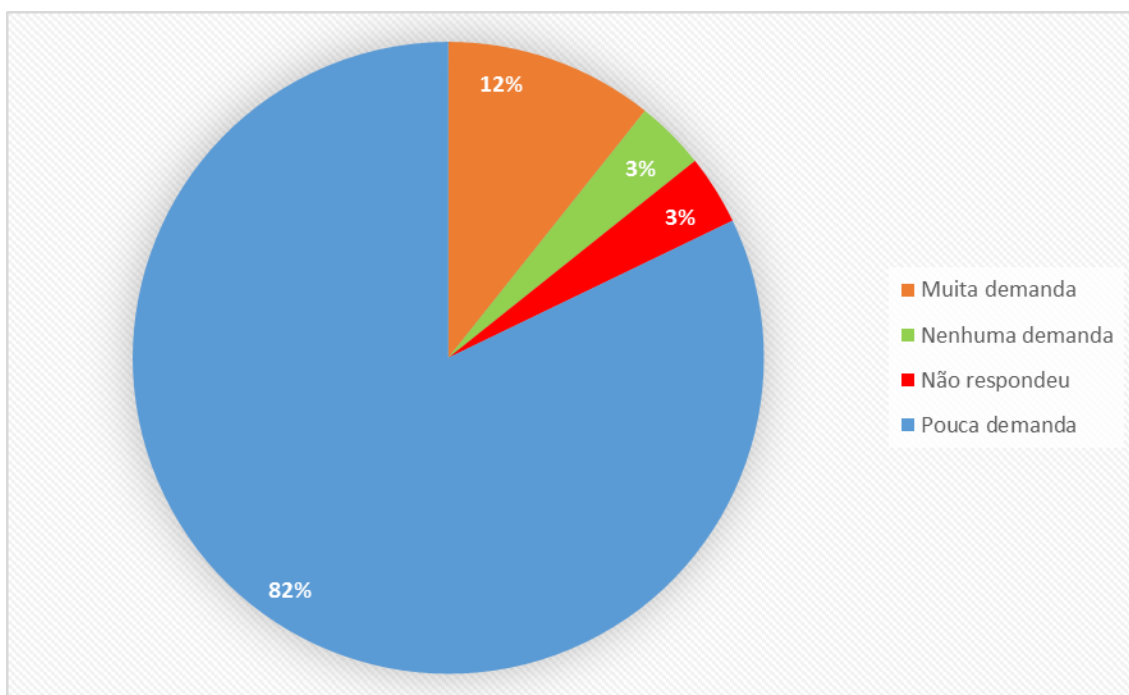
comunidade, 5º Estado – área da cidadania, e 6º organizações, assembleias e tratados internacionais – mundial.

5.1.2 Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano de 2009 a 2014

Compreender na atualidade como os músicos são remunerados é essencial, dependendo do valor de sua remuneração o profissional se sente estimulado a investir em sua carreira, porém para a sociedade muitos acreditam que ser músico não é profissão. Segundo Vieira (2009, citado em Morato, 2009, p. 54) a complexidade que a sociedade cria para a profissão do músico acabam associando com “o ócio, a não produção, ao não trabalho”.

Gráfico 10

No estado do Amapá, em sua opinião, existe demanda no mercado de trabalho para egressos do curso de educação profissional em música do CEPMWL



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que no gráfico 10 referente a questão 9, 82% dos egressos que corresponde a 23 dos pesquisados consideram pouca demanda no mercado de trabalho no estado do Amapá, 12% dos egressos apenas 3 muita demanda, 3% respondeu nenhuma demanda e 3% não respondeu.

Tabela 9

Na opinião dos pesquisados existe pouca demanda no mercado de trabalho para egressos do curso de educação profissional em música do CEPMWL. Porquê?

Egresso	Descrição do porquê?
1	A formação que a Walkiria Lima CEPMWL, oferta a nível técnico, prepara os egressos do curso para uma atuação profissional técnica o que lhe ajudará a ingressar em uma banda de música para tocar em empregos informais pagando pouco e com muitos concorrentes.
2	A pouca demanda existente, que cresce em razão da iniciativa privada, não exige a qualificação técnica de formação do profissional.
3	O estado oferece o curso técnico gratuitamente, através do CEPMWL. Os alunos chegam nesse curso com muitas expectativas de se tornar um profissional. Mas, a realidade é que o Estado ainda não oferece outros leques de profissões, além das bandas militares e a atuação como docentes. Nesse âmbito, o curso técnico parece não atender, por si só, uma formação profissional para a área e se configura dentro de um contexto local que necessita de níveis mais elevados de formação para atender parte das demandas que podem surgir.
5	Esperava-se, com a lei 11.769, uma grande demanda de profissionais para atuar no Ensino Básico das escolas públicas e particulares. Devido à crise, até o mercado de músicos da noite diminuiu muito.
6	Não respondeu.
7	Não respondeu.
10	Acredito que a CEPMWL seja o único que absorve os profissionais formalmente, os demais locais são vínculos informais.
11	Não respondeu.
12	Os egressos não possuem muitas oportunidades de ingressar no mercado com a titulação, pois os poucos lugares que empregam, não exigem qualquer titulação em música para o ingresso, como bandas militares da polícia militar e bombeiros, que exigem apenas a titulação de nível superior, mas em música nenhuma titulação. Para atuar como professor, a titulação não é suficiente, pois é necessário ter a licenciatura, mas mesmo assim, não existe concurso para professor de música na rede estadual de ensino e na rede municipal, o último concurso foi a mais de 10 anos atrás. Não existem também orquestras e grupos de câmaras, como em outros estados da federação, que permite o ingresso e ser assalariado. No teatro local, não existe orquestra. Contudo, existe somente a atuação como músico de maneira informal, fazendo shows em bares da cidade que não exige nenhum tipo de formação, apenas talento musical.
13	Infelizmente o nosso estado é escasso de oferta de trabalho para esse público. Acredito devido a não valorização do músico como profissão.
14	Porque, só tem na minha opinião, o CEPMWL, não tem muita instituição musical e nem disciplinas de música nas redes de ensino público.
15	Atualmente o mercado de trabalho na educação musical se resume apenas as bandas marciais militares, o CEPMWL, algumas poucas escolas particulares, 2 faculdades de música, eventos particulares como casamentos, jantares, aniversários, como também bandas locais onde não existe valorização aos

	profissionais nesta área.
16	O Estado do Amapá está em um desenvolvimento nessa área musical.
17	O estado não está oferecendo concursos nesta área como deveria.
19	Ah carência de mais profissionais da área.
20	Precisa de uma atenção maior por parte dos governantes em investimentos nas escolas, em cada município poderia ter um núcleo do CEPMWL. As grandes empresas poderiam investir em projetos que atendessem as comunidades que não têm acesso a formação musical.
21	A maioria dos egressos foi absorvida pela própria instituição, ou seja, esgotando essa área sobra menos ainda. O demais ressignificam suas práticas para outros mercados.
22	Porque as escolas regulares preferem contratar indivíduos com curso superior.
23	Poucas instituições que absorvem e em sua maioria, somente através de concursos públicos.
24	No mercado amapaense não há exigência de formação para profissionais que atuem como musicistas, exceto as instituições de ensino governamentais.
25	Poucas vagas ofertadas no mercado.
26	Não respondeu.
27	Existe pouco incentivo musical e poucas escolas de música.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando os relatos dos egressos que afirmam que no estado do Amapá existe pouca demanda, pode-se também pontuar que há outros fatores que impactam como: poucas vagas nessa na área musical, falta de valorização do profissional, muitos concorrentes e como consequência para trabalhar muitos aceitam ficar na informalidade sem registro na carteira.

Existe a Lei nº 11.769/2008 que institui como obrigatório o ensino de música em escolas de educação básica e a Lei nº 13.278/2016 que determina que em cinco anos haja a inclusão de aula de música, teatro, dança e as artes visuais na disciplina de arte. Sendo assim, percebe-se que existe legislação a parte teórica, mas na prática quando analisado não está sendo feito nada pelos governantes do país para que tenha professor de música na rede pública de ensino. No entanto, são poucos concursos públicos na área musical. E os músicos que se dedicam a educação profissional em música para ter uma renda acabam dedicando-se aos grupos musicais ou cantam/tocam na noite ou ministram aulas particulares.

Tabela 10

Na opinião dos pesquisados existe nenhuma demanda, porquê?

Egresso	Descrição do porquê?
4	Não é necessária a titulação para ser músico, o conhecimento empírico torna-se muitas vezes o suficiente.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que na declaração do egresso 4 que o mesmo acredita que “não é necessária a titulação para ser músico, o conhecimento empírico torna-se muitas vezes o suficiente”, desta forma, que não precisa de título para ser músico, somente experiência. Morato (2009) descreve que não é apenas nas instituições formadora de conhecimentos como a universidade que vivencia experiências, e que as experiências são vivenciadas a todos os instantes na vida de um ser humano. Ainda complementa que as pessoas são formadas “por toda a vida” nos espaços que se convive como a família, trabalho, religião, lazer, esporte e etc., sendo assim, cada um elabora para si o sentido sobre o que se vivencia nesses ambientes a partir das próprias experiências.

Tabela 11

Na opinião dos pesquisados existe muita demanda, porquê?

Egresso	Descrição do porquê?
9	Embora tenhamos agora o CEP de Música Walkiria Lima ampliando e moderno, este não atende nem metade da população amapaense. Este ano de 2019 não abriram novas vagas no curso básico para alunos novos. Mesmo abrindo novas vagas para o curso técnico, foram poucos aprovados. Em 18 de agosto de 2008 o então presidente Lula sancionou, a Lei Nº 11.769, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Mas o que se vê na prática é que ela ainda não saiu do papel. Há dois anos, uma nova lei, a de número 13.278, ampliou a legislação anterior e definiu que, além da música, as artes visuais, a dança e o teatro também devem compor o ensino de arte como componente obrigatório no ensino básico.
18	Tem bastante demanda, pois o CEPMWL vem fazendo um grande trabalho com professores capacitados, assim, estão formando muitas turmas, profissionais para o mercado.
28	Há muita demanda mas falta foco e direcionamento empreendedor da profissão gerando assim a falsa "pouca demanda", e isso se deve a uma cadeia de fatores. É preciso se compreender o incentivo à cultura e educação no Estado do Amapá para que se compreenda não somente a falsa pouca demanda mas também a evasão dos cursos técnicos em música no CEPMWL. Historicamente a então Escola de Música do Território do Amapá Walkiria Lima trouxe uma didática musical voltada para o piano, ao longo do tempo foi se aprimorando e inserindo, conforme a demanda, outros instrumentos.

Conforme esses alunos foram amadurecendo musicalmente e crescendo profissionalmente foi se ampliando as possibilidades educacionais e inserção desses alunos/professores no "mercado de trabalho: Walkiria Lima", até chegarmos a possibilidade de fomentar e cursar o técnico em música, que a princípio foi criado para suprir a necessidade de profissionais que já atuavam na Escola Walkiria Lima, o que possibilitou também a inserção de mais alunos da comunidade, que buscavam pela formação, alunos estes vindo de outros estados, outras formações particulares e de centros religiosos. O que se percebe é que a visão educacional não está errada, pois seguiu o processo de desenvolvimento educacional necessário, mas em contra partida, tivemos fatores sociais, políticos e externos que dificultam a sequência do processo: estudar – atuar no mercado de trabalho. Por ser uma escola estadual, que a princípio estava interligada a sec. de Cultura, quando tornou-se centro profissional, automaticamente se desligou para estar sediada na secretaria de educação. Nessa ruptura houve uma quebra nas produções musicais, no desenvolvimento e fomento de projetos como orquestras, bandas. Se não há produção de cultura dentro do centro educacional, existe evasão e dificuldade do mercado de trabalho de compreender e de se ajustar as demandas. Com a evasão do centro profissionalizante em música se compreendeu que estes alunos estavam buscando formação a nível de 3 grau, e essa evasão se deu quando foi lançada a lei em que deveria ter aulas de música em sala de aula, e mais uma vez conforme a demanda, se abriu turmas na universidade do estado e particular, em Licenciatura em Música, mas em contra partida não houve uma busca em lutar por espaços na rede da educação, na minha visão esse foi o erro, deveria ter se trabalhado para ter licenciatura e bacharel em música, o que naturalmente ampliaria a possibilidade de formações de orquestras, bandas e profissionais mais aprofundados em conhecimento técnico e teórico de seus instrumentos. Existe uma “espera” que a secretaria de Cultura fomente a cultura de instrumentistas clássicos, mas na ruptura com Walkiria Lima, o centro de formação, se abriu a possibilidade de várias compreensões de como devem ser formadas orquestras sinfônicas, corais e outras vertentes para instrumentistas. Na minha compreensão é preciso que o Centro Profissional deixe um pouco de lado as poucas produções, e pequenos projetos, e invista massivamente em seus talentos, começando pelos seus profissionais criando o curso de Bacharelado em Música, dando a possibilidade de novos horizontes para o profissional e os alunos. Poderia escrever um outro livro ou tese, mas preferi atuar, já fui professora no CEPMWL e atualmente tenho uma escola de música, que trabalha desde a musicalização de bebês, iniciação ao piano com 3 anos de idade, e nos demais instrumentos aos 5 anos, chegando a atender adultos. E tento ofertar a melhor educação musical possível, meus professores tem curso técnico do Walkiria Lima, alguns estão terminando o curso de Licenciatura em Música na universidade estadual, bem como outros tem especialização e formação oriundos de outros centros como Manaus, e também possibilito o estágio não remunerado para estudantes, mas confesso que a grande maioria que chamamos para entrevistas estão vindo com uma fraca educação principalmente em instrumento. Por isso que a minha fala se inicia com foco, porque é preciso direcionar o mercado de trabalho e não se ensinar porque agora, nesse momento é preciso tal demanda. Se nos cursos não houver matérias como empreendedorismo, e no dia a dia do curso não se dispor a prática do empreendedorismo na profissão, fica difícil cobrar a

	demanda. Porque quem sabe faz a hora não espera acontecer.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Quando os egressos declaram que há muita demanda, o egresso 9 aborda que o CEPMWL não consegue atender a “metade da população amapaense”. O egresso 18 afirma CEPMWL forma muitas turmas de profissionais de música. Os egressos 9 e 28 trazem as Lei nº 11.769/2008 e a Lei nº 13.278/2016 que não está em prática no contexto escolar infantil, fundamental e médio como essa falta de profissionais dentro do ambiente escolar acaba impactando a procura por cursos técnicos profissionalizantes, bacharel ou licenciatura em música.

Tabela 12

Na opinião dos pesquisados que não respondeu, mas comentou o porquê?

Egresso	Descrição do porquê?
8	Hoje penso que nosso estado está começando em relação a música como profissão nas escolas. Pela noite creio exista uma grande demanda, mas mal remunerada.

Fonte: Dados da pesquisa

O egresso 8 faz uma análise do estado do Amapá é afirma “está começando em relação a música como profissão nas escolas” essa visão é importante principalmente indo de encontro com a Lei nº 13.278/2016.

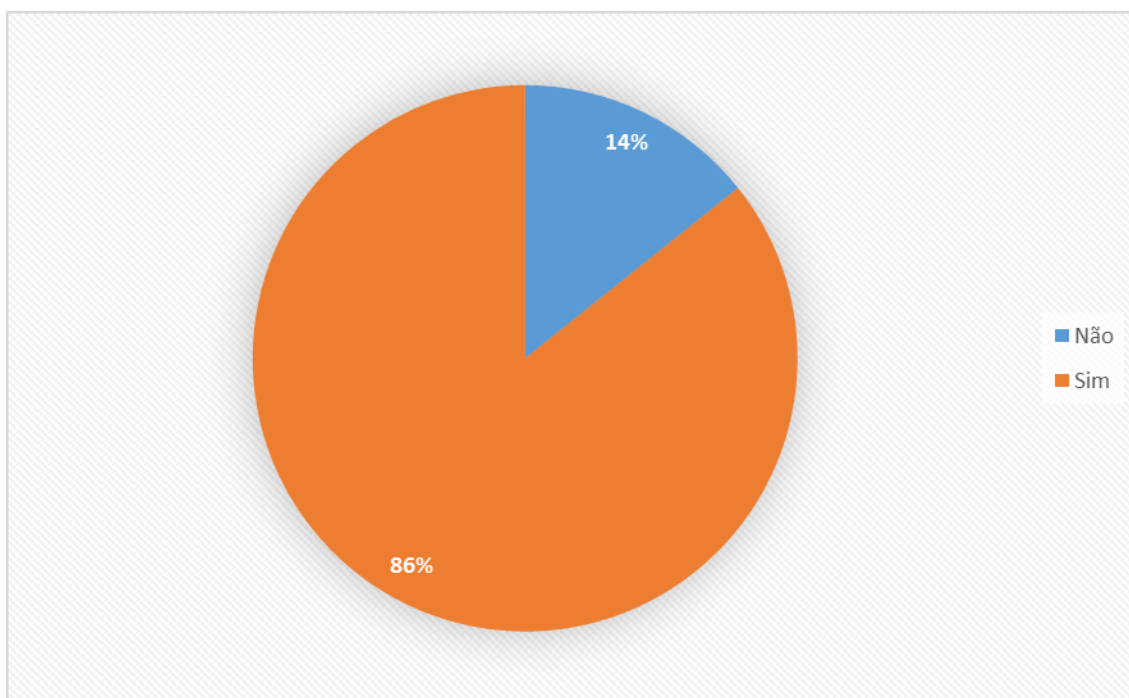
Del-Ben (2009) afirma que há preocupações a respeito da legislação principalmente na qualidade dos cursos oferecidos na formação dos professores, indicando que existe falta de preparação dos professores de música, ou até mesmo carência de pessoas qualificadas profissionalmente para ministrar aulas, ligada a falta de materiais didáticos específicos no âmbito musical que sirvam como base para assessorar ou pautar o trabalho do professor de música. No entanto, os cursos de nível superior de licenciatura em música têm que instruir satisfatoriamente uma grande quantidade de músicos para dar atendimento a demanda das escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio de acordo com as informações impostas na legislação.

5.1.3 Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso no mercado de trabalho

A importância de formação como experiência é aceita na expectativa teórica de Josso (2004a, citado em Morato, 2009, p. 29), “para quem a experiência é a vivência carregada de significado, é a vivência da qual nos tornamos conscientes – e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos”. Utiliza Larossa (2002, citado em Morato, 2009, p. 29), assim complementa que “para quem a experiência é aquilo que nos acontece. O que nos acontece nos dá forma e, se nos dá forma, constitui a nossa formação”.

Gráfico 11

A formação na educação profissional em música no CEPMWL o permitiu o ingresso no mercado de trabalho musical



Fonte: Dados da pesquisa

No questionário a questão 10 trata a respeito da formação em Música ajudou a ingressar no mercado de trabalho, de acordo com o apresentado no gráfico 11, 86% (24 dos egressos) afirmam que sim e 14% que não.

Josso (2004b, citado em Morato, 2009, p.36) descreve sobre o tempo da formação:

Há tempos diferentes no processo de formação, de conhecimento e aprendizagem. Estes diferentes tempos são muito importantes quando

temos de trabalhar na perspectiva de transformação, pois eles permitem-nos respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, o que pouco fazemos porque os programas são concebidos para durar um certo tempo, para dar um certo dinheiro, pra responder a uma certa necessidade.

Tabela 13

A formação na educação profissional em música no CEPMWL permitiu sim ingressar no mercado de trabalho musical.

Egresso	Descrição do porquê?
1	A minha formação me permitiu ser candidato em um concurso público do governo do Estado, e após minha classificação ser contratado posteriormente.
2	O conhecimento teórico e prática possibilitou a execução de diversos trabalhos musicais e a aprovação teórica e prática em concursos público como instrutor de música.
3	No início sim, porque na época o Estado do Amapá ofereceu concurso da Educação na área de instrutor musical, em que a formação exigida era o nível técnico em instrumento musical.
5	Eu já me encontrava no mercado de trabalho, esta nova de titulação e a mesma serviu para ampliar minha atuação musical.
7	Pois foi através deste que obtive aprovação no concurso público.
8	Hoje tenho um espaço onde ministro minhas aulas de música, trabalho com música na instituição onde me formei e ainda faço minhas apresentações quando sobra tempo.
9	14 anos atrás dei minha primeira aula de piano na então Escola de Música Walkiria Lima.
10	Não respondeu.
11	Não respondeu.
13	Me ajudou a permanecer no meu local de trabalho como professora do curso de Educação Profissional em música Walkiria Lima.
14	Porque através do conhecimento musical, curso técnico tem oportunidades de ingressar no mercado de trabalho.
15	Após minha formação técnica pude ingressar como professora instrumentista na CEP de música através de concurso público.
16	O concurso a qual eu prestei, exigia conhecimento na área.
17	Porque com está formação, há um enriquecimento no meu currículo e abre mais portas no mercado de trabalho.
18	As escolas particulares que trabalhei analisaram o conhecimento que o CEPMWL me proporcionou, havendo o interesse de contratação.
19	Foi aonde me tornei um profissional na área da música de verdade.
20	A formação contribuiu quando precisei fazer testes para realizar alguns trabalhos, dominar a leitura de partitura foi fundamental para garantir a vaga almejada.
21	Na própria instituição como docente.
22	Porque fiz concurso público para a formação de técnico em música.
23	Foi a formação exigida no edital do concurso público que participei.

24	Através da formação técnica em instrumentos tive oportunidade de complementar os conhecimentos e ampliar minha atuação no mercado de trabalho.
25	Precisava desse curso técnico para exercer a profissão.
26	Realizei o concurso para técnico em flauta-doce do Governo do Estado do Amapá e obtive êxito ao passar em terceiro lugar e ser convocada para assumir o cargo, porém decidi não assumir por razões pessoais. Logo, considero que o curso me permitiu ingressar no mercado de trabalho, embora eu tenha escolhido não exercer a função.
27	Atuei como professora na própria escola durante 6 anos.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as informações de Josso (2004b, citado em Morato, 2009) na tabela 13, serviu para atender as necessidades e ter uma renda. Assim, nos relatos dos egressos: os egresso 1 “a minha formação me permitiu ser candidato em um concurso público do governo do Estado”, egresso 2 “a aprovação teórica e prática em concursos público como instrutor de música”, egresso 7 “obtive aprovação no concurso público”, egresso 15 “após minha formação técnica pude ingressar como professora instrumentista na CEP de música através de concurso público” e o egresso 26 “realizei o concurso para técnico em flauta-doce do Governo do Estado do Amapá e obtive êxito ao passar em terceiro lugar”, analisando os relatos os egressos afirmam que a formação serviu para passaram no concurso público e atuar como professor ou instrutor de música.

Os egressos declaram que realizaram o curso por exigência do edital para prestar concurso público, de acordo com o que foi descrito pelo egresso 3 “a formação exigida era o nível técnico em instrumento musical”, o egresso 16 “o concurso a qual eu prestei, exigia conhecimento na área”, o egresso 22 “porque fiz concurso público para a formação de técnico em música”, e o egresso 23 “foi a formação exigida no edital do concurso público que participei”.

Examinando as descrições para ampliar o conhecimento teórico e prático, o egresso 5 afirma “eu já me encontrava no mercado de trabalho, esta nova de titulação e a mesma serviu para ampliar minha atuação musical” e o egresso 20 “a formação contribuiu quando precisei fazer testes para realizar alguns trabalhos, dominar a leitura de partitura foi fundamental para garantir a vaga almejada”.

Os egressos 8, 9, 13, 14, 17, 18, 21, 27 para trabalhar como professor de música ou continuar na profissão de docente musical. Os egressos pesquisados para tornar-se um profissional de música, assim relata o egresso egressos 19 “foi aonde me tornei um

profissional na área da música de verdade” e o egresso 25 “precisava desse curso técnico para exercer a profissão”.

Tabela 14

A formação na educação profissional em música no CEPMWL não permitiu ingressar no mercado de trabalho musical.

Egresso	Descrição do porquê?
4	Não é necessário titulação para exercer a profissão.
6	Mercado escasso e falta de incentivo.
12	Pelo fato de já estar inserido no mercado profissional de Musical, entretanto, a formação trouxe experiências para o desempenho na área, além de ter a diplomação para o aparato legal.
28	Eu já estava nele.

Fonte: Dados da pesquisa

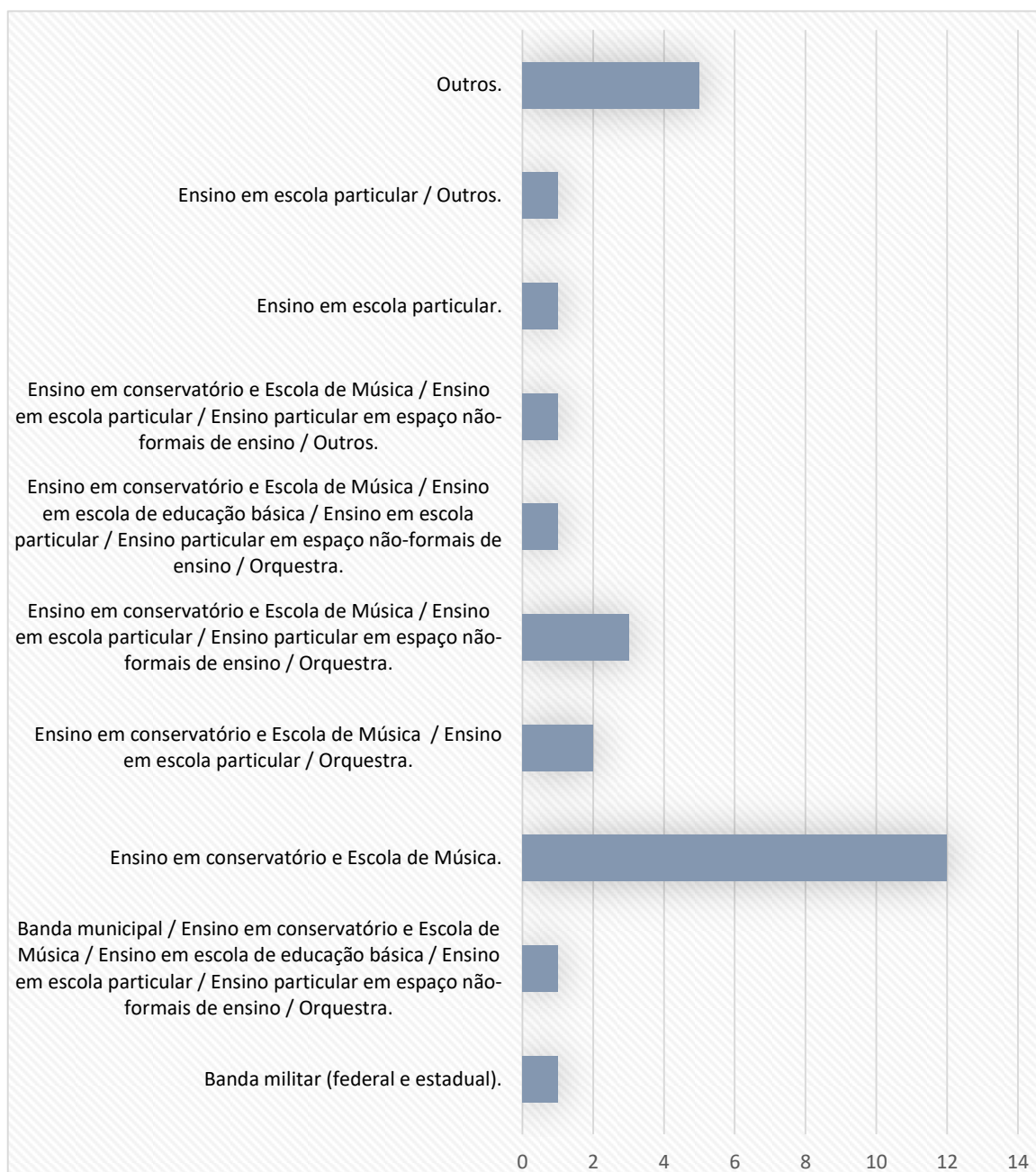
O egresso 4 “não é necessário titulação para exercer a profissão”, o egresso 12 declara que “pelo fato de já estar inserido no mercado profissional de Musical”, e o egresso 28 por também “já estava nele”, então consideram que não precisa de titulação para atuar como músico. O egresso 6 considera o mercado de trabalho “escasso e falta incentivo”. Nota-se que para ser músico não há exigência dos empregadores em ter um curso profissionalizante em música ou bacharelado ou licenciatura.

Segundo Smilde (2005, citado em Morato, 2009, p. 37) chama a atenção referente a formação:

Sobre a necessidade dos graduados em música se formarem continuamente, mesmo atuando profissionalmente. Isso traz implicações para os cursos superiores que precisam ver a formação profissional não mais como finita, inscrita no tempo e no espaço da universidade, mas contínua, ao longo da vida profissional dos sujeitos. Isso porque a própria profissão em música, para a qual nós formamos e nos preparamos também se modifica: “o domínio da música está em constante modificação, seja pela incorporação de novas tecnologias, seja devido a demandas culturais ou pela multiplicidade de atividades que a música tem abarcado.

Gráfico 12

A atividade profissional dentro do mercado de trabalho musical que obteve após a formação na educação profissional em música



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 12 apresenta a questão 11 do questionário dos egressos que após formados conseguiram atuar nas seguintes atividades profissionais de música, assim 43% dos egressos realizaram atividade de Ensino em Conservatório e Escola de Música, 18% responderam outros, 11% escolheram 4 opções que foram ensino em conservatório e escola de música / ensino em escola particular / ensino particular em espaço não-formais

de ensino / orquestra, 7% ensino em conservatório e escola de música / ensino em escola particular / orquestra, 3,5% atividade profissional em banda militar (federal e estadual), 3,5% banda municipal / ensino em conservatório e escola de música / ensino em escola de educação básica / ensino em escola particular / ensino particular em espaço não-formais de ensino / orquestra, 3,5% ensino em conservatório e escola de música / ensino em escola de educação básica / ensino em escola particular / ensino particular em espaço não-formais de ensino / orquestra, 3,5% ensino em conservatório e escola de música / ensino em escola particular / ensino particular em espaço não-formais de ensino / outros, 3,5% ensino em escola particular, 3,5% ensino em escola particular / outros.

Segundo Del-Ben (2009) para ministrar aulas tanto de língua portuguesa, matemática ou música na educação básica é necessário a formação em curso de licenciatura plena. A licenciatura promove a profissionalização da docência e forma de modo apropriado aqueles que atuarão dentro do contexto escolar.

Santos (2005, citado em Wolffenbuttel, 2009, p.40) afirma que “muitos [professores de música], oriundos das licenciaturas plenas que habilitam para o exercício do magistério de música, preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas) onde se reconhecem fazendo música”. Assim, os professores de música que fazem parte da rede pública que ministram aulas para o ensino fundamental acabam evadindo pedindo exoneração do cargo ou cumprem apenas os primeiros semestres.

Tabela 15

Os egressos que responderam outros sobre a atividade profissional dentro do mercado de trabalho musical que obteve após a formação na educação profissional em música

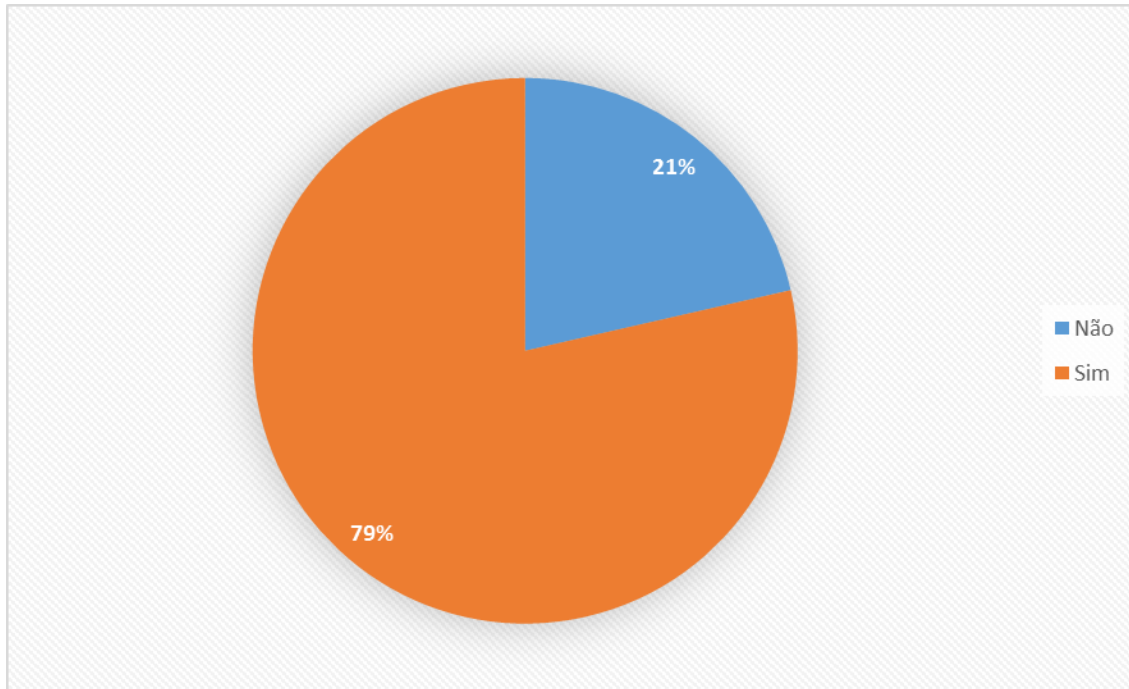
Egresso	Descrição do porquê?
5	Outros Após a formação no CEPM, eu continuei exercendo as mesmas funções de professora e regente de corais.
9	Outros: já tive várias participações em gravações de CDs com artistas da terra, trabalhos fonográficos com bandas Católicas, produção musical, composições arranjos, interprete, aulas particulares de música, etc.
12	Outros: já trabalhava antes mesmo da formação profissional em música.
17	Outros: Gerente de programas na prefeitura, especificamente como professor de música em projetos sociais.
19	Outros: Hoje tenho capacidade de ensinar e passar os meus conhecimentos com mais segurança aos meus alunos.
26	Outros: Se eu tivesse assumido o cargo público seria ensino em escola de música
28	Como respondido na pergunta anterior, comecei a trabalhar antes de ser formada profissionalmente em música.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que na tabela 15 as respostas dos egressos foram que após a formação conseguiram realizar atividades profissionais: o egresso 5 continuou “exercendo as mesmas funções de professora e regente de corais”. O egresso 9 afirma que “já tive várias participações em gravações de CDs com artistas da terra, trabalhos fonográficos com bandas Católicas, produção musical, composições arranjos, interprete, aulas particulares de música, etc”, assim sendo, trabalhos relevantes para sua vida profissional. Os egressos 12 e 28 já trabalhavam antes com a música. O egresso 17 “gerente de programas na prefeitura, especificamente como professor de música em projetos sociais”. O egresso 19 “hoje tenho capacidade de ensinar e passar os meus conhecimentos com mais segurança aos meus alunos” nota-se a importância do conhecimento adquirido no curso para continuar no mercado de trabalho.

Gráfico 13

A sua inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação no curso de educação profissional em música



Fonte: Dados da pesquisa

Respondendo a questão 12, no gráfico 13 nota-se que 79% asseguram que sim e que 21% afirmam que não.

Tabela 16

Os egressos que responderam sim sobre inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação

Egresso	Descrição do porquê?
1	Domínio das matérias estudadas.
4	Me ajudou como complementação técnica do concurso para professor do Estado.
7	Porque durante a formação houve a possibilidade de desenvolver o ensino adquirido neste centro.
8	Neste período ministrei aulas particulares.
9	Gosto do que faço e vendo as pessoas felizes em aprender música me sinto mais realizada ainda.
10	Não respondeu.
11	Não respondeu.
12	Atendeu sim, pois por já atuar na área, eu tinha uma dimensão melhor do exercício da profissão.
13	Pois me possibilitou exercer minha profissão como professora de violino dentro da instituição CEPMWL.
14	Porque tive oportunidade.
15	Em parte sim, pois durante o curso a parte teórica se diferencia bastante da prática.
16	Porque tive uma boa formação.
18	Tenho prazer em trabalhar de forma coerente.
19	Me senti mais confiante.
20	Nas escolas que trabalhei conseguir realizar grandes projetos e durante esses últimos anos tenho viajado em alguns estados realizado oficinas, isso me deixa realizado.
21	Reprodução do que aprendi.
22	Porque me tornei apto para a função de professor.
23	Base técnica e teórica para tal função!
24	A formação possibilitou meu ingresso no corpo docente do CEPMWL.
25	Precisava do certificado (necessário).
27	Não respondeu.
28	Porque durante a formação fui buscando agregar valores aos meus objetivos pessoais, e depois os coloquei em prática.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 16 é possível verificar que os alunos tiveram inserção mercado de trabalho, segundo os egressos por causa do conhecimento teórico e prático que foi transmitido aos alunos no decorrer do curso, conseqüentemente tiveram uma boa formação. Desta forma, os alunos puderam atuar como professor e ter um certificado.

Tabela 17

Os egressos que responderam não sobre inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação

Egresso	Descrição do porquê?
2	A formação profissional constituiu uma base sólida que se desenvolveu na prática laboral no mercado musical.
3	Para atuar como professora, precisei de bases pedagógicas que o curso não oferece.
5	Já estava no mercado de trabalho.
6	Mercado insuficiente.
17	Por não ter mais opções na cidade.
26	Se eu tivesse assumido o cargo, com certeza eu teria alcançado o que almejei durante o curso.

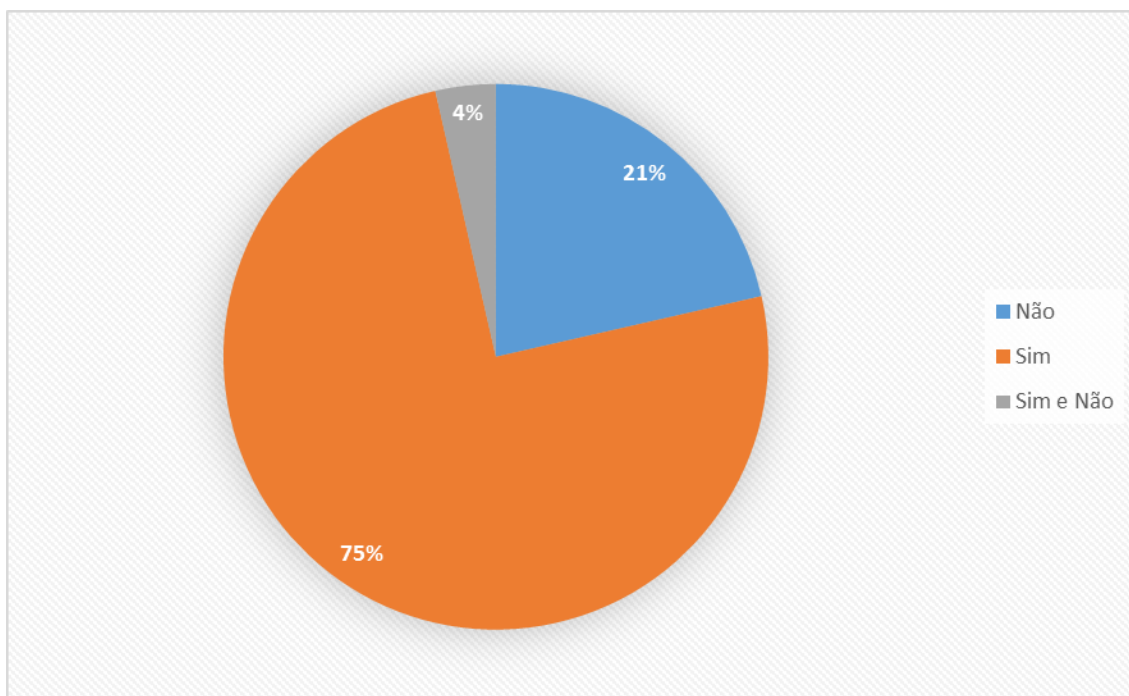
Fonte: Dados da pesquisa

Desta forma, na tabela 17, os egressos que responderam que não foram atingidas suas perspectivas pontuam: o egresso 2 “a formação profissional constituiu uma base sólida que se desenvolveu na prática laboral no mercado musical”, o egresso 3 complementa que “para atuar como professora, precisei de bases pedagógicas que o curso não oferece”. O egresso 6 comenta sobre o “mercado” de trabalho “insuficiente” e o egresso 17 “por não ter mais opções na cidade”. Todas essas informações expostas pelos egressos demonstram a necessidade de repensar no curso de música que realmente prepare para o mercado de trabalho dando sustentação pedagógica para atuarem no mercado como docente ou músicos profissionais.

A formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de ‘reflexão sobre o próprio trabalho’. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos, programas de formação continuada (Giovani, 1998, citado em Bellochio, 2002, p. 42).

Gráfico 14

A formação na educação profissional em música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 14 responde a questão 13 no entanto pode se observar que 75% (21 pesquisados) dos egressos afirmam que sim, 21% (6 egressos) asseguram que não e 4% (1 egresso) marca as duas opções que sim e não.

Tabela 18

Os egressos que responderam sim a respeito da formação na educação profissional em música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música

Egresso	Descrição do porquê?
1	Foi eficiente pela qualificação que era exigida e suficiente para garantir uma vaga no governo do Estado em 2005.
5	O ensino do CEPM Walkiria Lima é de grande qualidade, eficiência e suficiente para se tornar um instrumentista, cantor ou regente.
7	Porque serviu como base para a aprovação e as aulas em sala.
8	Sim, dentro daquilo que eu trabalhava eu consegui suprir minhas necessidades.
9	Foi lá o início da minha formação como musicista além do meu primeiro emprego. Depois procurei outros cursos em outras faculdades para sempre aprender mais e mais.
10	Não respondeu.
11	Não respondeu.

12	Apesar de já estar inserido no mercado trabalho, a formação contribui para o exercício da profissão.
13	Eficiente sim, mas suficiente não. É necessário que o aluno prossiga em seus estudos musicais para ter maior conhecimentos e experiências para exercer com responsabilidade para profissão na área em música.
14	Porque ensino do curso técnico já é uma grande ajuda para atuar no mercado de trabalho.
15	Em parte sim, onde senti dificuldades foi na prática, pois no curso não houve estágios que nos permitiu o contato de sala de aula e os alunos.
16	Por que estivemos professores competente e comprometidos em nossa formação
17	Porque me possibilitou ter um leque de conhecimentos teóricos e práticos funcionais para exercer a profissão.
18	Os professores da educação profissional são qualificados podendo repassar de forma correta os assuntos do curso. Capacitando o aluno de forma eficiente para o mercado de trabalho.
19	Me ajudou a ter novos e maiores conhecimentos que nunca sonhava conhecê-los.
20	Através dos conhecimentos técnicos adquiridos durante a formação que foram os divisores de água para atuar no mercado de trabalho.
21	Por ser como docente na instituição que estudei.
23	Eficiente dentro de uma perspectiva do instrumento/técnica, mas faltou uma base mais eficiente nas teorias.
25	Precisava de conhecimento técnico e teórico sistematizado.
26	O CEPMWL tem um curso completo para quem quer atuar na área.
27	Estudei o mesmo método de ensino que atuei como profissional.

Fonte: Dados da pesquisa

Os egressos que responderam sim no gráfico 14 e relatam na tabela 18 que sua formação foi eficiente e suficiente: os egressos declaram que o curso é de qualidade, professores qualificados para capacitar os alunos, que o curso ampliou os conhecimentos técnicos, teóricos e práticos, possibilitando novas oportunidades no mercado de trabalho.

Tabela 19

Os egressos que responderam não a respeito da formação na Educação Profissional em Música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música

Egresso	Descrição do porquê?
2	A formação profissional lançou base de conhecimento que necessitaram de complementação prática e teórica para a vivência musical exigida pelo mercado e suas várias vertentes da prática musical, não sendo, portanto, suficiente.
3	Precisei buscar formação em nível de graduação para ter uma melhor colocação profissional.
4	Não respondeu.

6	Não respondeu.
22	Eficiente sim, suficiente não, mas através dela pude ter uma noção do que precisava para ascender na vida profissional.
24	Pois constantemente busco ainda mais conhecimento para estar sempre capacitado.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 19 há relatos dos egressos que afirmam que sua formação não foi suficiente o egresso 2 “a formação profissional lançou base de conhecimento que necessitaram de complementação prática e teórica para a vivência musical exigida pelo mercado e suas várias vertentes da prática musical, não sendo, portanto, suficiente”. O egresso 3 afirma a necessidade de “buscar formação em nível de graduação para ter uma melhor colocação profissional”. O egresso 22 declara que foi “eficiente sim, suficiente não, mas através dela pude ter uma noção do que precisava para ascender na vida profissional”.

Desta forma, nota-se que os egressos declaram que o curso dá conhecimentos básicos permitindo ter noção a respeito de música e que precisam de complementação de acordo com o mercado profissional de músicos.

Tabela 20

O egresso que respondeu sim e não a respeito da formação na educação profissional em música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música

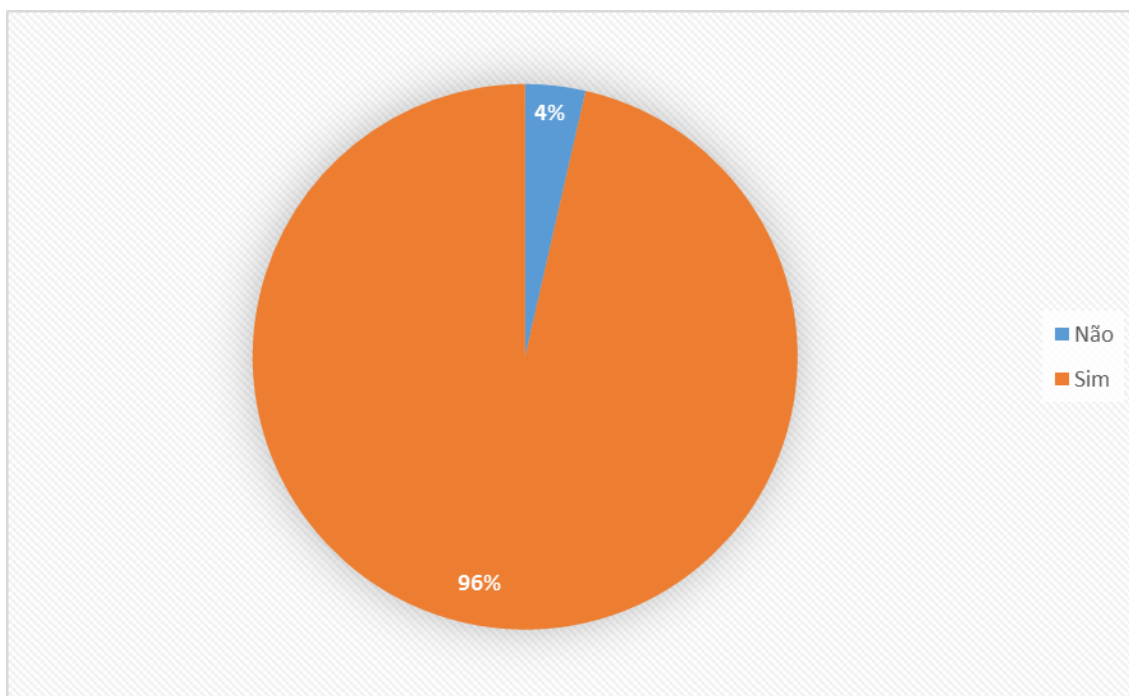
Egresso	Descrição do porquê?
28	Sim porque a minha formação teve objetivo específico: ter o documento oficial para atuar, e não foi suficiente porque na música só ter o documento não conta é preciso pratica e até hoje estudo bastante para ser o profissional que almejo ser e o mercado de trabalho me exige.

Fonte: Dados da pesquisa

O egresso 28 na tabela 20 declara que “sim porque a minha formação teve objetivo específico: ter o documento oficial para atuar” nota-se a importância dos documentos para comprovar, porém descreve também “não foi suficiente porque na música só ter o documento não conta é preciso pratica e até hoje estudo bastante para ser o profissional que almejo ser e o mercado de trabalho me exige”.

Gráfico 15

Em sua compreensão, é importante a formação na educação profissional em música do CEPMWL para poder atuar no mercado de trabalho musical



Fonte: Dados da pesquisa

A questão 14 do questionário sua resposta está representada no gráfico 15, desta forma, 96% responderam que sim e apenas 4% não. Nota-se, assim 27 dos egressos pesquisados consideram importante ter formação na Educação Profissional em Música do CEPMWL para atuar no mercado de trabalho musical.

Segundo Del-Ben (2009) é necessário ter claro em sua mente que somente ter formação não é autossuficiente para assegurar a sua atuação profissional. De acordo com Abreu (2008, citado em Del-Ben, 2009, p. 114) “com base na literatura da área de educação: para que se alcance a inserção ocupacional, não basta somente o título adquirido na universidade, mas, também relações sociais e institucionais, instancias imprescindíveis para transformar formação em trabalho”.

Tabela 21

Os egressos que responderam sim a respeito de ter formação na educação profissional em música para atuar no mercado de trabalho em música

Egresso	Descrição do porquê?
1	Para quem deseja ter melhores oportunidades tanto para o ingresso numa

	faculdade de música, quanto para exercer a profissão no mercado informal tocando em bares, boates, restaurantes e aniversários é o pontapé inicial.
2	Uma vez que agrega conhecimento teórico e prático, mesmo que, não sendo tais conhecimentos um fim em si mesmo.
3	É importante, porque o curso técnico em instrumento musical volta-se para o ensino refinado do instrumento, de técnica e do virtuosismo. Mas não é suficiente para a atuação porque necessita de bases pedagógicas.
4	Considerando como capacitação simples, acho válido, entretanto por não haver necessidade de diploma para exercer a profissão torna-se desnecessário.
5	Não se aprende ler, escrever e falar corretamente na graduação. Da mesma forma, não se aprende música na graduação, mas nos centros, conservatórios ou escolas particulares. Até mesmo, para ingressar num bacharelado ou licenciatura em música é necessário uma boa base técnica musical de base.
6	Faz-se necessária uma atualização na estrutura de ensino musical.
7	Serve como base tanto para dar continuidade na formação quanto para atuar no mercado.
8	Hoje muitas empresa trabalham com currículos, não basta o músico ser só um autodidata.
9	É muito importante! Pois, para Bréscia (2003, p. 31), "a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações". Conforme os dados antropológicos as primeiras músicas foram usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Segundo Brito (2003, p. 01) aprender música significa ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical, tão importante que no processo de musicalização, a preocupação maior seja com o desenvolvimento geral da criança, assegurado pelas aprendizagens de aptidões complementares àquelas diretamente relacionadas aos musicais. Lá aprendemos que a música entre outras artes é importante para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas e está inserida no cotidiano do ser humano em seus diferentes usos e funções.
10	Não respondeu.
11	Não respondeu.
13	É importante como pontapé inicial para quem almeja trabalhar nessa área. Mas é preciso buscar novos conhecimentos na área, fazer outros cursos na área da música, licenciatura, bacharel, etc. como forma de crescimento e desenvolvimento musical.
14	Porque o ensino do CEPMWL prepara desde o início musicalização até o curso técnico ampliando, o conhecimento musical para entrar no mercado de trabalho.
15	Todos necessitamos de formação profissional para adentrar em qualquer área que trabalhe com a educação.
16	Porque hoje o mercado de trabalho exige cada vez mais.
17	Porque a formação no CEPMWL possibilita uma formação mais integral do aluno.
18	É essencial para trabalhar de forma eficaz, coerente, aproveitando todos os detalhes dos saberes.
19	O conhecimento na educação profissional em música me tornou uma pessoa a ganhar maior respeito.
20	O CEPMWL oferece curso desde a iniciação musical que são os cursos

	básicos, esse processo é importante para o amadurecimento do aluno que precisa conhecer os elementos básicos de seu instrumento, quando chegar ao técnico tenha uma boa formação.
21	Mas em um mercado de trabalho mais específico que não está a todo momento disponível na região como: concursos para o CEPMWL, bombeiro, exército, guarda e PM. As demais áreas é preciso redirecionar os conhecimentos para atuação, como música popular, jazz, eventos, igreja e etc.
22	Porque forma músicos mas capacitados e educados.
23	Na ausência de um bacharelado em música, o técnico em instrumento consegue suprir algumas demandas.
24	Estar capacitado é requisito primordial para o ingresso eficaz no mercado de trabalho.
25	Prepara o profissional teórica e tecnicamente com eficiência.
26	É importante mas não é a única maneira de alguém alcançar habilidades musicais para trabalhar na área.
27	Acredito que CEPMWL seja a única escola técnica capacitada para profissionalização dos alunos no estado do Amapá. A escola proporciona um importante aprofundamento na área prática e teórica do aluno fazendo com que ele tenha um melhor desempenho o capacitando para o mercado.
28	Para mim que sou empresária no ramo da educação profissional no Estado do Amapá, é fundamental que no mínimo o profissional tenha o curso técnico para atuar, pois esse profissional tem ou deveria ter o domínio do seu instrumento e da parte teórica, na minha escola só atuam profissionais que já tem a formação ou estão em finalização. O mercado de trabalho funciona da seguinte forma se tem profissional tem demanda, e quem determina a qualidade da demanda é o próprio centro de formação do profissional. Se não tem o cuidado em formar com qualidade e exigir que se contratem qualificados, o mercado de trabalho compreende que tanto faz.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 21 de acordo com os relatos dos egressos os mesmos compreendem que é importante ter uma formação para atuar no mercado de trabalho com a música. A formação capacitação e possibilita a melhores oportunidades no mercado de trabalho. A formação permite conhecimento teórico e prático, ampliar seus conhecimentos na formação musical e atuar no mercado de trabalho. Há a necessidade de realizar o bacharelado ou licenciatura em música para atender as novas demandas do mercado, principalmente referente a Lei nº 13.278/2016.

Tabela 22

Os egressos que responderam não a respeito de ter formação na educação profissional em música para atuar no mercado de trabalho em música

Egresso	Descrição do porquê?
12	Pois como anda o mercado de trabalho no estado, não absorção do egresso,

	restando apenas os lugares informais para atuação que não precisam de formação educacional sistemática.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

A resposta do egresso 12 na tabela 22, chama atenção quando afirma que não há necessidade de formação para atuar em espaços informais percebe-se que esse fator acaba desvalorizando a profissão do músico, e conseqüentemente o mesmo não investe em sua carreira deixando de realizar cursos técnicos ou bacharelado ou licenciatura ou especialização para ampliar seus conhecimentos, por acreditar que não há mercado para absorver o egresso.

Pimentel (2015, p. 79) descreve que na sua pesquisa constatou que alguns autores como: “Carmona; Ribas, 2012; Correia, 2011; Costa, 2014; Esperidião, 2002; Leite, 2007; Lima, 2003; Oliveira, 2012” apontam para

Uma desarticulação entre os cursos técnicos de música e a atuação de seus egressos e, muitas vezes, esses cursos são vistos mais como preparatórios para o ensino superior do que cursos que preparam para o mercado de trabalho. As pesquisas tratam de casos isolados e, quase sempre, casos de egressos inseridos no mercado da música. Ainda são raros os trabalhos que buscaram mapear como ocorre a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos de música, mais especificamente, se os egressos estão se inserindo na área de música e, se não estão, quais seriam os motivos de sua não inserção.

Morato (2009) afirma que a titulação na atualidade é importante para o ingresso profissional em música, porém é somente um pré-requisito, para poder competir no mercado de trabalho, e pontua que o profissional de hoje não deve ser especialista em algo e sim versátil. Complementa afirmando que não é exigido a diplomação de curso superior em música para atuar em determinadas áreas de trabalho.

5.2 Instituições de músicas participantes da pesquisa possíveis empregadores dos egressos do CEPMWL

Nessa pesquisa também tem como proposta saber por meio de questionário algumas informações relevantes para essa dissertação, sendo assim, foram pesquisadas 8 instituições de músicas com o propósito de compreender procedimentos para contratação de músicos para essas instituições.

Segundo o PPP (2016) do CEPMWL que possui como um dos objetivos específicos que é possibilitar qualificação profissional certificando que o egresso pode atuar como instrumentista ou cantor solista, camerísta em bandas de música, orquestras, organizador, coordenador de recitais e concertos, lembrando que para ministrar aulas de música é necessário possuir licenciatura.

Na Tabela 23 apresentam informações das instituições pesquisadas, constituindo em: 3 bandas militares, 1 centro de educação profissional, 2 escolas de música, 1 banda municipal e o SESC.

Tabela 23

Nome da Instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)

Instituição	Nome
1	Banda de Música da PMAP.
2	Banda de Música do Corpo de Bombeiros Militar de Amapá.
3	Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima.
4	Escola de música municipal Professor João Maria Dias de Moraes.
5	Banda Municipal.
6	Escola de música Acordes.
7	Serviço Social do Comércio - SESC/Departamento Regional Amapá.
8	Banda Militar.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 24 está descrito as funções que os pesquisados exercem na instituição.

Tabela 24

Cargo ou função na Instituição

Instituição	Descrição
1	Capitão GOPMA – Comandante da Banda.
2	Maestro titular da Banda do CBM-AP.
3	Coordenadora.
4	Diretor da instituição.
5	Regente.
6	Diretor executivo e pedagogo.
7	Psicóloga.
8	Sargento músico (responsável pela banda).

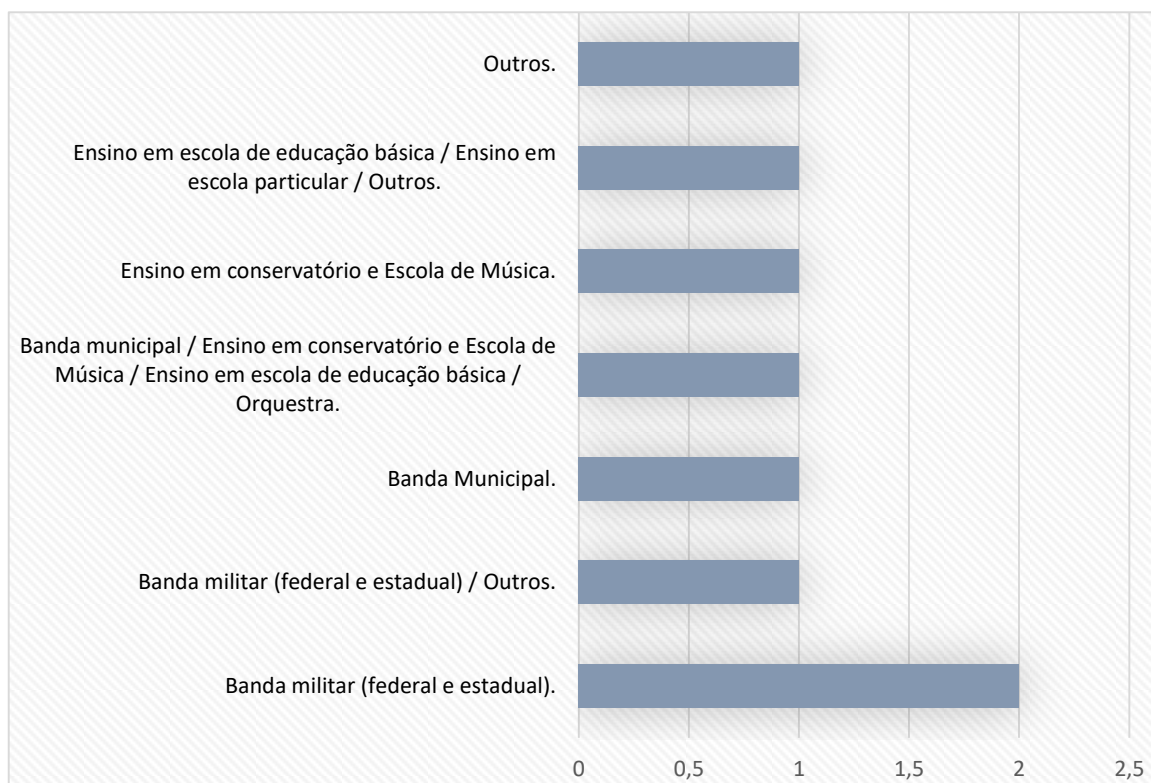
Fonte: Dados da pesquisa

Segnini (2011, citado em Pimentel, 2015, p. 79) afirma caracterizar o mercado de trabalho para profissão do músico brasileiro, sendo uma área de trabalho “com predominância masculina, autônomo e sem vínculo empregatício. Os postos de trabalho fixos e estáveis, que sempre foram insuficientes na área, estão cada vez mais distantes dos músicos brasileiros. Os empregos que predominam se caracterizam pela casualidade, contingência e descontinuidade”.

Com a ampliação do mercado de trabalho do músico produz diversas complexidade principalmente nas relações de trabalho e conseqüentemente aos seus direitos trabalhistas que para atuar no mercado trabalho aceita a trabalhar de forma informal (Pimentel, 2015).

Gráfico 16

A(s) área(s) de atuação que um profissional em música pode trabalhar em sua instituição



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que no gráfico 16, a área de atuação 25% marcou Banda Militar (federal e estadual), 12,5% Banda Militar (federal e estadual) / Outros, 12,5% Banda Municipal, 12,5% Banda Municipal / Ensino em Conservatório e Escola de Música / Ensino em escola de educação básica / Orquestra, 12,5% Ensino em conservatório e Escola de Música / Ensino em escola de educação básica / Ensino em escola particular / Outros, 12,5% Outros.

Tabela 25

Os pesquisados que responderam outros referente a(s) área(s) de atuação que um profissional em música pode trabalhar em sua instituição

Instituição	Descrição
1	Outros: Projetos sociais da instituição.
6	Outros: Instrutor de música/ professor de música / pedagogo.
7	Outros: A atividade na área de música no SESC/AP é ofertada como disciplina inserida na grade curricular da educação infantil e fundamental na escola SESC, bem como na área de instrução musical com o ensino de violão e piano ao trabalhador e dependente do Comércio.

Fonte: Dados da pesquisa

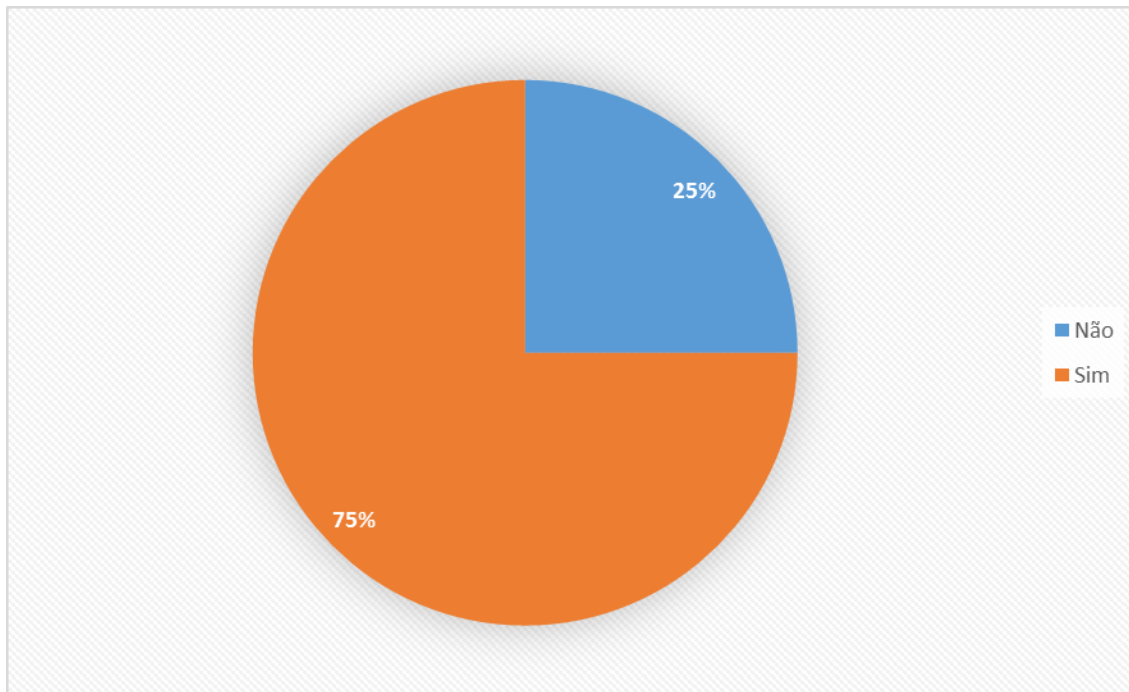
Na tabela 25, atuação também pode acontecer segundo a instituição 1 em “projetos sociais da instituição”, a instituição 6 afirma que pode ser como “instrutor de música / professor de música / pedagogo” e a instituição 7 complementa “a atividade na área de música no SESC/AP é ofertada como disciplina inserida na grade curricular da educação infantil e fundamental na escola SESC, bem como na área de instrução musical com o ensino de violão e piano ao trabalhador e dependente do Comércio”. Nota-se que essa atuação pode ocorrer em diversas áreas não somente em bandas musicais.

De acordo com o gráfico 17, 75% afirmam que é necessária formação profissional em música para atuar na instituição e 25% declaram que não precisa de formação profissional.

Por meio de um diploma ou certificado os egressos querem garantir o seu trabalho, assim, segundo Turner (2000, citado em Morato, 2009) faz uma reflexão a respeito do ritmo acelerado das transformações mundiais que exige na atualidade uma educação continua para o mundo do trabalho que pressiona para os profissionais se qualificarem e ter mais títulos.

Gráfico 17

É necessária alguma formação profissional em música para a atuação profissional em música em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.).



Fonte: Dados da pesquisa

Conseqüentemente essa precisão de ter títulos (certificados e diplomas) acaba produzindo uma inflação educacional, portanto “quanto mais pessoas os conseguem, menor valor para garantir empregos desejáveis (Turner, 2000, citado em Morato, 2009, p. 186).

Tabela 26

Os pesquisados que responderam sim sobre alguma formação profissional em música para a atuação profissional em música em sua instituição

Instituição	Descrição
3	Licenciatura em música, curso técnico em instrumento, bacharelado em música.
4	Ter formação na área musical.
5	Ser técnico no instrumento.
6	No mínimo, nível técnico.
7	Para o ensino da disciplina Música na Educação Básica é necessária o Ensino Superior com a graduação de Licenciatura em Música e na área de instrução musical requer-se o Ensino Médio Completo e comprovação de conhecimento de música e instrumentos musicais, essa descrição consta no

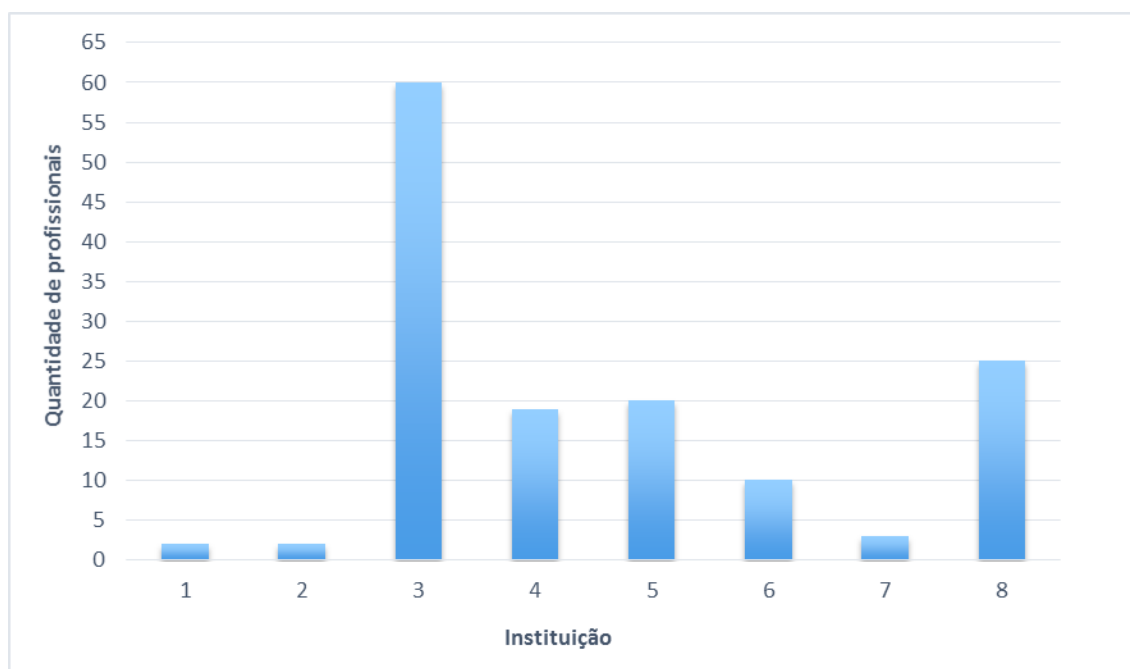
	Regimento Interno do SESC/AP de domínio público no site: www.sescamapa.com.br
8	As bandas militares não têm escalas de aprendizado. O músico necessita chegar pronto.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando na tabela 26, a formação para a atuação profissional na instituição, assim as instituições 3, 5 e 6 afirmam que há necessidade do curso técnico, as instituições 3 e 7 relatam que precisa ter licenciatura ou bacharelado em música, a instituição 4 da formação na área musical e a instituição 8 que o músico precisa “chegar pronto”. Essas bandas se preocupam pelo menos com a formação básica que é o curso técnico para atuar como músicos e para os que querem ser professor de música a necessidade de ter Licenciatura em música.

Gráfico 18

Quantos empregados com formação profissional em música atuam em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.?).



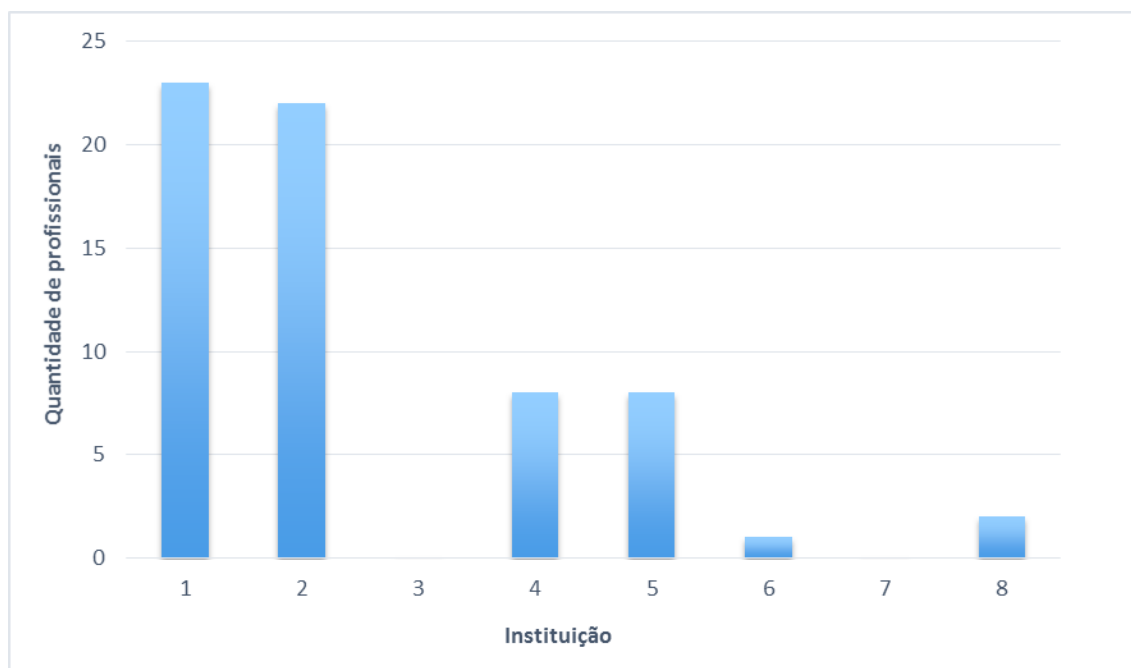
Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados apresentados no gráfico 18 mensura as instituições que possuem músico formados em música para atuar na instituição: a instituição 3 possui 60 funcionários apresentando o maior número de músicos com formação profissional, a

instituição 8 tem 25 músicos profissionais, a instituição 5 contém 20 músicos profissionais, a instituição 4 há 19 músicos profissionais, a instituição 6 possui 10 músicos profissionais, a instituição 7 existe 3 músicos profissionais, as instituições 1 e 2 tem 2 músicos profissionais.

Gráfico 19

Quantos empregados sem a devida formação profissional em música atuam em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.).



Fonte: Dados da pesquisa

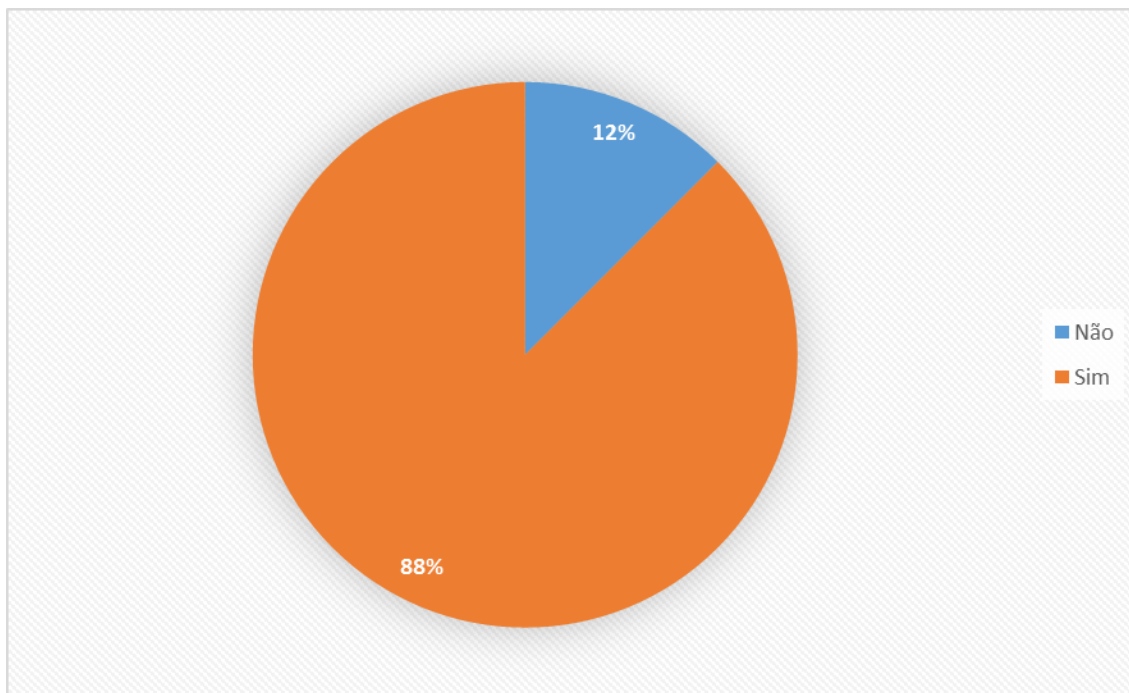
No gráfico 19, os resultados propostos quantifica que as instituições que possuem músico sem formação em música para atuar na instituição: a instituição 1 tem 23 músico sem formação em música, a instituição 2 possui 22 músicos sem formação em música, as instituições 4 e 5 afirma que 8 músicos não tem formação em música, na instituição 8 a quantidade de 2 músicos sem formação, a instituição 6 apenas 1 músicos sem formação em música, e nas instituições 3 e 7 não existe músicos sem formação em música atuando na instituição.

Com todas as modificações que estão acontecendo na atualidade do mundo do trabalho que está valorizando cada vez mais a preparação teórica e técnica de um profissional, possui, por outro lado um ponto de vista que exige a capacidade para lidar

com ocasião inconstante e não definida, estimando também a forma de agir, maleabilidade e criatividade como habilidade profissional precisa para a disputa de um cargo (Correia, 1997; Sevilhano, 2005, citado em Morato, 2009).

Gráfico 20

O profissional de música é remunerado pela atividade exercida em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.).



Fonte: Dados da pesquisa

Referente a remuneração no gráfico 20, 88% dos profissionais de música são remunerados e 12% não são remunerados.

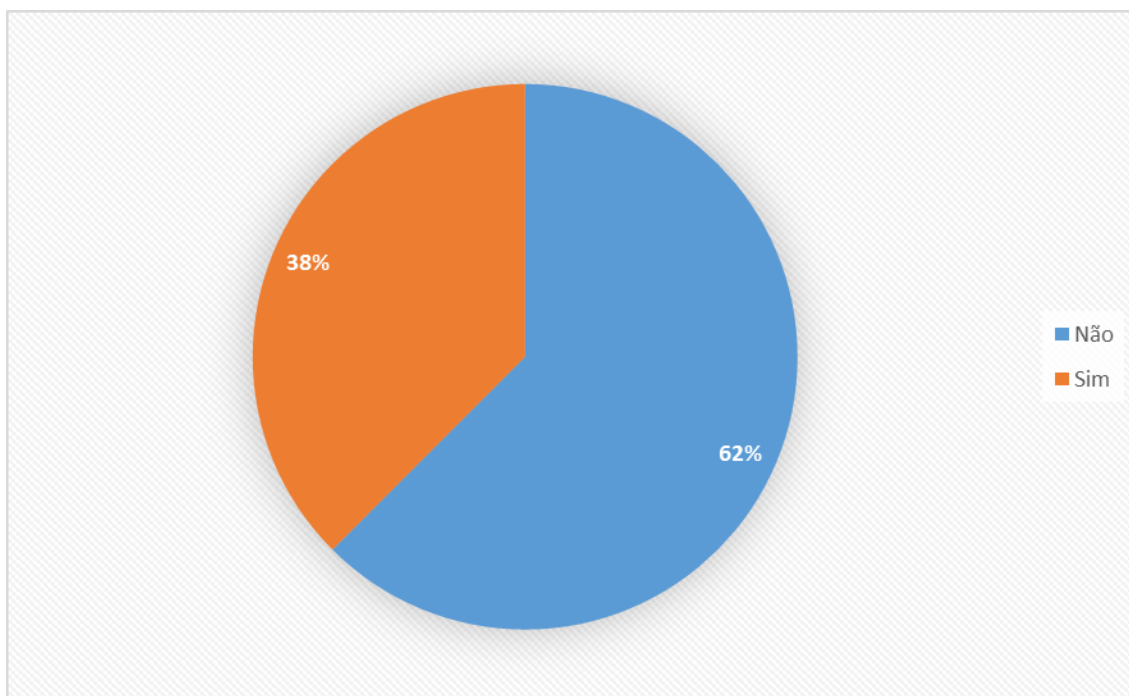
Nessa sociedade profissionalizada atual:

Viver de música implica poder se sustentar, a si e a família, através das atuações musicais que se exerce. Porém, para que isso seja possível, é necessário que o meio social reconheça a atuação musical como profissional, uma atividade com valor de troca, merecedora de remuneração financeira (Vargas, 2008, citado em Morato, 2009, p. 195).

Nota-se que ainda tem músicos que trabalham sem ter remuneração, muitas vezes aceitam fazer parte das instituições para adquirir experiência práticas. E como já está inserido pensam em mais tarde ser contratos pela instituição.

Gráfico 21

Existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 21, 62% afirmam que não tem diferença de remuneração para os músicos sem formação e 38% declaram que existe sim uma valorização na remuneração para os músicos com formação profissional em música nas instituições que atuam.

Tabela 27

Sim, existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem.

Instituição	Explicação
3	A medida que o profissional adquire qualificação técnica ele é contemplado com uma remuneração diferenciada.
4	Devido ao grau de estudo.
6	Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo descrito na tabela 28, os pesquisados afirmam que possui sim diferença de remuneração para os músicos profissionais para os seguintes caso: a instituição 3 “o profissional adquire qualificação técnica” e a instituição 4 “grau de estudo”, sendo assim,

percebe-se que isso ocorre de acordo com investimento profissional que cada músico realiza em sua carreira.

Tabela 28

Não, existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem

Instituição	Explicação
1	Para ingresso na PMAP basta qualquer nível superior, não havendo distinção de salários.
2	Não existe atualmente na legislação do CBM-AP, algo que ampare uma remuneração diferenciada aos que possuem formação em música.
5	Pois, o cargo músico não é regulamento na instituição existe de fato e não de direito.
7	Existe a diferença salarial referente a formação do cargo que exige ensino médio completo e habilitação em música ao cargo que exige Ensino Superior de Licenciatura em Música, bem como carga horária de trabalho de 25 ou 40 horas.
8	Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 29 assegura que não existe diferença de remuneração para os músicos, percebe-se que acontece alguns fatos como: na instituição 2 “não existe atualmente na legislação do CBM-AP, algo que ampare uma remuneração diferenciada aos que possuem formação em música” e a instituição 5 “o cargo músico não é regulamento na instituição, existe de fato e não de direito”, portanto por meio da descrição das instituições pesquisadas falta legislação referente a profissão e a remuneração dos músicos. Na instituição 7 a diferença salarial está na carga horária e na formação do músico “existe a diferença salarial referente a formação do cargo que exige ensino médio completo e habilitação em música ao cargo que exige Ensino Superior de Licenciatura em Música, bem como carga horária de trabalho de 25 ou 40 horas”.

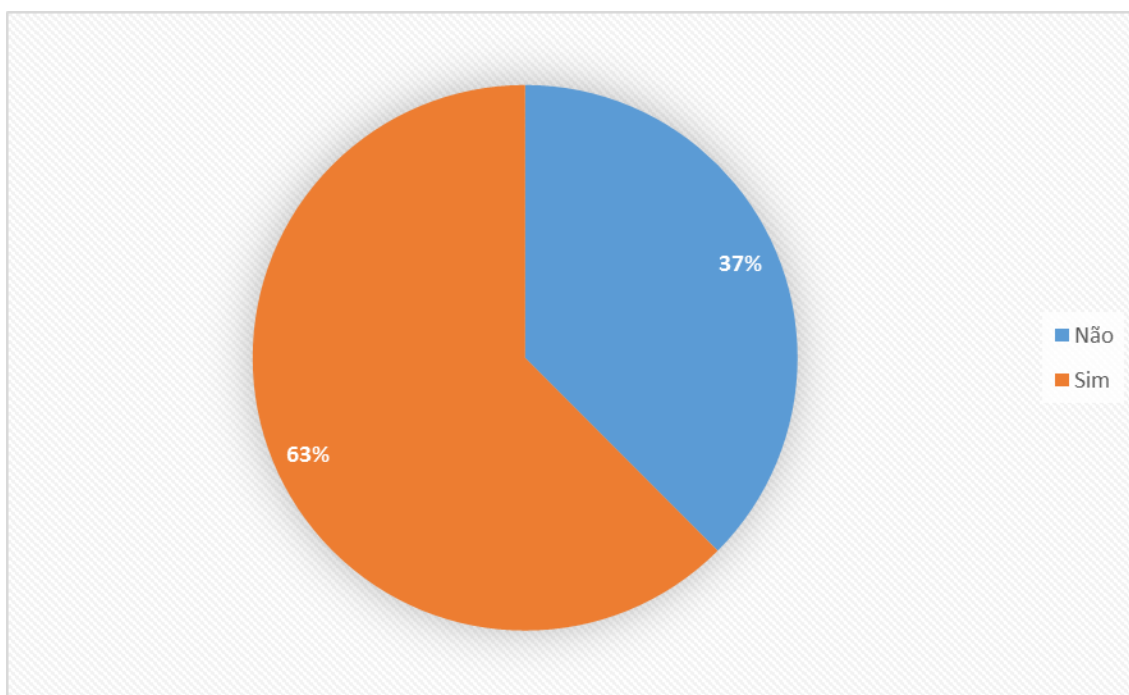
Pimentel (2015, p. 84) fazendo uma análise dos egressos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) descreve que

Os resultados referentes às condições de trabalho dos egressos pesquisados indicam que o salário de 61,93% está abaixo da média nacional, independentemente destes estarem inseridos na área de música ou não. Isso pode estar relacionado ao fato da maioria deles ser composta por jovens que estão iniciando o percurso de sua inserção profissional e

têm carga horária de trabalho reduzida. Apesar da escassez de empregos apontada pela literatura, 58,88% trabalham vinculados a empresas ou ao Estado, numa relação de empregado e empregador, isto é, de emprego. Dentre os egressos, 7,61% afirmaram que são empregados sem carteira assinada e 11,17% trabalham sob contrato temporário, o que pressupõe uma precariedade e instabilidade das relações de trabalho. Apesar dos sinais de instabilidade, precariedade e flexibilidade no trabalho e dos baixos salários, a satisfação dos egressos com seu trabalho é alta (64,98%), confirmando a asserção da literatura de que as suas escolhas profissionais vão além dos níveis salariais e da estabilidade de emprego.

Gráfico 22

Há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 22, 63% relatam que há diferença sim em relação a qualidade técnica de quem tem formação profissional e 37% declaram que não há diferença.

Tabela 29

Sim, há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem

Instituição	Explicação
1	Maior destreza e qualidade técnica e teórica.
2	Os músicos de formação musical se destacam positivamente em relação aos demais, tanto musicalmente como na parte técnica do instrumento.
3	A própria formação técnica desenvolve competências e habilidades específicas proporcionando qualidade técnica diferenciada na prática musical.
5	Não respondeu.
8	Sempre ajudo aquele músico que traz uma técnica mais refinada e maior conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa

Referente a tabela 30, os pesquisados respondem que sim: na instituição 1 “maior destreza e qualidade técnica e teórica” consequência de sua formação profissional, que também é pontuada nas declarações das instituições 2, 3 e 8 que abordam sobre as competências e habilidades adquiridas em sua formação e conseqüentemente adquiriram uma boa qualidade técnica.

Tabela 30

Não, há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem

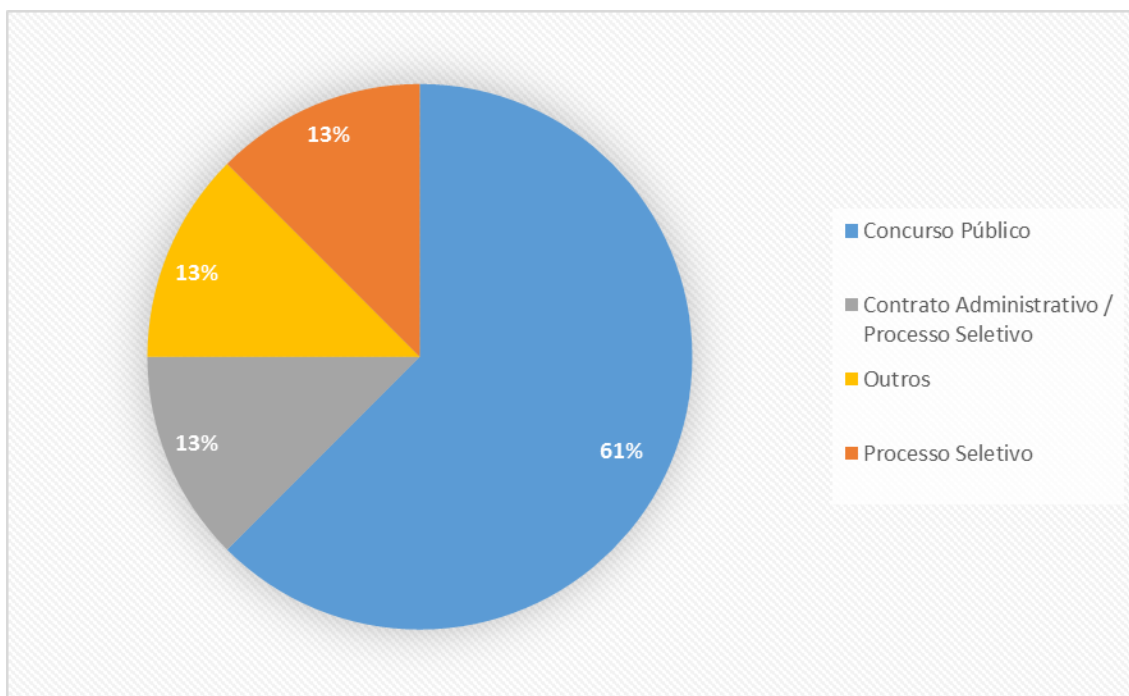
Instituição	Explicação
4	Não respondeu.
6	Aqui na escola diferenciamos o bom professor do "bom músico".
7	Os profissionais que atuam na área possuem formação profissional em Música, como exigido no Regimento Interno do SESC/AP, cumpriu adequadamente as atividades exigidas do cargo.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 31, os pesquisados respondem que não: na instituição 6 nota-se que tem diferença de um “bom professor” e do "bom músico", na instituição 7 há um regimento que exige formação para atuar com música.

Gráfico 23

De que forma é feita o ingresso do profissional em música na sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 23 apresenta que 61% são por meio de concurso público, 13% contrato administrativo/processo seletivo, 13% processo seletivo e 13% outros não foi comentado pelo pesquisado.

Das instituições pesquisadas: 3 são bandas militares e 1 banda municipal para ingressas nessas instituições é por meio de concurso público, sendo que uma das bandas militares o pesquisado da banda 1 informa que “até o presente momento os integrantes da Banda ingressaram por concurso interno”. A escola de música municipal o profissional em música ingressa por meio de Contrato Administrativo ou Processo Seletivo. O Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima utiliza o concurso público. SESC / Departamento Regional Amapá realiza processo seletivo para contratar o profissional de música.

CONCLUSÃO

O Brasil é um país capitalista e socialmente analisando nota-se que os cursos profissionalizantes e elaborado para atender a população de baixa renda, sendo assim, aqueles que tem condição de ir para uma universidade não cursará um técnico que é considerado de segundo grau.

A população brasileira para ter uma renda costuma aprender algum ofício sem ter uma preparação específica garantindo um conhecimento teórico e prático, de acordo com os ensinamentos propostos por cursos profissionalizantes ou bacharelado ou licenciatura.

Desta forma, em relação ao objetivo específico nº 1 encontra-se que os egressos pesquisados possuem a faixa etária de 24 a 62 anos de idade, sendo representado por 46% incluso na faixa etária de 40 a 49 anos, 54% são do sexo masculino, 32% dos egressos possuem especialização em música e 46% concluíram no ano de 2010.

A propósito do objetivo específico nº 2 apresenta que 81% dos egressos pesquisados são Técnico em Instrumento, assim, dentre eles 30% são profissionais em piano, para complementar 50% afirmam que exerceu alguma atividade musical de maneira profissional antes de ingressar no curso de Educação Profissional em Música, 50% dos egressos asseguram que o objetivo de ingressar no curso foi para atuar profissionalmente como professor(a) de música, 43% dos egressos realizam atividade de Ensino em Conservatório e Escola de Música.

Foi identificado no objetivo específico nº 3 que 82% dos egressos consideram pouca demanda no mercado de trabalho no estado do Amapá, que necessita ter mais incentivo do governo em relação às legislações vigentes que não são efetivas, nota-se que muitos egressos acabam tornando-se professores somente tendo o curso profissionalizante. Muitos atuam na noite para ter uma renda e admitem trabalhar sem registro.

No objetivo específico nº 4 que trata sobre a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho estabelecida, assim, 86% dos egressos descrevem que a formação em Música ajudou a ingressar no mercado de trabalho. No entanto, 75% avaliam que a formação na Educação Profissional em Música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música. Os 79% dos egressos consideram que a inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação no curso de Educação Profissional em Música e 96% responderam que sim, é importante a formação na Educação Profissional em Música do CEPMWL para poder atuar no mercado de trabalho musical.

O músico profissional brasileiro acaba sofrendo impactos na sua carreira por ter muitos concorrentes, pois como o mercado de trabalho não exige formação para atuar, conseqüentemente os que não tem formação atuam oferecendo muitas vezes mão de obra barata.

O curso de Educação Profissional em Música no CEPMWL permite aos egressos uma formação técnica para atuarem como instrumentista ou cantor em bandas de músicas, orquestras ou solistas. Porém, nota-se que muitos procuram o curso para depois dessa formação atuarem como professores de músicas em escolas, conservatórios ou ministrando aulas particulares em casa.

RECOMENDAÇÕES

Assim, essa dissertação pontua como recomendações importantes:

- Que a legislação nessa área seja efetiva para garantir a formação dos profissionais;
- Estabelecer que órgãos dos profissionais de música coloquem em prática as normas, os regulamentos e a fiscalização (bares, boates, orquestras, bandas musicais, escolas de modo geral);
- Que o mercado de trabalho contrate apenas pessoas que tenham formação em música;
- A remuneração apropriada para os estagiários ou egressos em música.

REFERÊNCIAS

- Abreu, D. V. (2008). Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: *ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 17, 1-8. CD-ROM.
- Almeida, A. C. & Suhr, I. R. F. (2012). Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. *Revista Intersaberes*, 7 (13), 81-110. Recuperado em 10 de março de 2019, de <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/248>
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, R. C. (2005). *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. (2006) Saberes docentes de professores de piano. In: CONGRESSO DA ANPPOM, *IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, Curitiba, 2006. Anais... Curitiba: CD-ROM.
- Araújo, S. & Paz, G. (2011). Música, linguagem e política. *Terceira Margem*, 15(25), 211-231. Recuperado em 10 de março de 2019, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10803>
- Azevedo, M. C. C. (2007). *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Beineke, V. (2000). *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. (2001a). O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta*, 12(18/19), 95-129. Recuperado em 03 de maio de 2019, de <https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8538>
- _____. (2001b). Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, 7(40), 56-65.
- _____. (2004). Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, 12(10), 35-41. Recuperado em 05 de maio de 2019, de <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/360>

- Bellochio, C. R. (2000). *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto as práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. (2001). Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, 9(6), 41-48. Recuperado em 14 de julho de 2019, de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/440>
- _____. (2002). Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial dos professores. *Revista da Abem*, 10(7), 41-48. Recuperado em 20 de julho de 2019, de http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo4.pdf
- _____. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, 11(8), 17-24. Recuperado em 23 de julho de 2019, de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/30/showToc>
- Beyer, E. (1994). Educação musical no Brasil: Tradição ou inovação? In R. Martins (Ed.), *Anais do III Encontro Anual da ABEM*, 3, 97-115.
- Blacking, J. (2007). Música, cultura e experiência. *Cadernos de Campo*, 16(16), 201-218. Recuperado em 10 de setembro de 2019, de <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064>
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Trans. R. Nice. Stanford: Stanford University Press.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB: Lei 9394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841.
- _____. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental.
- _____. (1999a). *Parecer CES 970/99 - Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia*. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior.
- _____. (1999b). *Parecer CP 115/99 - Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação.
- _____. (1999c). *Diretrizes curriculares para os cursos de música*. Brasília: MEC: CEEARTES - Comissão de Especialistas/ Música. Retrieved September 9, 1999 from <http://www.mec.gov.br>.

- _____. (1999d). *Decreto n. 3276 de 6/12/1999*: Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e de outras providências. Brasília: Presidência da República.
- _____. (2001a). *Parecer CES 133*: Presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior.
- _____. (2001b). *Parecer CNE/CP9/2001* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC: CNE/CP/ 009/2001, 08 de maio de 2001.
- _____. (2004). *Resolução CNE/CES 2/2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília.
- _____. (2007). *Decreto nº 6.302*, de 12 de dezembro de 2007: institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União.
- _____. (2011). *Projeto de Lei nº 8035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio, v. 2020.
- _____. (2016a). Presidência da República. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília.
- _____. (2016b). Ministério da Educação-MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (3a ed.). Brasília: MEC.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A. & Silva, R. (2007). *Metodologia Científica* (6a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Campoy, T. J. (2018). *Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Assunción-PY: Marben Editora y Gráfica S.A.
- Del-ben, L. M. (2001). *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Del-ben, L. et al. (2006a). Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: *Congresso da Anppom (16. 2006 ago.-set.: Brasília, DF)*. Anais. Brasília: UnB, 2006. Recuperado em 04 de abril de 2019, de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1280/000557639.pdf?>
- _____. (2006b). Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: *ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, João Pessoa, Anais...* João Pessoa. CD-ROM.

- _____. (2009). *Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. Música em perspectiva*, 2(1), 110-134. Recuperado em 15 de maio de 2019, de <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20040/31657>
- Del Ben, L. & Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, 10(7), 49-57. Recuperado em 10 maio de 2019, de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/431>
- De Marrais, K. B. & LeCompte, M. D. (1999). *The Way Schools Work A Sociological Analysis of Education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Figueiredo, S. L. F. & Meurer, R. P. (2016). Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Opus*, 22(2), 515-542. Recuperado em 16 de junho de 2019, de <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>
- Figueiredo, S. L. F. (1997). O desafio da formação do professor de música: uma proposta da Universidade do Estado de Santa Catarina. *Boletim de Investigação Educativo-Musical. Centro de Investigação em Educação Musical*, 10, 51- 54.
- Figueiredo, S. (2002). A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*, 1(1), 43-58. Recuperado em 16 de junho de 2019, de <http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3034>
- Fonseca, F. N. (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In M. Penna (Ed.), *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (pp. 15-30). Recuperado em 20 de fevereiro de 2019, de <https://docplayer.com.br/23417-E-este-o-ensino-de-arte-que-queremos-uma-analise-das-propostas-dos-parametros-curriculares-nacionais.html>
- Fonterrada, M. (1993). A educação musical no Brasil: algumas considerações. *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2, 69-83.
- Fuks, R. (1994). A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. *ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 3, 161-184.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Ghiraldelli Jr., P. (1990). *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- Hentschke, L. (1993). Relações da prática com a teoria na educação musical. *Encontro Anual da ABEM*, 2, 49-67.
- Hentschke, L., & Oliveira, A. (2000). A educação musical no Brasil. *A educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS*, 47-64.

- Hentschke, L., Azevedo, M. C. C. & Araújo, R. (2006). Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, 14(15), 49-58. Recuperado em 03 de abril de 2019, de <http://abemeducao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/301>
- Kraemer, R. D. (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, 11(16/17), 50-73. Recuperado em 15 de abril de 2019, de <https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>
- Kuenzer, A. Z. (2007). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, S. R. A. (2017). Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 47-60. Recuperado em 10 agosto de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/317162128_Dialogando_com_os_ordename ntos_brasileiros_voltados_ao_ensino_das_artes_e_da_musica
- Machado, D. D. (2004). A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a pratica pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, 12(11), 37-45. Recuperado em 20 de maio de 2019, de <http://abemeducao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/345/0>
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, J. D. P. (1990). *Didática geral*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. D. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de saúde pública*, 9, 237-248. Recuperado em 21 de maio de 2019, de https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext&tlng=es
- Morato, C. T. (2009). *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa.
- _____. (2009a). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*.

- Oliveira, A. (1999). Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8, 17-38.
- _____. (2000). Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Simpósio Paranaense de Educação Musical*, 7, 15-34.
- Ortigara, C (2014). *Políticas para educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS.
- Penna, M. (1995). Ensino de música: Para além das fronteiras do conservatório. In Y. R. Peregrino (Ed.), *Da camiseta ao museu: O ensino das artes na democratização da cultura* (pp. 129-140). João Pessoa: UFPB - Editora Universitária.
- _____. (2001). *É este o ensino de arte que queremos*. João Pessoa: UFPB.
- _____. (2002). Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, 10(7), 7-19. Recuperado em 07 de agosto de 2019, de <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/427>
- Pereira, M. V. M. (2017). Sobre música e diversidade: das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum. In: Buscaccio, C. M., Melo, E. L. & Buarque, V. (org.). *Pesquisa em música em diálogo interdisciplinar: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens*. Ouro Preto: Editora UFOP.
- Pimentel, M. O. D. Q. (2015). Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. *Revista da ABEM*, 23(35), 76-88. Recuperado em 15 de janeiro de 2019, de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/558>
- Pires, N. A. R. (2015). *A profissionalidade emergente dos licenciandos em Música*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG.
- Queiroz, L. R. S. (2004). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, 12(10), 99-107. Recuperado em 20 de fevereiro de 2019, de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367>
- Queiroz, L. R. S. & Marinho, V. M. (2005). Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, 13(13), 83-92. Recuperado em 20 de fevereiro de 2019, de <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/328/258>

- Ramalho, B. L., Núñez, I. B. & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Santos, R. M. S. (2005). Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, 13(12), 49-56. Recuperado em 07 de agosto de 2019, de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/335>
- Sardá, J. K. & Figueiredo, S. (2017). Uma discussão sobre a legislação educacional em currículos de cursos de licenciatura em música. *Revista Vórtex*, 5(2),1-21. Recuperado em 23 março de 2019, de <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2145>
- Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino Gerencia da Educação Profissional. Macapá (2016). *Projeto Político Pedagógico. Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima*. Governo do Estado do Amapá.
- Souza, C. V. C. (2002). A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. *Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB*, 8(14), 59-70.
- Souza, J., et al. (2002). *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós- graduação em Música - Mestrado e Doutorado. Serie estudos n. 6.
- Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, 12(10), 7-11. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/356>
- Spanavello, C. S. & Bellochio, C. R. (2005). Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores uni docentes. *Revista da ABEM*, 13(12), 89-98. Recuperado em 15 de março de 2019, de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/339>
- Tanaka, H. (2018). *Mulheres na música: uma trajetória de luta e invisibilidade através da lente de uma pesquisadora*. Claves.
- Torres, M. C. A. R. (2003). *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: musicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.
- Veber, A. (2009). *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada - EPI, em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Vieira, S. G. (2010) Educação profissional e os apfs: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. *Universia Brasil*. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2009.pdf>
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. Trans., A.M. Henderson and T. Parsons. New York: Oxford University Press.
- Wolffenbuttel, C. (2009). *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

APÊNDICE I – FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MESTRANDO: GUSTAVO GONÇALVES QUINTANILHA

TUTOR: Dr^a. DANIELA RUÍZ DÍAZ

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA, cujo tema é: *Campo de Atuação no Mercado de Trabalho dos Egressos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkíria Lima – CEPMWL*. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o ingresso ao mercado de trabalho de egressos de 2009 a 2014; dos cursos técnicos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkíria Lima – CEPMWL. Os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa são: 1. Listar os egressos em função as especialidades desde o ano 2009 a 2014; 2. Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014; 3. Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano 2009 a 2014; 4. Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA
APLICAÇÃO COM OS EGRESSOS**

1. Listar os egressos em função as especialidades desde o ano 2009 a 2014;						
Sobre a lista dos egressos em função as especialidades desde o ano 2009 a 2014	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
1. Idade _____						
2. Sexo () Masculino () Feminino () Outro _____						
3. Escolaridade () Ensino Superior (Bacharel e Licenciatura em Música) () Especialização em Música () Mestrado () Doutorado () Outro _____						
4. Ano de conclusão no CEPMWL () 2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014						
5. Área de Formação da Educação Profissional em Música () Técnico em Instrumento () Técnico em Canto () Técnico em Regência						
6. Técnico em Instrumento () piano () violão erudito () violão popular () contrabaixo elétrico () saxofone () trompete () clarinete () flauta doce () violino						

<p>7. Como se deu a sua iniciação musical?</p> <p>() ingressei no CEPMWL desde as oficinas de musicalização</p> <p>() ingressei no CEPMWL através de teste de classificação para o curso técnico</p> <p>() projetos de músicas em igrejas</p> <p>() na escola regular de educação básica</p> <p>() aulas particulares</p> <p>() autodidata</p> <p>() outros _____</p>						
<p>2. Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014;</p>						
<p>Sobre as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014</p>	<p>COERÊNCIA</p>			<p>CLAREZA</p>		
	<p>SIM</p>	<p>NÃO</p>		<p>SIM</p>	<p>NÃO</p>	
<p>8. Exerceu alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de Educação Profissional em Música?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>Descreva _____</p>						
<p>9. Qual atividade musical já exerceu?</p> <p>() arranjador</p> <p>() banda autoral</p> <p>() banda cover</p> <p>() banda instrumental</p> <p>() banda marcial</p> <p>() banda militar (federal e estadual)</p> <p>() banda municipal</p> <p>() cantor</p> <p>() casas de show, teatro, boate e bar (música ao vivo)</p> <p>() compositor</p> <p>() construção e manutenção de instrumentos musicais (luteria)</p> <p>() corais ou grupos vocais</p> <p>() direção artística</p> <p>() DJ (rádio, show, festa ou boate)</p> <p>() edição musical (partituras)</p> <p>() ensino em conservatório</p> <p>() ensino em escola de educação básica</p> <p>() ensino em escola particular</p> <p>() estúdios de ensaio ou de gravação</p> <p>() ensino particular em espaço não-formais de ensino</p> <p>() ensino superior</p> <p>() fanfarra</p> <p>() lojas de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios</p> <p>() música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)</p> <p>() orquestra</p> <p>() produção fonográfica (gravadora)</p>						

<p>() produção de áudio (jingles e spots institucionais) () sonorização de eventos</p>						
<p>10. Qual o objetivo do ingresso no Curso de Educação Profissional em Música? () atuar profissionalmente como instrumentista, cantor ou regente? () atuar profissionalmente como professor (a) de música () prosseguir nos estudos no CEPMWL () pelo interesse na área musical () por gostar de música () Outros _____</p>						
<p>11. No Estado do Amapá existe demanda no mercado de trabalho para egressos do Curso de Educação Profissional em Música do CEPMWL? () pouca demanda () muita demanda () nenhuma demanda Porque? _____</p>						
<p>12. Qual atividade musical já exerceu? () arranjador () banda autoral () banda cover () banda instrumental () banda marcial () banda militar (federal e estadual) () banda municipal () cantor () casas de show, teatro, boate e bar (música ao vivo) () compositor () construção e manutenção de instrumentos musicais (luteria) () corais ou grupos vocais () direção artística () DJ (rádio, show, festa ou boate) () edição musical (partituras) () ensino em conservatório () ensino em escola de educação básica () ensino em escola particular () estúdios de ensaio ou de gravação () ensino particular em espaço não-formais de ensino () ensino superior () fanfarra () lojas de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios () música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) () orquestra () produção fonográfica (gravadora) () produção de áudio (jingles e spots institucionais)</p>						

<input type="checkbox"/> sonorização de eventos						
<p>13.A formação na Educação Profissional em Música no CEPMWL o permitiu o ingresso no mercado de trabalho musical?</p> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> Porque? _____						
<p>14.Qual foi a atividade profissional dentro do mercado de trabalho musical que conseguiu após a formação na Educação Profissional em Música?</p> <input type="checkbox"/> arranjador <input type="checkbox"/> banda autoral <input type="checkbox"/> banda cover <input type="checkbox"/> banda instrumental <input type="checkbox"/> banda marcial <input type="checkbox"/> banda militar (federal e estadual) <input type="checkbox"/> banda municipal <input type="checkbox"/> cantor <input type="checkbox"/> casas de show, teatro, boate e bar (música ao vivo) <input type="checkbox"/> compositor <input type="checkbox"/> construção e manutenção de instrumentos musicais (luteria) <input type="checkbox"/> corais ou grupos vocais <input type="checkbox"/> direção artística <input type="checkbox"/> DJ (rádio, show, festa ou boate) <input type="checkbox"/> edição musical (partituras) <input type="checkbox"/> ensino em conservatório <input type="checkbox"/> ensino em escola de educação básica <input type="checkbox"/> ensino em escola particular <input type="checkbox"/> estúdios de ensaio ou de gravação <input type="checkbox"/> ensino particular em espaço não-formais de ensino <input type="checkbox"/> ensino superior <input type="checkbox"/> fanfarra <input type="checkbox"/> lojas de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios <input type="checkbox"/> música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) <input type="checkbox"/> orquestra <input type="checkbox"/> produção fonográfica (gravadora) <input type="checkbox"/> produção de áudio (jingles e spots institucionais) <input type="checkbox"/> sonorização de eventos						
<p>15.A sua inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação no curso de Educação Profissional em Música?</p> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Porquê? _____						

<p>16.A formação na Educação Profissional em Música foi eficiente para atuar no mercado de trabalho em música? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Porque? _____</p>						
<p>17.Em sua compreensão, é importante a formação na Educação Profissional em Música do CEPMWL para poder atuar no mercado de trabalho musical? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>						

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADA PARA
 APLICAÇÃO COM OS POSSÍVEIS EMPREGADORES**

<p>3. Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano 2009 a 2014; 4. Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho</p>						
<p>Sobre as condições remunerativas dos egressos e importância da formação técnica</p>	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
<p>1. Qual (is) é (são) a (s) área (s) de atuação que um profissional em música pode trabalhar em sua instituição? <input type="checkbox"/> arranjador <input type="checkbox"/> banda autoral <input type="checkbox"/> banda cover <input type="checkbox"/> banda instrumental <input type="checkbox"/> banda marcial <input type="checkbox"/> banda militar (federal e estadual) <input type="checkbox"/> banda municipal <input type="checkbox"/> cantor <input type="checkbox"/> casas de show, teatro, boate e bar (música ao vivo) <input type="checkbox"/> compositor <input type="checkbox"/> construção e manutenção de instrumentos musicais (luteria) <input type="checkbox"/> corais ou grupos vocais <input type="checkbox"/> direção artística <input type="checkbox"/> DJ (rádio, show, festa ou boate) <input type="checkbox"/> edição musical (partituras) <input type="checkbox"/> ensino em conservatório <input type="checkbox"/> ensino em escola de educação básica <input type="checkbox"/> ensino em escola particular <input type="checkbox"/> estúdios de ensaio ou de gravação <input type="checkbox"/> ensino particular em espaço não-formais de ensino <input type="checkbox"/> ensino superior <input type="checkbox"/> fanfarra <input type="checkbox"/> lojas de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios</p>						

<p>() música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) () orquestra () produção fonográfica (gravadora) () produção de áudio (jingles e spots institucionais) () sonorização de eventos</p>						
<p>2. É necessária alguma formação profissional em música para a atuação profissional em música em sua instituição? Qual? () sim, descreva _____ () não</p>						
<p>3. Quantos empregados com formação profissional em música atuam em sua instituição? _____</p>						
<p>4. Quantos empregados sem a devida formação profissional em música atuam em sua instituição? _____</p>						
<p>5. O profissional de música é remunerado pela atividade exercida em sua instituição? () sim () não</p>						
<p>6. Existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem? () sim () não Explique: _____</p>						
<p>7. Há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem? () sim () não Explique: _____</p>						

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO VALIDADO PARA COLETAR DADOS DOS EGRESSOS E DOS POSSÍVEIS EMPREGADORES DA MÚSICA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MESTRANDO: GUSTAVO GONÇALVES QUINTANILHA

TUTOR: Dr^a. DANIELA RUÍZ DÍAZ

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, cujo tema é: *Campo de Atuação no Mercado de Trabalho dos Egressos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkíria Lima – CEPMWL*. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o ingresso ao mercado de trabalho de egressos de 2009 a 2014; dos cursos técnicos do Centro de Ensino Profissional de Música Walkíria Lima – CEPMWL. Os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa são: 1. Listar os egressos em função as especialidades desde o ano 2009 a 2014; 2. Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014; 3. Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano 2009 a 2014; 4. Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na

construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de resposta e objetivos. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA
APLICAÇÃO COM OS EGRESSOS**

1. Listar os egressos em função as especialidades de formação técnica, escolaridade e conhecimentos adquiridos antes do ingresso no curso técnico dos egressos desde o ano 2009 a 2014;						
Listar os egressos em função as especialidades de formação técnica, escolaridade e conhecimentos adquiridos antes do ingresso no curso técnico dos egressos desde o ano 2009 a 2014;	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
1. Idade _____						
2. Sexo () Masculino () Feminino () Outro _____						
3. Escolaridade () Ensino Fundamental () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior (Bacharel e Licenciatura em Música) () Especialização em Música () Mestrado () Doutorado () Outros _____						
4. Ano de conclusão no CEPMWL () 2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014						
5. Área de Formação da Educação Profissional em Música, para a formação em Técnico em Instrumento, especifique qual: () Técnico em Instrumento Qual? _____						

<input type="checkbox"/> Técnico em Canto <input type="checkbox"/> Técnico em Regência					
6. Como ocorreu a sua iniciação musical? <input type="checkbox"/> Ingressei no CEPMWL desde as oficinas de musicalização <input type="checkbox"/> Ingressei no CEPMWL através de teste de classificação para o curso técnico <input type="checkbox"/> Projetos de músicas em igrejas <input type="checkbox"/> Na escola regular de educação básica <input type="checkbox"/> Aulas particulares <input type="checkbox"/> Autodidata <input type="checkbox"/> Outros _____					
2. Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014 antes e depois do ingresso no curso técnico do CEPMWL, bem como seus objetivos e anseios com a qualificação técnica					
Descrever as atividades profissionais dos egressos de 2009 a 2014 antes e depois do ingresso no curso técnico do CEPMWL, bem como seus objetivos e anseios com a qualificação técnica.	COERÊNCIA		CLAREZA		
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
7. Exerceu alguma atividade musical de maneira profissional antes do ingresso no curso de Educação Profissional em Música? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Descreva _____					
8. Qual o objetivo do ingresso no Curso de Educação Profissional em Música? <input type="checkbox"/> Atuar profissionalmente como instrumentista, cantor ou regente? <input type="checkbox"/> Atuar profissionalmente como professor (a) de música <input type="checkbox"/> Prosseguir nos estudos no CEPMWL <input type="checkbox"/> Pelo interesse na área musical <input type="checkbox"/> Por gostar de música <input type="checkbox"/> Outros _____					
9. No Estado do Amapá, em sua opinião, existe demanda no mercado de trabalho para egressos do Curso de Educação Profissional em Música do CEPMWL? <input type="checkbox"/> Pouca demanda <input type="checkbox"/> Muita demanda <input type="checkbox"/> Nenhuma demanda Porque? _____					
10. A formação na Educação Profissional em Música no CEPMWL o permitiu o ingresso no mercado de trabalho musical? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Porque? _____					
11. Qual foi a atividade profissional dentro do mercado de trabalho musical que obteve após a formação na					

<p>Educação Profissional em Música?</p> <p><input type="checkbox"/> Banda militar (federal e estadual)</p> <p><input type="checkbox"/> Banda municipal</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino em conservatório e Escola de Música</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino em escola de educação básica</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino em escola particular</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino particular em espaço não-formais de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Orquestra</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p>					
<p>12. A sua inserção no mercado de trabalho musical atendeu as perspectivas almejadas durante a sua formação no curso de Educação Profissional em Música?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>Porquê? _____</p>					
<p>13. A formação na Educação Profissional em Música foi eficiente e suficiente para atuar no mercado de trabalho em música?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>Porque? _____</p>					
<p>14. Em sua compreensão, é importante a formação na Educação Profissional em Música do CEPMWL para poder atuar no mercado de trabalho musical?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Porque?</p>					

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADA PARA
APLICAÇÃO COM OS POSSÍVEIS EMPREGADORES**

3. Identificar as condições remunerativas dos egressos do ano 2009 a 2014;						
4. Identificar a importância da formação técnica recebida pelo CEPMWL para o ingresso ao mercado de trabalho						
Sobre as condições remunerativas dos egressos e importância da formação técnica	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
1. Nome da Instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.) _____						
2. Qual (is) é (são) a (s) área (s) de atuação que um profissional em música pode trabalhar em sua instituição? <input type="checkbox"/> Banda militar (federal e estadual) <input type="checkbox"/> Banda municipal <input type="checkbox"/> Ensino em conservatório e Escola de Música						

<p><input type="checkbox"/> Ensino em escola de educação básica <input type="checkbox"/> Ensino em escola particular <input type="checkbox"/> Ensino particular em espaço não-formais de ensino <input type="checkbox"/> Orquestra <input type="checkbox"/> Outros _____</p>						
<p>3. É necessária alguma formação profissional em música para a atuação profissional em música em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)? Qual? <input type="checkbox"/> sim, descreva _____ <input type="checkbox"/> não</p>						
<p>4. Quantos empregados com formação profissional em música atuam em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)? _____</p>						
<p>5. Quantos empregados sem a devida formação profissional em música atuam em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)? _____</p>						
<p>6. O profissional de música é remunerado pela atividade exercida em sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>						
<p>Existe uma valorização remuneratória diferencial aos que possuem formação profissional em música em detrimento dos que não possuem? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Explique: _____</p>						
<p>7. Há diferença de qualidade técnica na atuação dos profissionais que possuem formação profissional em música e daqueles que não possuem? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Explique: _____</p>						
<p>8. De que forma é feita o ingresso do profissional em música na sua instituição (Escola, Instituto, Grupo de Evento, Banda Municipal, Banda Militar, Orquestra, Estúdio e etc.)? <input type="checkbox"/> Concurso Público <input type="checkbox"/> Contrato Administrativo <input type="checkbox"/> Processo Seletivo <input type="checkbox"/> Outros _____</p>						