

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

INTERVENÇÕES SÓCIO-MUSICAIS:
UMA EXPERIÊNCIA NA *ALLEGRO ACADEMIA DE ARTES* (NOVA IGUAÇU/RJ)

OTÁVIO AUGUSTO SANTOS CORRÊA ANANIAS

RIO DE JANEIRO, 2009

INTERVENÇÕES SÓCIO-MUSICAIS: UMA EXPERIÊNCIA NA
ALLEGRO ACADEMIA DE ARTES (NOVA IGUAÇU/RJ)

por

Otávio Augusto Santos Corrêa Ananias

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos, do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Música, sob a orientação do professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2009

Aos meus pais Norma e
José Alcides (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela vida e todas as bênçãos que me foram concedidas,

A minha mãe, por todo o sacrifício em prol do meu objetivo,

A toda a minha família pelo suporte e apoio,

A todos os professores que participaram da minha trajetória,

Ao meu orientador, em especial, José Nunes Fernandes, por acreditar e se dedicar a este trabalho,

Aos meus colegas (de faculdade e de trabalho), pelo intercâmbio de experiências, importantíssimas para a minha formação profissional e pessoal,

Aos meus alunos, que me ensinam que o ofício do professor é (re)construído diariamente,

A Clarice (in memoriam), Eunice (in memoriam) e Tereza pelos ensinamentos eternos de vida e profissão.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
1 A PROFISSÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA NOS TEMPOS ATUAIS	4
1.1 A formação do professor de música	
1.2 A área de atuação do professor de música	
2 EDUCAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL	9
2.1 Economia e produção	
2.2 Engrenagem social	
2.3 O contexto social na educação	
2.3.1 Dividindo das classes sociais	
2.3.2 Relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais	
2.4 Educação como forma de trabalho	
3 MUSICALIZAÇÃO NA ALLEGRO ACADEMIA DE ARTES	19
3.1 Histórico	
3.2 O corpo docente	
3.3 Objetivos de quem estuda música na <i>Allegro Academia de Artes</i>	
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
6 ANEXOS	29

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino da música oferecido em Nova Iguaçu, tendo como base a *Allegro Academia de Artes*, verificando os aspectos sociais, culturais e econômicos que permeiam a relação professor – aluno. A metodologia utilizada foi, além da pesquisa bibliográfica, qualitativa, com coleta de dados feita através de consulta bibliográfica, aplicação de questionários a alunos e professores e o relato de minha experiência na referida escola, bem como análise de documentos. Os autores usados como fonte teórica foram principalmente Requião (2004), Nogueira; Nogueira (2002), Tumolo (2003), Demo (1993), Freire (1973). Entre os principais resultados, está a constatação de fatos concretos como o descompasso entre educação musical e o mercado de trabalho para músicos, o papel de hobby conferido à música pela maioria dos estudantes e a geração de benefícios de ordem física, cultural e social para a maioria dos indivíduos que estudam música.

1. Palavras-chave: *Allegro Academia de Artes*; ensino da música; *fast-food*; formação musical; mercado musical, educação.

INTRODUÇÃO

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”

(FREIRE, 2007)

1. Problematizando

O ser humano, “a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, afetivo e racional” é, como se pode observar, uma formação complexa (Morin, 2007, p. 15). O papel do educador, que trabalha na formação de seres humanos em desenvolvimento, antes de qualquer coisa, é observar e lidar com as diferenças entre cada educando, identificando e solucionando seus pontos fracos e desenvolvendo suas potencialidades, proporcionando aos mesmos uma experiência proveitosa de descobertas e aprendizados efetivos.

Vale ressaltar que embora este seja um trabalho dirigido ao ensino musical, mais especificamente ao curso de licenciatura na referida área, a palavra educação não fica restrita aqui somente à música. Refiro-me à educação de maneira geral, onde a música – uma de suas inúmeras ramificações – assume o papel de agente transformador social.

Embora existam diversos métodos eficientes para a iniciação musical, observa-se uma grande deficiência no ensino da música, causada pelos mais diversos fatores sociais que interferem fortemente na educação (seja musical ou não) dos dias de hoje. Com uma visão cada vez mais voltada para o mercado, tendo o aluno como cliente, a música, que um dia já foi vista como arte, muitas vezes, tornou-se hoje um mero produto de negociação.

Baseado em minha experiência na *Allegro Academia de Artes*, em Nova Iguaçu, decidi mergulhar mais fundo em tais questionamentos que permeiam a profissão de professor de música nos tempos atuais. Com isso, apontamos nossa afirmação central: esta nova visão, capitalista, provoca uma situação de difícil solução neste novo mercado, transformando-o num *fast-food* musical, no qual quem paga exige resultados quase que instantâneos, comprometendo todo o processo educativo, e facilmente atropelado pelos “comerciantes” da música - mais preocupados em manter a clientela

do que com o próprio ensino, relegando-o à condição de um mero processo de infinitas repetições baseado em execuções sem um mínimo entendimento.

Proponho discutir também a seguinte afirmação: a educação musical – enquanto agente transformador - não é algo que está à parte, mas sim, algo que indubitavelmente faz parte e interfere diretamente no contexto social em que estamos inseridos.

2. Objetivos

Este trabalho parte do argumento de que, como é referido no título, pode haver no ensino musical intervenções que não necessariamente prejudiquem o processo, mas que o diferenciam e evidenciam na relação professor-aluno a existência de uma ligação (e dependência) de caráter comercial.

O presente estudo tem como objetivo apresentar características de alguns aspectos do ensino de música oferecido em Nova Iguaçu, cidade localizada na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Este município abrange em seu seio um grande contraste entre uma camada social paupérrima e outra de altíssimo poder aquisitivo.

Com base no trabalho de educação musical desenvolvido por mim e pelos demais membros do corpo docente da *Allegro Academia de Artes*¹, pretendo verificar como tal processo de musicalização reflete este nicho social e como esta sociedade interfere no processo de ensino. Viso, também, buscar novos caminhos para um processo de ensino/aprendizado que contemple as necessidades dessa demanda, inserida num contexto social específico.

3. Metodologia

A metodologia usada nesta pesquisa foi, além da pesquisa bibliográfica, qualitativa, com coleta de dados feita por meio de consulta bibliográfica, aplicação de questionários a alunos e professores da Academia e o relato de minha experiência na referida escola. A análise dos dados será feita com base no referencial teórico escolhido. Entre os autores escolhidos estão: Paulo Freire, Pedro Demo, Edgar Morin, Cláudia Ribeiro Bellochio, Valdemar Sguissardi, Dermeval Saviani, Paulo Sergio Tumolo,

¹ Academia de dança e música localizada na região nobre da cidade de Nova Iguaçu, tendo alunos, em sua maioria, pertencentes à classe média-alta, onde são oferecidas aulas de violão, guitarra, piano, canto, violino e teoria musical.

Pierre Bourdieu, Luciana Pires de Sá Requião, Maurice Tardif, Alexandre Reinaldo Protásio, J. Gimeno Sacristán, entre outros.

1.4 Organização do Estudo

Este trabalho foi organizado da seguinte forma: no capítulo 1 discuto as condições gerais de trabalho para o profissional da educação musical nos dias de hoje. Na parte 2 apresento uma reflexão sobre o papel transformador que a música exerce sobre o ser humano (educando) e como este, por sua vez, interfere em seu meio social, abordando questões como a relação comercial estabelecida entre produtor (professor de música) e consumidor (aluno), tendo a arte (neste caso, a música) como produto, numa espécie de “*fast-food*” educacional. A parte 3 dedica-se a conhecer a *Allegro Academia de Artes*, instituição onde trabalho, traçando um histórico da instituição desde a sua inauguração até os dias de hoje, descrevendo os métodos de ensino utilizados, a formação dos professores, a relação dos mesmos com os alunos e a relação dos alunos com a música, além de uma observação crítica acerca de seus objetivos com o estudo da mesma e como ela atuou neste período como agente transformador do aspecto social.

1 A PROFISSÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA NOS TEMPOS ATUAIS

Neste capítulo tratarei da profissão de músico-professor nos dias de hoje, abordando não só as especificidades da atividade docente desde a sua formação, mas, o contexto geral que acompanha o desempenho dessa função, tentando encontrar um equilíbrio entre as necessidades e as reais possibilidades de se trabalhar no ensino de música atualmente.

Para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio, da vida concreta daquele que se quer educar (Freire, 1976, p. 37).

1.1 A formação do professor de música

Embora seja determinada a inserção do ensino de música nas escolas através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96), não ficam esclarecidos com precisão - nem pela Lei e nem pelos documentos de orientação oficial das práticas pedagógicas - os requisitos para a formação do professor desta arte. A decisão de inserir o ensino de música nos currículos escolares gera uma necessidade natural de se rever, de maneira crítica, a formação inicial dos professores de música, dando aos mesmos uma ampla concepção de seu papel. Tendo conhecimento disto, podemos constatar uma dificuldade precoce e preocupante para esta profissão: definir suas reais funções.

Segundo Cereser (2007),

a proposta das Diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica (BRASIL, 2000, p.22) aponta que o funcionamento dos cursos de licenciatura, como anexos do curso de bacharelado, compartilhando as disciplinas e professores comuns, não têm dado à licenciatura a oportunidade de construir uma identidade própria, ou seja, “um curso de fato voltado à sólida formação de professores” ([s.p]).

Travassos (2005, p. 17) também dá seu parecer acerca deste assunto, garantindo que

a licenciatura em educação musical [...], atrai o maior número de estudantes, mas padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo status do professor de música, associado ao baixo status de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical).

O problema em questão deve ser analisado desde a sua raiz. Se o professor de música lida com problemas desta natureza, vale ressaltar que o referido profissional, obrigatoriamente, passa por algum tipo de processo formativo, que, desde o início, manifesta algum tipo de deformação.

É cada dia mais evidente a existência de uma lacuna entre os saberes pedagógicos e os saberes musicais. A necessidade de se encontrar um caminho em que ambos os lados possam caminhar juntos é claramente perceptível.

Esta situação observada e citada por Travassos, compunha um quebra-cabeças de difícil resolução. Como é dada à parte de execução instrumental um prestígio muito maior do que à parte pedagógica, necessidade esta advinda das urgências do mercado de trabalho, o resultado é, muitas vezes, a contratação de bacharéis para o cargo de professor. Mas isto, que seria algo ruim para os alunos de licenciatura, acabou ajudando a trazer esclarecimentos acerca dos limites existentes entre as áreas de licenciatura e bacharelado. De um modo geral, chega-se à conclusão de que os bacharéis deixam a desejar quando assumem o papel de educadores, revelando que a formação didática musical é de extrema importância, embora, na maioria das vezes, o pensamento do músico-professor seja o de que a execução musical seja o fator mais importante para se ensinar um instrumento.

Tomemos como exemplo as IES – Instituições de Ensino Superior (Requião, 2002), adotando-as como sendo as instituições formais mais capacitadas para se formar um profissional da educação. De maneira geral, percebemos nessas instituições uma inclinação muito grande para uma formação erudita, além de delimitações muito rígidas em torno das opções de formação oferecidas, como por exemplo, “‘professor’, ‘cantor’, ‘regente’ ou ‘instrumentista’” (Requião, 2004, p.1).

Levando em consideração que o mercado da música vive outros tempos, não é de se admirar que o modelo de formação musical existente (principalmente para os alunos de licenciatura) esteja obsoleto. No entanto, como observou Requião,

o desenvolvimento da indústria fonográfica brasileira, a valorização da música popular, o surgimento de novos ambientes de trabalho e perfis profissionais, o avanço tecnológico, entre outros fatores, muito pouco parecem ter afetado a estrutura de ensino e o currículo de nossas IES” (Requião, 2004, p.1).

O que falta às instituições de formação profissional é vencer esta notável desarticulação com o mercado de trabalho, “adaptar-se à modernidade e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, proporcionar ensino para as nossas profissões técnicas e outras, proporcionar um ensino metaprofissional e metatécnico” (Morin, 1999, p. 10, apud Requião, 2002, p. 6).

1.2 A área de atuação do professor de música

Como sabemos, o professor de música é habilitado a lecionar em qualquer instituição que se proponha a oferecer o ensino da referida arte. Mas, tomemos como exemplo um caso específico: os cursos livres ou, se preferirem, “escolas de música alternativas”, termo adotado por Requião (2002). Adotaremos este modelo de instituição para ter maior abrangência em termos de material humano, uma vez que nestes cursos a admissão dos profissionais muitas vezes não requer formação de nível superior. Na maioria dos casos, o ingresso do professor de música não depende de concurso oficial. Sua atuação artístico-musical, comprovada em situações de performance e em um conjunto de saberes que privilegia conteúdos procedimentais - dirigida à formação profissional -, determina sua competência docente.

Conclui-se, então, que o músico professor, isso é considerado já como opinião geral nas escolas alternativas, por exemplo, tem sua capacitação comprovada mais por sua performance artística, ou seja, sua prática profissional musical, do que por uma formação acadêmica. Isso já está dito também na literatura. Como mostra Requião (2002), o músico-professor é entendido como quem teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, designando a atividade docente para o segundo plano no escopo de suas atividades profissionais. Demo (1995) designa o termo “discurso competente” - “devidamente argumentado, logicamente consistente, fundado em conhecimento de causa, tipicamente reconstrutivo” (p.25) – para classificar o embasamento desses profissionais.

Estas escolas são vistas como uma instituição de formação profissional que supre uma lacuna deixada pelas IES: “a distância abismal que existe entre esses conteúdos e a realidade cotidiana dos alunos” (Ferreira, 2000, p. 39), e que os mesmos “aparentemente conseguem ser formados por um modelo e se profissionalizar em outro” (Ferreira, 2000, p. 39, apud Requião, 2002). Pode-se dizer que essa lacuna se refere à desarticulação dos saberes contemplados nos currículos oferecidos por muitas instituições profissionalizantes com o mundo do trabalho. Segundo Schön (2000, p.19, apud Requião, 2002, p. 05), “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”. Tardif (2000, p.11, apud Requião, p. 06) complementa este raciocínio afirmando que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários”. Vale ressaltar que isso não prova que as escolas de música alternativas dêem conta dessa questão, mas mostram uma opção, digamos, mais democrática tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Na discussão sobre a profissionalidade do professor de música, deparamo-nos com duas citações que nos ajudam a pensar a respeito desta questão:

A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão docente (Sacristán, 1997, p. 65, apud Bellochio, 2003, [s.d])

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado (Sacristán, 1997, p.5, apud Bellochio, 2003, [s.d])

Neste debate sobre a profissionalidade do professor, seja ele de música ou qualquer outra coisa, gostaria de destacar dois pontos interessantes:

O debate sobre o ‘conceito de competência profissional’, atentando para uma formação que não se fundamente sob rígidas definições de saberes ou de habilidades, e que o estudante possa ter um percurso de formação individualizado, traçado a partir do perfil profissional que deseja compor. (Manfredi, 2000; Meghnagi 2000, Gomes, 2001; Ramos, 2001; Perrenoud, 2000 apud Requião, 2002, p. 02).

Os saberes profissionais docentes carregam em si a marca do humano, pois educar envolve interações pessoais e coletivas, que implicam em comprometimento ético, emocional e motivacional para promover a aprendizagem do aluno (...) As fontes sociais configuram e reconfiguram os saberes docentes, centrados na relação entre princípios pedagógico-musicais e atividades musicais realizadas em sala de aula e socializadas nos encontros de orientação coletiva (...) As atividades musicais refletem uma visão funcionalista da prática docente, que valida determinados princípios musicais e pedagógicos e consolida procedimentos e conhecimentos práticos. (ARAÚJO, AZEVEDO e HENTSCHKE, 2006, [s.d]).

Por isso, muitos estudantes procuram saberes musicais fora das IES, devido ao tipo de conteúdo oferecido (questão diretamente ligada ao repertório, que, por sua vez, é determinante para a oferta e seleção dos instrumentos musicais). A autonomia dos alunos em seus percursos de formação, seguindo as necessidades de contemplação dos conteúdos diretamente ligados ao mundo do trabalho e a preparação de perfis exigidos pelo mesmo também colocam as escolas de música alternativas em grande vantagem por oferecer um ensino objetivo e direcionado às necessidades imediatas do aluno.

2 CONTEXTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

O poder não reside no aparelho de Estado, não é uma coisa, mas sim relações. (Michel Foucault)

Neste segundo capítulo, busco analisar as possibilidades da profissão de músico-professor nos tempos atuais sob uma ótica social, com um olhar crítico acerca das influências externas no ensino de música, sofridas de maneira mais direta pelo professor, que necessita lidar e, mais do que isso, se adequar a uma engrenagem sócio-cultural-econômica complexa como meio de sobrevivência.

2.1 Economia e produção

Início este capítulo discutindo sobre “as relações de poder” – já muito discutidas pelo pensador Gramsci – que, além das referidas relações, tentou pensar a hegemonia em sociedades capitalistas complexas. De fato, a palavra “poder” tem uma conotação aparentemente muito pesada quando tratamos das relações sociais, as quais sempre tentam, inutilmente, suavizar seus rótulos, mesmo que nem sempre conseguindo disfarçar suas práticas. Mas, insisto que o início da questão abordada neste capítulo gire inteiramente ao redor dessas mesmas relações, a serem discutidas.

O pensador italiano Antonio Gramsci expandiu e problematizou o conceito de sociedade civil, tema centralizado tanto em sua teoria quanto em seu discurso. Na obra *Cadernos do Cárcere*, por exemplo, ele cita as transformações causadas pelo capitalismo estadunidense na vida dos trabalhadores como fato que tinha fortes conseqüências morais, psíquicas e culturais - o que, segundo ele, afetaria posteriormente o modo de vida do mundo inteiro. Em verdade, os acontecimentos das décadas de 20 e 30 nos Estados Unidos influenciaram o modo de produção e alçaram os Estados Unidos da América ao primeiro lugar no pódio do capitalismo. “O americanismo é o exemplo do qual se serve Gramsci para consolidar sua argumentação dialética sobre a

interdependência existente entre economia, moral, cultura, ética, Estado, intelectuais e massa trabalhadora.” (Protásio, 2007, p. 7). O Fordismo² também entra em discussão:

Para homens como Henry Ford, não bastava revolucionar as linhas de produção em suas indústrias, era necessário ‘formar’ operários adaptados a situações de trabalho adversas e estimular o consumismo na sociedade. De certa forma, o desenvolvimento do cinema, do rádio e da televisão completou o processo de massificação e alienação do indivíduo pretendido por Ford (Protásio, 2007, p. 7).

Observam-se, até este ponto, os primeiros passos das estruturas de economia e produção em que estamos inseridos hoje.

2.2 Engrenagem social

Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais. (Lahire, 1999; Charlot, 2000, apud Nogueira; Nogueira, 2000, p. 27).

Na composição de um cenário social, não é possível utilizar somente o aspecto econômico. É preciso, também, discutir o aspecto cultural e educacional, que estão envolvidos diretamente na formação do indivíduo. Esta parte do segundo capítulo trata do peso que a origem social exerce sobre os destinos escolares.

Às diferentes posições que os grupos ocupam no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de diferenciação que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência (Bourdieu, 1983, p. 82, apud Amaral, 1992, p.1).

A correspondência que pode ser observada entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida é resultado do fato de que condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas (Bourdieu, 1983, p.83, apud Amaral, 1992, p.1, grifo meu).

² Movimento iniciado por Henry Ford (1863-1947), industrial estadunidense, responsável pela implantação da linha de produção na fabricação de automóveis e pela reorganização da produção sob novas bases tecnológicas.

Existem necessidades básicas, comuns a todas as pessoas. Mas, ao analisarmos a maneira como essas necessidades são saciadas, pode-se identificar imediatamente a existência de um leque enorme de opções e, mais do que isso, constatar que as escolhas formam grupos, iniciados a partir de características, gostos, hábitos e possibilidades semelhantes.

Falo de “possibilidades” porque a formação de grupos sociais não se inicia no gosto do indivíduo, mas, nas possibilidades do mesmo. Para Bourdieu (1983, apud Amaral, 1992, p. 2), a organização do espaço social se dá por dois princípios de diferenciação entrecruzados, definidos por: o capital econômico, que segundo Everett (2002), “consiste na riqueza material e monetária, bens e recursos físicos, ou seja, (...) é estritamente material” (apud Rossoni, 2006, p.54) e o capital cultural, que “inclui o conhecimento, as habilidades, os gostos, os estilos de vida e as qualificações, sendo esses menos tangíveis” (Everett, 2002, apud Rossoni, 2006, p.54). Eis o ponto onde economia, cultura e educação convergem.

Michel Maffesoli chama a atenção para a estreita conexão existente entre a Cultura e uma “cultura” que se vive no dia-a-dia, que constitui o que ele convencionou chamar de “cimento essencial” da vida social:

é feita desses pequenos ‘nadas’ que, por sedimentação, constituem um sistema significante (...) são coisas que dão conta de uma sensibilidade coletiva, sem muito que ver com a dominância econômico-política que caracterizou a Modernidade. (...) Após o período do ‘desencantamento do mundo’ (Entzauberung, em Weber), parece que agora assistimos a um ‘reencantamento’, cujo cimento principal seriam as emoções e ou sensibilidades vividas em comum. (Maffesoli, 1987, p. 34-42 apud Amaral, 1992, p. 35/46).

Vivemos em um campo capitalista, um espaço político-social com classes “dominantes e dominadas”, dois conjuntos de atores que tentam usurpar, excluir e estabilizar o monopólio sobre os mecanismos de reprodução do campo e do poder.

Chegamos agora, e isso é uma característica das cidades contemporâneas, à presença da dialética massas-tribos. Sendo a massa o pólo englobante, e a tribo o pólo da cristalização particular, toda a vida social se organiza em torno desses dois pólos num movimento sem fim. Movimento mais ou menos rápido, mais ou menos intenso, mais ou menos ‘estressante’ conforme os lugares e as pessoas. De certo modo, a

ética do instante, induzida por esse movimento sem fim, permite reconciliar a estática (espaços, estruturas) e a dinâmica (histórias, descontinuidades) que em geral propomos como antinômicas. Ao lado de conjuntos civilizacionais, que serão ‘reacionários’, isto é privilegiarão o passado, a tradição, a inscrição espacial, e ao lado de conjuntos ‘progressistas’, que acentuarão os tempos vindouros, o progresso e a corrida para o futuro, podemos imaginar agregações sociais que reúnam ‘contraditoriamente’ estas duas perspectivas e, sendo assim, farão da ‘**conquista do Presente**’ seu valor essencial. (Maffesoli, 1987, p.176, apud Amaral, 1992, p. 35-46, grifos do original).

2.3 O contexto social na educação

Para este item do capítulo 3 adoto como base única o artigo “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições” (Nogueira; Nogueira, 2002).

Pesquisas apontam, desde o final dos anos 50, a importância que a origem social tem nos destinos escolares. A partir desses dados, ficou muito claro que o desempenho escolar não dependia tão simplesmente de “dons individuais”. Fatores como etnia, classe, sexo e local de moradia passaram a ser vistos como determinantes nesta tentativa de mapeamento. Bourdieu (1998 apud Nogueira; Nogueira, 2002) adota esses dados como pilares de sustentação de seu novo modo de interpretação da educação e da escola.

Em uma total inversão de perspectiva, apresentada em sua celebrada Sociologia da Educação, ele encara o processo de ensino não como “instância transformadora e democratizadora das sociedades” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 17), mas como uma das principais instituições detentoras e legitimadoras de privilégios sociais.

Para Bourdieu, o indivíduo é um ator configurado nos mínimos detalhes pela sociedade. “Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (Nogueira; Nogueira, 2002, p.19). Na defesa de que a ação das estruturas sociais no comportamento individual se dá de dentro pra fora, trago a seguinte citação:

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na

estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. (...) Esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. (...) Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico. (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 20, grifo dos autores).

Partindo do princípio de que cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem social herdada, proponho um pensamento mais profundo acerca do que essa bagagem pode trazer. O texto analisado traz considerações interessantes acerca dos “capitais” que o ator social leva consigo: o capital econômico, o capital social³ e o capital cultural.

O capital cultural, por exemplo, seria uma espécie de ponte entre o mundo familiar e o mundo escolar, que para Bourdieu (1998 apud Nogueira; Nogueira, 2002), seria uma extensão da educação familiar das crianças de meios mais favorecidos, tornando os processos de avaliação - formais e informais - muito mais naturais para os alunos, que mais do que avaliados, tornam-se vítimas de julgamentos morais e culturais (ainda que veladamente) no ambiente escolar com exigências comportamentais que só poderiam ser atendidas integralmente por pessoas previamente socializadas dentro dos mesmos valores. O capital cultural traz consigo conhecimentos sobre estrutura e funcionamento de um sistema (no caso, o de ensino), compreensão de hierarquias, etc, enquanto o capital social e o capital econômico seriam, na maior parte das vezes, meios que auxiliariam na acumulação de capital cultural.

³ Definido pelos autores do texto como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família.

2.3.1 Dividindo as classes sociais

Bourdieu (1998 apud Nogueira; Nogueira, 2002) faz estas considerações para mostrar que cada grupo, de acordo com as condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social (volume e tipos de capitais que seus membros possuem), elabora um “sistema” de ação, caracterizando – ainda que inconscientemente – os limites e possibilidades de desenvolvimento dentro da esfera social em que se encontram (tendo como base o histórico de experiências de sucesso e fracasso acumulados) (Nogueira; Nogueira, 2002). Analisando este pensamento sob uma ótica educacional, pode-se constatar que baseados nos sucessos e fracassos, os indivíduos das diferentes classes venham a constituir uma estimativa de suas reais possibilidades no universo escolar e, a partir disso, ainda que de forma inconsciente, tendam a investir mais ou menos na educação de seus filhos, conforme percebam ser maiores ou menores as possibilidades de sucesso.

A classe pobre em capital econômico e cultural apresentaria, neste caso, a tendência de investir de modo moderado no sistema de ensino, como seriam moderadas as aspirações escolares do grupo, visto que títulos escolares, para oferecer algum tipo de retorno, deveriam estar associados à posse de capitais sociais e econômicos (praticamente inexistentes) que garantissem a mobilização e a potencialização dos títulos.

Já as classes médias (ou pequenas burguesias), investiriam pesada e sistematicamente na escolarização dos seus, uma vez que haja uma expectativa de futuro que envolve a contínua ascensão social. Para Bourdieu (1998, apud Nogueira; Nogueira, 2002, p. 24), o fato de essa classe ter emergido das camadas mais populares explica e sustenta a afirmativa de que este é o grupo mais determinado nos investimentos escolares, pois existe a finalidade de se alcançar a camada mais alta. Entre os esforços desta classe para o crescimento social, ele destaca o ascetismo⁴ e o malthusianismo⁵.

A classe mais abastada (elite econômica e cultural), por sua vez, investiriam maciçamente na escola. Segundo meu entendimento, muito mais por uma questão de “possibilidade” (poder econômico). Quanto às cobranças, Bourdieu (1998, apud Nogueira; Nogueira, 2002, p. 26) vê nas classes mais abastadas uma postura mais

⁴ Renúncia das classes médias aos prazeres imediatos em benefício de projetos de futuro.

⁵ Propensão ao controle da fecundidade.

flexível em relação ao investimento financeiro feito na educação (Nogueira; Nogueira, 2002). Como o próprio diria, esta classe enxerga o sucesso escolar como um desdobramento, um acontecimento natural. As elites não necessitam de mobilizações familiares para garantir uma educação de excelência aos seus filhos, muito menos se preocupam com a ascensão social. Eles já estão no topo.

2.3.2 Relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53 apud Nogueira; Nogueira, 2002, p. 29).

Depois de definir os limites e aspirações prováveis de cada grupo social, é importante ver de que maneira se dá a união dos mesmos, no âmbito escolar. Obviamente, existem diferenças quanto às instituições de ensino (e não entrarei no mérito de discutir as inúmeras possibilidades de escolas pelo país), mas, focarei em algo que abrange todos os alunos, seja qual for a classe social na qual estão inseridos, a um só tempo: O sistema educacional.

Para Bourdieu (1998, apud Nogueira; Nogueira, 2002), a cultura escolar é baseada em valores arbitrários, legitimados pela sociedade – ou, mais especificamente, por uma parte dela. Esta cultura - que não seria melhor do que nenhuma outra - tem sido imposta ao longo do tempo e tida como inquestionável, por interesse das classes dominantes. Assim sendo, a escola não é vista por ele como uma instância neutra que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avalia os alunos com critérios universalistas. Muito pelo contrário, seria uma instituição que tem como objetivo reproduzir e legitimar a dominação exercida pelas classes dominantes. Esta dominação se dá nos mínimos detalhes, como tratar formalmente de maneira igual, tanto em direito quanto em deveres, indivíduos diferentes. Veladamente, a escola privilegiaria quem já é privilegiado. Ele vê, na comunicação pedagógica, uma relação igualitária que reafirma desigualdades pré-existentes.

O que ele tenta expressar é que a classe dominante (elite) tem na escola uma espécie de continuação cultural do seu lar, enquanto as outras classes têm, entre suas

culturas familiares e escolares, uma distância abismal – muitas vezes sem ponte. A transmissão de conhecimentos utilizada nas escolas, que necessita da posse de capital cultural prévio para seu pleno aproveitamento, é chamada por Bourdieu (1998, apud Nogueira; Nogueira, 2002, p. 33) de “pedagogia do implícito”. Os resultados escolares, vistos como “diferenças de capacidade”, nada mais são do que diferenças de afinidade impostas pela distância entre as culturas familiar e escolar. Por maior que seja a democratização do acesso ao ensino por meio de escolas públicas, as exigências muitas vezes implícitas do sistema educacional, efetivadas através de avaliações que se tornam verdadeiros julgamentos sociais “baseados na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 33) continuariam hierarquizando e acentuando, mas nunca resolvendo as desigualdades sociais existentes.

2.4 Educação como forma de trabalho

Após a discussão de uma série de itens que envolvem a relação “educação x sociedade”, sempre pensando na situação do aluno, encerrarei este capítulo analisando o lado oposto desta moeda social: o professor.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se

um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (15). Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou ao trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (Marx, 1983: 149-50, apud Tumolo, 2003).

Uma vez que para o aluno seja difícil se adequar às especificidades do sistema educacional, como poderemos definir um panorama sócio-econômico – e por que também não cultural? - daquele que é responsável pela formação de pessoas através da educação?

Para Saviani (1986, p.14, apud Tumolo, 2003, p.02),

todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

É importante pensar, uma vez que o trabalho seja considerado como base da existência humana, de que maneira esta existência seja produzida. No que consiste o trabalho.

A produção de capital, oriundo da produção de mercadorias, só se efetiva quando o capitalista compra a força de trabalho e esta, por sua vez, encontra os meios de produção necessários para alcançar as metas do capitalista. Logo, a produção do capital só é realizada à medida que o capitalista consome o valor de uso da força de trabalho, ou seja, quando a articulação orgânica entre força de trabalho e meios de produção é estabelecida. Neste contexto específico (capitalista), a condição essencial para as relações comerciais é converter força de trabalho em mercadoria.

De que maneira isto se aplicaria à licenciatura? No meu ponto de vista, o professor é, antes de tudo, um trabalhador, como qualquer outro - seja qual for o segmento. Ele se posiciona no mercado como uma força de trabalho capacitada, pronta para vender seu mais valioso produto: a mão de obra. A música, neste caso mais específico, deixa também o seu status de “arte” e começa a ser encarada como mais um produto entre as infinitas opções da imensa prateleira posta à disposição da sociedade no crescente *fast-food* do lazer, posto à venda pelo professor e / ou pelos cursos aonde o mesmo venha a lecionar. Esta relação comercial e seus efeitos, embora antigos, parecem não ter sido percebidos ou, pelo menos, devidamente analisados.

3 MUSICALIZAÇÃO NA *ALLEGRO ACADEMIA DE ARTES*

O quarto e último capítulo deste estudo visa criar uma ponte de ligação entre a parte teórica abordada nos 2 (dois) capítulos anteriores e a parte prática das questões abordadas. Para isto, trago como base a minha experiência profissional na *Allegro Academia de Artes*, local onde pude observar, cotidianamente, as relações existentes entre o professor de música e seus alunos, e mais do que isto, as condições que o atual mercado de trabalho oferece.

4.1 Histórico

A *Allegro Academia de Artes* iniciou suas funções no mês de março do ano de 2004, na cidade de Nova Iguaçu (Região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro). Seus 3 (três) fundadores a inauguraram após vasta experiência adquirida no trabalho desempenhado junto ao corpo docente da Academia de Música Teresa Madeira, também localizada em Nova Iguaçu, que funcionou por 45 anos na cidade e encerrou suas atividades em dezembro de 2003.

A proposta de disponibilizar atividades tanto de música quanto de dança, que acompanha os moldes oferecidos pela Academia Teresa Madeira, diferencia-se pelo fato de não se focar somente na visão acadêmica, unânime na referida instituição. Esta mudança de direcionamento no ensino, que inclui a música popular em seu conteúdo programático, acaba levando a educação musical da *Allegro Academia de Artes* a um patamar mais acessível e democrático, despertando o interesse da população a partir de uma aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes. A parte “acadêmica” é mantida através do “curso técnico” seguindo os mesmos padrões adotados pelo Conservatório Brasileiro de Música (previamente seguidos na Academia Teresa Madeira), mas existem também os chamados “cursos livres”, preferência da maioria dos matriculados, que consistem num ensino mais flexível, direcionado aos anseios dos próprios alunos.

A *Allegro Academia de Artes* dispõe hoje de 7 (sete) professores para 91 (noventa e um) alunos de música, e oferece, além de aulas de musicalização infantil, teoria musical, harmonia e improvisação, as seguintes opções de instrumento: Baixo elétrico, canto, cavaquinho, flauta doce, guitarra, piano, teclado, violão e violino.

4.2 O corpo docente

Os professores de música da *Allegro Academia de Artes* são 7 (sete), que se dividem para lecionar os cursos oferecidos pela instituição. Com base na análise de questionários, temos na tabela 1 (abaixo) um panorama da formação dos mesmos.

Tabela 1. Formação dos professores da *Allegro Academia de Artes*.

Item	Quantidade	%
Curso Técnico	2	28,5
Curso Superior	5	71,4
Total	7	100

Sobre o corpo docente, 2 (dois) dos 5 (cinco) professores apontados na Tabela 1 ainda não concluíram a formação superior (estão com o curso em andamento). Como eles têm a formação técnica, na Tabela 1 eles são inseridos no item “curso técnico”. Destes profissionais (mesmo que com a formação incompleta), 3 (três) fizeram também um curso técnico e 2 (dois) além do curso técnico, fizeram um curso livre e um curso básico de música. 2 (dois) professores, apenas, têm o curso técnico como única formação. Quanto ao acúmulo de renda, observou-se que 4 (quatro) professores pertencentes ao quadro de formação superior vivem somente do ensino de música, sendo que um deles é aposentado pelo Estado do Rio de Janeiro (onde lecionou música também). Dos outros 3 (três), 2 (dois) tocam na noite e 1 (um) é pensionista.

Sobre a formação conclui-se que a *Allegro Academia de Artes*, possui um corpo docente de boa qualificação, tendo em vista que 71,4% tem curso superior e o restante (28,5%) está com o curso superior em andamento.

Tendo como base os 4 (quatro) professores que declararam viver só de música, conclui-se sobre os rendimentos financeiros que apenas um (25%) depende somente das atividades relacionadas a educação musical. Dos 3 (três) restantes, um (25%) tem uma pensão como auxílio e os outros dois (50%) têm uma renda extra tocando na noite.

4.3 Objetivos de quem estuda música na *Allegro Academia de Artes*

Depois de analisar as características do corpo docente em termos de formação e aquisição de renda, analiso, nesta segunda tabela, as questões referentes aos alunos da *Allegro Academia de Artes*, visando delimitar seus objetivos em relação ao aprendizado musical. Afinal, o que esperam os alunos ao ingressarem num curso de artes e o que os motiva a frequentar as aulas de música?

Tabela 2. Interesses que motivaram os alunos para ingressarem no curso de música.

Item	Quantidade	%
Hobby	14	51,8
Referencial básico	7	25,9
Profissionalização	4	14,8
Outros	2	7,4
Total	27	100

Os dados da Tabela 2 mostram que dos 27 alunos ouvidos, 14 (mais de 50%) compõem o grupo dos que estudam música puramente por hobby. Os 13 (treze) restantes dividem-se entre os 7 (sete) interessados em referencial básico (leia-se aqui como noções básicas de teoria e técnica instrumental), 4 (quatro) aspirantes a profissionais e 2 (dois) que buscaram aprender música por outros motivos. Nestes 2 (dois) casos, 1 (um) caso deve-se a problema de saúde (combate à artrose) e o outro caso resume-se à satisfação de desejos familiares.

7 (sete) afirmam que não houve mudança alguma em suas vidas sociais após o aprendizado da música. Por outro lado, 20 garantem que a educação musical mudou suas relações sociais de maneira significativa.

A opção de estudar música por hobby – escolha da maioria dos alunos - também não causa nenhuma estranheza. Pelo contrário, comprova na prática algumas das teorias expostas no primeiro capítulo. Os dados apontam para uma real demanda de alunos que não buscam um estudo acadêmico, mas, uma metodologia flexível, rápida e até, digamos, imediatista. Algo onde, muitas vezes, o aluno simplesmente aprenda a executar as músicas que ouve no rádio – uma necessidade mercadológica jamais contemplada pelas instituições de visão acadêmica.

Entre os alunos que dizem sentir melhora na vida social após o aprendizado musical, muitos foram os benefícios observados. Um dos fatores mais recorrentes foi a diminuição da timidez desencadeando o estreitamento de laços afetivos, como podemos observar nas declarações abaixo:

Quando aprendemos a tocar algum instrumento musical, no meu caso o violão, as pessoas se interessam em ouvir e a interagir através da música. (Aluno 1)

Após um certo tempo, após o início do curso de música, eu passei a me socializar mais, pois sou uma pessoa tímida, e esta arte foi um agente facilitador no meu processo de aproximação das pessoas. (Aluno 2)

A melhora na concentração e o desenvolvimento cognitivo, além de aprimoramento cultural e até mesmo a diminuição do stress também entram na lista de observações dos alunos ouvidos, como podemos observar a seguir:

Além de conhecermos mais pessoas, aumentando nosso círculo de amizades, adquirimos conhecimentos musicais, aumentando a nossa cultura. (Aluno 3)

Obtive maior facilidade de expressão. (Aluno 4)

Aumentou meu raciocínio e minha coordenação motora. (Aluno 5)

Porque com a música eu me concentro mais. (Aluno 6)

O estudo da música desenvolveu o meu senso de responsabilidade e disciplina. (Aluno 7)

Como se pode observar, para a maioria dos alunos ouvidos, o estudo da música possibilitou mudanças muito relevantes em suas vidas, mudanças essas de caracteres diversos, auxiliando no aprimoramento do aspecto social e individual, como as apresentadas nas falas dos sujeitos: desenvolvimento do senso de responsabilidade, da concentração e da disciplina, facilitação da expressão, aprimoramentos motores e culturais.

Isso indica que a música, como expressão artística, tem poder transformador social e atua positivamente na vida dos alunos, auxiliando-os não somente no âmbito profissional (uma vez que o presente estudo trata da música como objeto de aprendizado

e trabalho), mas também no âmbito social, preparando-os para lidar com um meio que abrange experiências interpessoais das mais diversas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de educação é, sem sombra de dúvida, ou deve ser, um processo libertador que confere ao educando a autonomia necessária não só para sua área de atuação, mas, para a vida em sociedade de maneira geral. A educação musical, mais especificamente, traz benefícios observados pelos próprios alunos, participantes desta pesquisa.

Entre os fatores observados no decorrer do processo de educação musical, que contém caráter altamente disciplinador, pode-se perceber o aprimoramento dos saberes culturais, o desenvolvimento cognitivo e diminuição do estresse. Por tratar-se de uma arte, que lida de maneira mais direta com a subjetividade tanto de quem executa como de quem ouve, pode-se dizer que a música também é uma grande facilitadora no processo de estreitamento de laços afetivos, ajudando muitos alunos a vencerem a timidez, através da expressão artística e do convívio social.

Como se pode observar no decorrer deste estudo, existem no ensino musical algumas lacunas no tocante à relação teoria – prática. Muitas instituições impõem programas de visão acadêmica e não privilegiam práticas comuns no mercado de trabalho, provocando uma discrepância no meio musical e trazendo uma série de questionamentos acerca da formação ideal para o músico (tanto o que ensina quanto o que aprende o ofício). Através dos questionários, ficou muito claro que as teorias expostas no Capítulo 2 dialogam perfeitamente com a atual conjuntura, ao falar sobre o maior interesse dos alunos em cursos livres, com programas mais flexíveis e adaptados aos seus interesses. Os tempos mudaram, as referências musicais mudaram e o ensino de música precisa rever sua postura. De maneira geral, o indivíduo que procura o aprendizado musical nos dias de hoje, na maioria das vezes, tem como referência a música distribuída nas grandes mídias e visa tocar o mesmo tipo de repertório. As produções em larga escala, que caracterizam uma “sociedade do descartável”, bem como a formação de diferentes grupos sociais, que geram no indivíduo uma necessidade de inclusão e, com isso, se situar socialmente, também auxiliam no imediatismo observado na maioria dos estudantes. Exemplificando: o aluno ouve a música no rádio, faz o download na internet, procura as cifras, aprende a tocar a música e logo a deixa de lado, pois uma nova música rapidamente substitui a anterior nos meios de mídia.

Obviamente que os professores precisam dar conta dessa sobrecarga de informações, conduzindo o aluno a um aprendizado que acompanhe a velocidade dos meios de comunicação, ou o estudante - leia-se *cliente* - procurará outro profissional que o faça.

Logo, concluo que para que haja uma educação musical eficiente e coesa, deve-se, ao invés de separar a teoria da prática, reuni-las, adaptando-se a nova realidade que se impõe diariamente e, dessa maneira, contemplar as reais necessidades do novo mercado da música.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Rita. *Estilos de vida*. Artigo [on line]. Disponível em <<http://www.aguaforte.com/antropologia/estilo.htm>>, acesso em 28 de agosto de 2008. p. 35-46, 1992.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli ; ARAÚJO, Rosane Cardoso de ; HENTCHKE, Liane. XVI Congresso da ANPPOM, Brasília, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. Anais ABEM, 2003 (CD-rom).

CERESER, Cristina Mie Ito. *Formação inicial de professores de música: a licenciatura e o bacharelado*. XXI Encontro Nacional da ABEM, 2007.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. São Paulo, Papirus, 1995.

FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36.ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

GOMES, Adilson. *Árvore das competências*. Disponível em <www.afgoms.com.br>, acesso em 29 de abril de 2009.

MAFREDI, Sílvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas* [on line]. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <www.scielo.br>, acesso em 20 de março de 2009.

MEGHNAGI, Saul. *A competência profissional como tema de pesquisa* [on line]. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <www.scielo.br>, acesso em 20 de março de 2009.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDUFRN – Editora UFRN, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 12.ed. São Paulo. Cortez Editora, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.. Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p 15-35.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. *Introdução ao pensamento dialético: a perspectiva Gramsciana*. Revista Espaço da Sofia nº 5, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: A atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. (2002). Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO/PPGM.

_____. *Processos de trabalho musical e formação profissional*. Anais ABEM, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. São Paulo, Autores Associados, 1997.

TRAVASSOS, Elisabeth. Apontamento sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 11-20, 2005.

TUMOLO, Paulo Sergio. *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio e análise crítica* [on line]. (2003). Ensaio. Trabalho Necessário 1. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Tumolo%20TN1.htm>>, acesso em 28 de agosto de 2008.

WACQUANT, Loïq J. D. *O legado sociológico de Pierre Bourdieu: Duas dimensões e uma nota pessoal*. Artigo. University of Califórnia, Berkeley ; Centre de sociologie européene Du Collège de France. *Revista de sociologia e política* nº 19: 95-110, novembro, 2002.

6 ANEXOS

Modelo de questionário usado com os professores

1) Qual é o seu nível de formação musical (Citar a(s) instituição(ões) onde estudou) ?

Curso livre Curso básico Curso técnico Curso superior

2) O ensino de música é sua única fonte de renda [Em caso de resposta negativa, especificar sua(s) outra(s) atividade(s)]?

Sim Não

Modelo de questionário usado com os alunos

1) Quais são os interesses que motivaram seu ingresso no curso de música ?

Hobby Referencial básico⁶ Profissionalização Outros

2) Houve alguma mudança perceptível em sua vida social após o início do aprendizado musical ? (Em caso de resposta positiva, descreva).

Não Sim

⁶ Interesse em um aprendizado básico, para ter conhecimento musical sem ambições profissionais.