



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE
MÚSICA DE BRASÍLIA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES**

RODRIGO HOFFMANN VELLOSO DA SILVA

Brasília
2012

RODRIGO HOFFMANN VELLOSO DA SILVA

**O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE
MÚSICA DE BRASÍLIA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Mestre na área de concentração em Música, na linha de pesquisa: Educação Musical.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a Maria Isabel Montandon

Brasília
2012

RODRIGO HOFFMANN VELLOSO DA SILVA

**O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE
MÚSICA DE BRASÍLIA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES**

Comissão Examinadora:

Dr^a Maria Isabel Montandon – PPG/MUS/UnB
(Orientadora)

Dr. Remi Castioni - PPGE/UnB

Dr^a Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo – PPG/MUS/UnB

Dr. Paulo Roberto Affonso Marins – PPG/MUS/UnB
(Suplente)

Brasília-DF, 04 de outubro de 2012

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo carinho, apoio, suporte e os primeiros ensinamentos musicais;

Aos meus avós Paulo e Terezinha, pelo estímulo aos estudos;

Ao meu irmão Brunno e sua esposa Flávia pelo grande incentivo; À minha irmã Priscilla;

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª Maria Isabel Montandon, pela enorme paciência e pelos ensinamentos durante o mestrado;

Aos professores e funcionários do Departamento de Música da UnB, em especial aos professores Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo, Beatriz Magalhães-Castro, Paulo Roberto Affonso Marins e Cristina Grossi. Ao professor Remi Castioni, que aceitou integrar a banca de defesa, apresentando importantes contribuições a este trabalho.

Aos amigos do mestrado, Maria Oslei, Felipe Pessoa, Rafael Bandol, Álvaro Henrique, Jordana Eid, Liège Pinheiro, Mônica Luchese, Larissa Rosa, Guilherme Montenegro e Ramiro Galas pelas discussões e conversas;

Aos professores do CEP/EMB que participaram dessa pesquisa com presteza, dedicação e que compartilharam por meio deste trabalho suas histórias e vidas.

À professora e amiga Cristina Porto Costa, pela sua imensa generosidade, carinho e ajuda durante a minha formação musical e por me fazer refletir desde cedo sobre a profissão e os meus caminhos a seguir.

Aos amigos Vinícius Machado, Taís Vilar, Marta Suzana Vieira e Sigrid Alves pelas contribuições e revisão de textos durante o curso;

Aos meus amigos Juliana Gomes, Daniel Marques, Taís Gomes, Thales Silva, Maria Eugênia, Thiago Vilela, Priscila Jota, Marcelo Gama, Juliana Gama, Wagner Lopes, Kerle Lopes, Diogo Brito, Paula Neder, Manuela Freitas e Larissa Coutrim pela paciência e por entenderem e repletarem a minha ausência em diversas ocasiões;

Aos meus alunos do CEP/EMB, com os quais tenho aprendido diariamente;

À Direção do CEP/EMB pelas orientações e pela cessão de documentos;

RESUMO

Esta pesquisa investigou a percepção de professores acerca do processo de implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP/EMB. O PROEP foi um programa de investimento financeiro que teve por objetivo colocar em prática os novos dispositivos legais da reforma da educação profissional – Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, Decreto 2.208/1997 e Portaria MEC 646/1997 – por meio do financiamento na infraestrutura das escolas, na gestão da educação profissional e no desenvolvimento técnico-pedagógico das instituições. As questões de pesquisa que nortearam este trabalho foram: qual a percepção dos professores acerca do processo de implementação do PROEP no CEP/EMB? Quais eram suas expectativas? O que eles percebem como mudanças? O que eles atribuem como consequências desse processo? Como eles avaliam os resultados? Por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com professores da instituição e análise de documentos escolares, foi possível identificar que cada professor apresentou diferentes perspectivas acerca da efetividade do PROEP na escola, conforme suas expectativas e função desempenhada à época. Se por um lado, os professores em cargos de direção percebem grandes mudanças em relação à infraestrutura da escola, por outro, para os professores em sala de aula a percepção sobre o coletivo é de poucas mudanças pedagógicas. No entanto, eles atribuem mudanças pessoais em suas práticas a partir da reflexão desencadeada no processo de implementação do PROEP e posteriormente.

Palavras-Chave: Educação Profissional em Música, Programa de Expansão da Educação Profissional, Escola de Música de Brasília

ABSTRACT

This research investigated teacher's perceptions about the process of implementation of the Professional Education Expansion Program (PROEP) at the Center of Professional Education of the Music School of Brasília – CEP/EMB. PROEP was a program of financial investment that aimed at implementing some new legal provisions of the professional education reform by financing improvements in the infrastructure of schools, in education's management and in developing teacher's technical and educational skills, according to Law 9.394/1996, Decree 2.208/1997 and Ordinance MEC 646/1997. This study was guided by the following questions: How teachers perceived the process of PROEP CEP/EMB implementation? What were their expectations for the reform? What changes they noticed? What results were caused by such process? How they evaluate the results? Through semi-structured interviews with teachers and by analyzing school documents, the study identified that each teacher had different perspectives about PROEP's effectiveness in the school, according to their role and their expectations during the researched period. Teachers in leadership positions saw major changes in infrastructure, and teachers in classroom perceived little pedagogical changes. Nevertheless, they attribute personal changes in their practices caused by the reflection triggered by PROEP's implementation process.

Key words: Professional Education in Music, Professional Education Expansion Program, Music School of Brasília

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Ações do <i>SubPrograma A</i>	42
Figura 2 - Ações do <i>SubPrograma B</i>	43
Quadro 1 - Quadro comparativo dos níveis da educação profissional estabelecidos pelos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 e pela Lei 11.741/2008.	27
Quadro 2 - Quadro descritivo das Funções e Subfunções da subárea Música.	30
Quadro 3 - Matriz curricular de referência da Subfunção 2.1 – Música.	32
Quadro 4 - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Técnico em Instrumento Musical.....	36
Quadro 5 - Quadro comparativo Modelo Conservatorial X Referenciais.	37
Quadro 6 - Descrição das funções exercidas pelos professores à época do PROEP.....	57
Quadro 7 - Tabela descritiva das entrevistas realizadas com os professores.	59
Quadro 8 - Investimentos por categoria econômica de despesa nas áreas estratégicas.....	76
Quadro 9 - Escolas do PROEP por áreas profissionais.	84

LISTA DE ABREVIATURAS

- APAM – Associação de Pais, Alunos e Mestres
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
- CEEM – Conservatórios Estaduais de Música Mineiros
- CEP ou CP – Centro de Educação Profissional
- CEP/EMB – Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília
- CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- COFIEX – Comissão de Financiamentos Externos
- EMB – Escola de Música de Brasília
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- OMB – Ordem dos Músicos do Brasil
- PE/EMB – Plano Estratégico CEP/BEM
- PEC – Projeto Escolar
- PEP – Plano Estadual de Educação Profissional
- PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
- SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO BRASIL	
1.1 Antecedentes: a institucionalização do ensino de música.....	17
1.2 A Reforma da Educação Profissional na década de 90.....	22
1.2.1 Legislação geral	22
1.2.2 Legislação específica – Música.....	28
2 O PROEP E O CEP/EMB	
2.1 O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP	39
2.2 O CEP/EMB.....	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3.1 Estudo qualitativo/ História oral	52
3.2 Técnica de coleta de dados: fontes documentais	54
3.3 Técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada	54
3.4 Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	56
3.5 Entrevista piloto	57
3.6 Roteiro de entrevista e transcrição	58
3.7 Análise e categorização dos dados.....	60
4 O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA	
4.1 O processo de entrada	61
4.2 As expectativas	63
4.3 A organização da escola para o PROEP	66
4.4 O Plano Estratégico do CEP/EMB	73
4.5 Os cursos e matrizes curriculares.....	77
4.6 Problemas enfrentados na execução do projeto	80
4.7 Os resultados	83
4.8 A repercussão do PROEP	85
4.8.1 Infraestrutura	85

4.8.2 Técnico-Pedagógico.....	88
4.8.2.1 Repensando os cursos.....	88
4.8.2.2 Repensando as aulas.....	100
4.8.3 Gestão.....	107
4.9 O que foi o PROEP?.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
ANEXO A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	123
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	125
ANEXO C – Tabela de Cursos Básicos.....	126
ANEXO D – Tabela de Cursos Técnicos.....	127
ANEXO E – Matrizes Curriculares dos cursos técnicos em Guitarra, Musicografia Braille, Áudio/Gravação e Oboé.....	128
ANEXO F – Competências, habilidades e bases tecnológicas do Curso Técnico em Oboé.....	132

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização da presente pesquisa surgiu a partir da minha vivência na Escola de Música de Brasília. Esta instituição, fundada em 1964, tem sido desde então responsável pela formação de músicos na cidade. A minha experiência na escola se deu basicamente em dois momentos: quando estudante e posteriormente na função de professor de fagote.

Da época dos meus estudos, tenho em minha lembrança uma grande reunião que ocorreu no teatro da escola na qual foram convocados os diversos segmentos da comunidade escolar (professores, alunos, pais de alunos, etc). Tratava-se então, da apresentação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, ao qual a escola pretendia se conveniar. Nesse encontro, foi apresentada a possibilidade de benfeitorias físicas e modernização pelas quais a escola poderia passar, além de novos formatos nos cursos e criação de outros, como um atrativo curso de *Lutheria*. Nas conversas com os meus colegas, as novidades eram aguardadas com empolgação. O discurso era voltado para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho por meio de estágios e atividades práticas, com a possibilidade de bolsas de estudo para os alunos que apresentassem melhores desempenhos. A sensação, que parecia coletiva, era: a escola vai mudar!? E inclusive mudou de nome: de Escola de Música de Brasília para Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

Durante a minha permanência como aluno até a conclusão do curso técnico (1997 a 2005), pude, de fato, observar algumas melhorias como a construção de um novo teatro para música de câmara e a chegada de vários instrumentos musicais. Nesse tempo, também me recordo do processo de renivelamento no qual os estudantes deveriam participar, para que pudessem se adequar à uma nova organização que os cursos passaram a apresentar. Assim, os alunos poderiam tanto avançar quanto retroceder níveis de instrumento. Mas, para mim, as coisas pareciam como antes.

Alguns anos depois, na função de professor, passei a perceber a escola por outro olhar. Ao me sentir responsável pela formação de novos fagotistas, surgiram questionamentos a respeito do que o ensino da escola, de modo geral, correspondia ao que os alunos iriam enfrentar no mercado de trabalho. Em conversas com professores mais antigos, muitas vezes ouvi comentários relacionados ao PROEP, de forma que eles atribuíam ao programa alguns

dos problemas e benesses vividos na escola. Esse dois fatos me levaram a buscar maiores informações a respeito da legislação da educação profissional e do PROEP.

Assim, pude entender que o Programa de Expansão da Educação Profissional foi uma política pública de educação que tinha como objetivo colocar em prática, “em curto prazo”, os novos dispositivos legais da reforma da educação profissional – Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, Decreto 2.208/1997 e Portaria MEC 646/1997 – por meio de investimento financeiro na infraestrutura das escolas, na gestão da educação profissional e no desenvolvimento técnico-pedagógico das instituições. Cabe destacar que as instituições que pretendessem ter projetos financiados pelo PROEP deveriam reformular seus cursos, conforme a nova legislação, como condição para a aceitação dos projetos.

Considerando que uma reforma educacional está relacionada a um sentido de mudança, Fullan (2009, p. 19) aponta que “a reforma [educacional] não envolve apenas implementar a última política. Ela significa mudar as culturas das salas de aula, escolas, distritos, universidades, e assim por diante. Existe muito mais na reforma educacional do que a maioria das pessoas acredita”. Assim, dentro desse contexto particular de um centro de educação profissional de música que recebeu investimentos do PROEP como meio para se adequar à legislação, surgiram as seguintes questões de pesquisa: qual a percepção dos professores acerca do processo de implementação do PROEP na EMB? Quais eram suas expectativas? O que eles percebem como mudanças? O que eles atribuem como consequências desse processo? Como eles avaliam os resultados?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a percepção dos professores do CEP/EMB acerca do processo de implementação do PROEP na escola. Os objetivos específicos foram:

- 1) Conhecer quais eram as expectativas dos professores;
- 2) Entender o que eles percebem como mudanças e desdobramentos na sua prática e na escola;
- 3) Compreender a avaliação dos professores a respeito dos resultados do PROEP na instituição.

Desse modo, este trabalho se propôs compreender como a reforma da educação profissional se deu em um contexto particular com a inclusão no PROEP. O CEP/EMB vive, atualmente, em momento de revisão de currículos e propostas de mudanças. Investigar sobre como professores de um centro de educação profissional em música perceberam a reforma da educação profissional por meio do PROEP, pode apresentar dados importantes com relação à

compreensão da reforma na área de música no contexto da sua implantação e posteriormente, contribuir para as discussões de como a implantação de programas pode ser mais ou menos efetiva e como é possível provocar mudanças reais como consequência de projetos escolares.

Revisão da literatura acerca da formação profissional em escolas específicas de música¹

Os trabalhos sobre as escolas específicas de música no Brasil tem focado uma escola ou um conjunto de escolas específicas de música agrupadas por sua localização geográfica. Essas pesquisas têm apontado: 1) aspectos de suas histórias (GONÇALVES, 1993; VIEIRA, 2000; NOGUEIRA, 2003; FUCCI AMATO, 2004; VIEGAS, 2006; MATTOS; PINHEIRO, 2007; WINTER; BARBOSA Jr, 2010; MOREIRA, 2007; NEVES, 2009); 2) características de seus cursos e currículos (LEITE, 2007; OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ, 2011, MOREIRA, 2007, VIEGAS, 2006); 3) a relação entre a formação oferecida por essas instituições e atuação profissional (LEITE, 2007; OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ, 2011; BASTOS, 2010; LIMA, 2010; PICHONERI, 2005) e 4) a visão de professores a respeito de suas práticas nessas instituições (VIEIRA, 2000; MATTOS, 2007). Parte desses trabalhos possibilitaram identificar características comuns à essas instituições.

A criação dessas instituições se deu por meio de ações individuais ou coletivas da sociedade civil – iniciativas de aulas particulares organizadas em grupos de professores e de sociedades em prol da música, e que após adquirirem visibilidade e reconhecimento local, tiveram suas atividades oficializadas por parte do poder público recebendo investimentos e apoio de seus governos locais, tornando-se centros públicos. (GONÇALVES, 1993; VIEIRA, 2000; FUCCI AMATO, 2004; MATTOS; PINHEIRO, 2007; NEVES, 2009; MOREIRA, 2007).

Apesar de serem prioritariamente instituições de ensino, é conferida a elas importante representatividade na produção cultural e artística, como fomentadora de shows, apresentações, concertos e outros eventos artísticos abertos às comunidades – sendo a profissionalização de músicos uma consequência não obrigatória. (GONÇALVES, 1993; FUCCI AMATO, 2004; MATTOS e PINHEIRO, 2007; NEVES, 2009; WINTER; BARBOSA Jr, 2010).

¹ No Brasil, as instituições de ensino musical, públicas ou privadas, que vieram a se tornar escolas de ensino profissional são identificadas por uma variedade de termos: conservatórios, escolas de música, academias, institutos federais, centros de educação profissional e escolas vinculadas às universidades.

Com a reforma do ensino superior na década de 1960, essas instituições seguiram basicamente duas trajetórias: se mantiveram instituições autônomas dentro de seus sistemas de educação (federal, estadual ou municipal) oferecendo cursos de níveis iniciais e técnicos (GONÇALVES, 1993; MATTOS; PINHEIRO, 2007; MOREIRA, 2007; CORREIA, 2011); ou foram incorporadas às universidades, oferecendo formação em nível superior – podendo também, manter os cursos de níveis anteriores – se tornando o próprio departamento de música ou como escolas de música vinculadas ao curso superior oferecido (VIEIRA, 2000; NEVES, 2009; WINTER; BARBOSA Jr, 2010).

A despeito de terem sido influenciadas pelo modelo conservatorial europeu, as concepções pedagógicas dessas instituições se mostram inspiradas também por outros fatores: a) vinculação à estrutura curricular da Escola de Música do Rio de Janeiro, por ser referência para os professores, sendo uma instituição reconhecida e que gozava de prestígio nacional, ou por boa parte dos músicos formados nessa instituição terem se espalhado para outras (FUCCI AMATO, 2004; VIEIRA, 2000); b) pelas concepções estabelecidas por parte dos diretores, onde o revezamento nessa função está relacionado às possibilidades de mudanças pedagógicas (FUCCI AMATO, 2004; MATTOS; PINHEIRO, 2007); c) por parte dos professores e de suas respectivas formações, no modelo conservatorial ou não (VIEIRA, 2000; FUCCI AMATO, 2004; LEITE, 2007) e d) pelas concepções decorrentes das mudanças de legislação da educação profissional (LEITE, 2007; OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ, 2011, CARMONA; RIBAS, 2012; PIMENTEL; SOUZA Jr, 2012).

A respeito do último item, durante o momento de adaptação à nova legislação da educação profissional, trabalhos discutiram as possibilidades e aplicações desse ordenamento, frente à presença de um modelo conservatorial² de ensino e à realidade das escolas específicas de música brasileiras (LIMA, 2000, 2003; ESPERIDIÃO, 2002; VIEIRA, 2003; NASCIMENTO, 2003).

Nessa direção, pesquisas mais recentes têm se preocupado com a discussão entre a formação e a relação com a atuação profissional de alunos dessas instituições (LEITE, 2007; OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ, 2011; CORREIA, 2011, CARMONA; RIBAS, 2012; PIMENTEL, 2011; PIMENTEL; SOUZA Jr, 2012; COSTA, 2012). Assim, se por um lado, essa formação tem sido reconhecida pelos estudantes como de grande importância para suas escolhas profissionais e atuação no mercado de trabalho (LEITE, 2007; CARMONA; RIBAS, 2012), por outro, a diplomação ou certificação tem sido considerada de pouca utilização ou

² Os fundamentos do modelo conservatorial serão discutidos no primeiro capítulo deste trabalho.

pouca influência na obtenção de um emprego, embora a passagem por uma instituição reconhecida possa lhes conferir um status perante a sociedade, considerado um ensino de referência (LEITE, 2007; BASTOS, 2010; LIMA, 2010).

Na perspectiva das configurações curriculares das escolas específicas de música que ofertam a educação profissional técnica de nível médio, os estudos de Queiroz (2011) e Oliveira (2011) têm focado na correspondência entre a legislação pertinente e a concordância entre os currículos dessas instituições, ressaltando os desafios relacionados à atuação profissional frente ao mercado de trabalho. Na mesma direção, Correia (2012) investigou os sentidos da educação profissional técnica de nível médio em um centro de educação profissional, com o objetivo de traçar relações entre a legislação e as expectativas dos alunos.

Destaca-se ainda nesta literatura, um conjunto de pesquisas (GROSSI; COSTA, 2004; MATTOS, 2007; SOUZA, 2009; BASTOS, 2010; LIMA, 2010) que envolvem o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, instituição de estudo desta pesquisa. Dentro da temática sobre os perfis de alunos, as pesquisas tem revelado a presença de estudantes que buscam uma formação profissional na escola, estudantes que já atuam profissionalmente mas que buscam saberes específicos na instituição – apesar da certificação não ser uma meta – e estudantes que não tem como objetivo a profissionalização, mas sim uma formação complementar (BASTOS, 2010; LIMA, 2010; SOUZA, 2009). Nesse sentido, a pesquisa de Mattos (2008) demonstrou que professoras de violoncelo percebem os perfis de seus alunos de forma muito mais complexa e que a partir de suas observações, personalizam o atendimento a cada aluno, que embora procurem cumprir o programa do curso, flexibilizam seus conteúdos conforme suas interpretações.

No contexto da música popular, os trabalhos de Bastos (2010) e Lima (2010) demonstram que alunos que já trazem experiências musicais prévias, buscam a escola com diferentes objetivos, como a busca por determinados conhecimentos que possam contribuir para a sua prática e a valorização da experiência escolar, sendo essa considerada como uma educação de referência. A evasão desses estudantes se dá basicamente por dois motivos: a inserção no mercado antes da conclusão do curso, não sendo a titulação um objetivo (BASTOS, 2010) ou os alunos não se adéquam a um modelo escolar que, embora inclua cursos de música popular, ainda permanece em um currículo voltado para a música erudita (LIMA, 2010).

Na perspectiva contrária, Marques (2006) aponta como os alunos da escola buscam por iniciativa própria, outros conhecimentos além daqueles da sala de aula, incluindo também a aquisição de conhecimentos com objetivos voltados para a atuação no mercado de trabalho.

Assim, os trabalhos de Lima (2010), Bastos (2010) e Marques (2006) trazem contribuições sobre como os estudantes articulam os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola de acordo com seus objetivos de aprendizagem relativos à suas metas profissionais.

Sob o ponto de vista da formação e atuação profissional de estudantes de música do Distrito Federal, Grossi & Costa (2004) revelam as perspectivas de estudantes de música em três instituições do DF³. A pesquisa apresentou como resultados que os estudantes atribuem relevância ao ensino superior para a melhor qualificação profissional, mas apontam para a necessidade de reformulação das instituições de ensino, especialmente em relação à preparação do músico para o mundo do trabalho.

Os trabalhos aqui apresentados reforçam a importância dessas instituições na formação de músicos no país. As discussões que ainda se mostram atuais a respeito da identidade dos cursos técnicos de música no Brasil, ensino x mercado de trabalho musical, e propostas curriculares x modelo conservatorial, possuem estreita relação com a temática da presente pesquisa.

Organização do trabalho

Os dois primeiros capítulos apresentam um panorama da educação profissional em música no Brasil: seus aspectos históricos, a reforma da educação profissional a partir da década de 90, o PROEP e a Escola de Música de Brasília (contexto dessa pesquisa).

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, apresentando os norteamentos que guiaram a coleta de dados: entrevista semiestruturada e análise documental.

O quarto capítulo expõe e analisa os dados obtidos junto aos participantes em contraposição aos documentos e à literatura, conforme os objetivos expostos para essa pesquisa e organizados conforme os eixos de ações do PROEP: Infraestrutura, Técnico-Pedagógica e Gestão da Educação Profissional.

O quinto e último capítulo apresenta considerações finais e algumas conclusões acerca da pesquisa.

³ Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília, Clube do Choro e Universidade de Brasília.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO BRASIL

1.1 Antecedentes: a institucionalização do ensino de música

As características das escolas específicas de música no Brasil, muitas vezes conhecidas como conservatórios, têm sua origem no modelo conservatorial europeu originado por volta do século XVIII. Conforme Vieira (2000, p. 1), o conservatório é um modelo de instituição escolar designado para a formação de músicos instrumentistas, cantores, compositores e regentes, tendo o Conservatório Nacional Superior de Música de Dança de Paris, criado em 1795, se estabelecido como padrão de ensino da música ocidental.

A criação dos conservatórios, assim, como das escolas de belas-artes⁴, objetivou a criação de princípios para o ensino artístico. De acordo com Reis (2010, p. 69-70), o Sistema de Belas-Artes surgiu da necessidade da burguesia consumidora e influente em criar parâmetros e critérios de avaliação das artes, como forma de justificar o investimento em artistas e em sua produção, gerando uma espécie de código “contendo noções gerais de estética, que serviam para balizar, entre outros aspectos, o valor artístico de uma obra, a produção geral de um artista e suas qualidades enquanto tal”. A intenção desse sistema seria de manter e controlar a produção cultural através de critérios estéticos (objetivos e subjetivos) formalizados pela classe dominante (REIS, 2010, p. 69-70).

Na verdade, tratava-se de educar a coletividade humana para as Belas-Artes, a Bela-Música, as Belas-Letras etc.; constituía um fim que se traduziria genericamente na formação de público para o calendário oficial da cultura artística, promovido pelo Estado e composto de salões, óperas, saraus, com as respectivas premiações anuais. (REIS, 2010, p.70)

Na primeira metade do século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, foram trazidos ao país, juntamente com a Missão Francesa, o Sistema de Belas-Artes e o Liceu de Artes e Ofícios como forma de “tirar as elites do atraso estético” e fundamentalmente “formar força de trabalho especializada” (REIS, 2010, p. 68). Se por um lado, os Liceus de Artes e Ofícios⁵ foram destinados a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial, por outro, o

⁴ Instituições voltadas para o ensino de desenho, pintura, escultura e arquitetura. Embora, em alguns casos, o ensino musical tenha sido também presente nessas escolas, com maior frequência, ele era realizado nas instituições denominadas por conservatório. No Brasil, o primeiro conservatório de música foi abrigado na Academia de Belas-Artes entre os anos de 1855 e 1872.

⁵ Dentre os principais, os do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Sistema de Belas-Artes foi um espaço no qual apenas “as elites tinham acesso” (MEC, 2000, p. 23). No Brasil, o primeiro conservatório – o Imperial Conservatório de Música – foi fundado em 1848⁶, pela iniciativa do músico Francisco Manuel da Silva, músico do Imperador Dom Pedro II.

Vieira (2000, p. 1) faz como referência aos fundamentos próprios do modelo de ensino conservatorial, a divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental, a proeminência na transmissão do conhecimento musical erudito e a ênfase ao virtuosismo instrumental, proveniente do “talento” e da “genialidade”. Segundo Reis (2010),

A exemplo das instituições artísticas européias, no Brasil, a implementação da Academia de cátedras correspondentes às diferentes disciplinas curriculares configuraria o primeiro passo concreto no sentido de tornar visível à sociedade a autoridade produtora de conhecimento no campo artístico, capacitada oficialmente a reproduzi-lo (REIS, 2010, p. 74).

De acordo com Vieira (2000, p. 2) são evidenciados ainda dois aspectos controversos no modelo conservatorial: o ensino orientado aos valores do passado, em contraposição às tendências inovadoras da música, e o tecnicismo agregado ao modelo conservatorial, tendo como objetivo um domínio técnico-científico especializado. Nascimento (2003) expõe que as propostas educacionais dos conservatórios

eram coerentes com os valores de uma sociedade influenciada pelo primado da razão, onde dividir era necessário e o conhecimento podia ser tratado numa perspectiva estática, descontextualizada e fragmentada. O compromisso da educação, nesse contexto, era com o passado, já que o conhecimento estava fora do sujeito, pronto, e deveria ser transmitido. As práticas pedagógicas, coerentemente, eram organizadas através de modelos estabelecidos *a priori* e de verdades existentes fora dos sujeitos (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Dessa forma, o Sistema de Belas-Artes e, conseqüentemente, os conservatórios asseguraram sua características de mantenedor e disciplinador da produção artística, sendo reconhecidos socialmente “espaço da excelência para uma iniciação [musical] legitimada” (VIEIRA, 2004, p. 142). Reis (2010, p. 76) afirma que ao final da Primeira Guerra Mundial, o Brasil era um país determinado culturalmente por um Sistema de Belas-Artes, Letras e Música.

No início do século XX, com a expansão dos meios de comunicação e da indústria fonográfica, ocorreram incentivos por parte dos poderes públicos na criação de escolas profissionais artísticas (MEC, 2000, p. 24). Nesse momento são criados o Conservatório

⁶ Ainda no século XIX foram criados no Brasil o Instituto Musical da Bahia (Salvador/BA, 1895) e o Conservatório Carlos Gomes (Belém/PA, 1895).

Dramático e Musical de São Paulo (São Paulo/SP, 1906) e o Conservatório de Música do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS, 1908).

Com a vitória do Federalismo surgem as primeiras manifestações das novas escolas profissionais artísticas, nos estados, por iniciativa particular. Esse movimento de expansão produziu um certo desenvolvimento de correntes diversas e dilatou o campo das atividades artísticas. O interesse cresceu um pouco mais por meio da aliança de artistas e industriais, tanto nas artes plásticas, pela produção em série, quanto na música, pela gravação e transmissão, pelo rádio (MEC, 2000, p. 24).

Entre as décadas de 1940 e 1960, viu-se o florescimento de um grande número de escolas especializadas em diferentes regiões do Brasil: Conservatório de Música de Sergipe (Aracaju/SE, 1945), Conservatório Musical de São Carlos (São Carlos/SP, 1947), Conservatório Amapaense de Música (Macapá/AP, 1952), Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” (Tatuí/SP, 1954), Escola de Música de Brasília (Brasília/DF, 1964) e o Conservatório de Música Joaquim Franco (Manaus/AM, 1965).

Destacam-se ainda os doze Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais nas cidades de São João Del Rei (1951), Uberaba (1951), Diamantina (1951), Visconde do Rio Branco (1951), Juiz de Fora (1951), Pouso Alegre (1951), Montes Claros (1952), Leopoldina (1954), Uberlândia (1957), Ituiutaba (1965), Araguari (1985) e Varginha (1985).

No entanto, até a primeira metade do século XX, a profissão de músico podia ser exercida livremente, possuindo ou não um diploma de curso formal. Além de músico, ele poderia trabalhar como professor de música, “pois assim era reconhecido socialmente e legalmente”, tanto em estabelecimentos de ensino públicos como privados (VIEIRA, 2004, p.144). É importante destacar que, embora houvesse o reconhecimento dessas instituições, elas ainda permaneciam como um sistema educacional à parte, não existindo uma regulamentação nacional própria.

Em 1960, por meio da Lei 3.857/1960, foi criada a Ordem dos Músicos do Brasil – OMB com o objetivo “de exercer em todo o país, a seleção, a disciplina, a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão do músico” (BRASIL, 1960, s/n). De acordo com essa norma, “é livre o exercício da profissão de músico, em todo o território nacional, observados o requisito da capacidade técnica e demais condições estipuladas em lei⁷” (BRASIL, 1960, s/n).

⁷ Art. 28. É livre o exercício da profissão de músico, em todo o território nacional, observados o requisito da capacidade técnica e demais condições estipuladas em lei;

Subentende-se da referida lei, o reconhecimento e destaque atribuídos à formação oferecida pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil e outros estabelecimentos equiparados ou reconhecidos. Segundo Freire (1992 apud ESPERIDIÃO, 2003, p. 70), as modificações curriculares que ocorreram no Imperial Conservatório de Música até a sua transformação Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (em 1965) “mantiveram as mesmas concepções humanistas de educação musical, fundamentadas em um paradigma tradicional, com ênfase no tecnicismo, priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX e desconsiderando a totalidade do universo musical”. Assim, além do modelo escolar surge outra possibilidade de certificação profissional de músicos, que não necessariamente tenham passado por uma instrução musical formal.

Vale ressaltar que muitos profissionais reconhecidos na área não passaram pela oferta formal e institucionalizada de educação profissional. Um dos motivos desse afastamento entre profissionais e escola é o isolamento que durante um longo período essa última esteve mergulhada, distanciando-se da realidade. Também podemos citar a não valorização da educação profissional institucionalizada e formal e, em vários casos, a falta generalizada de cursos, tanto de nível técnico como de nível superior, levando profissionais-artistas a procurarem outras formas para a sua formação profissional [...] (MEC, 2000, p. 21).

Somente a partir de 1971, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971, foi possível que conservatórios e escolas de música se agregassem ao ensino técnico profissionalizante, ocorrendo modificações em relação ao perfil e a organização curricular dessas instituições (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70). Conforme essa legislação, os cursos oferecidos por essas instituições se tornaram ensino complementar ao ensino regular, sendo o curso de nível técnico em música o correspondente aos três últimos anos dos cursos já existentes. Pela primeira vez, os certificados de conclusão só poderiam ser

-
- a) aos diplomados pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil ou por estabelecimentos equiparados ou reconhecidos;
 - b) aos diplomados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico;
 - c) aos diplomados por conservatórios, escolas ou institutos estrangeiros de ensino superior de música, legalmente reconhecidos, desde que tenham revalidados os seus diplomas no país na forma da lei;
 - d) aos professores catedráticos e aos maestros de renome internacional que dirijam ou tenham dirigido orquestras ou cânticos oficiais;
 - e) aos alunos dos dois últimos anos, dos cursos de composição, regência ou de qualquer instrumento da Escola Nacional de Música ou estabelecimentos equiparados ou reconhecidos;
 - f) aos músicos de qualquer gênero ou especialidade que estejam em atividade profissional devidamente comprovada, na data da publicação da presente lei;
 - g) os músicos que forem aprovados em exame prestado perante banca examinadora, constituída de três especialistas, no mínimo, indicados pela Ordem e pelos sindicatos de músicos do local e nomeados pela autoridade competente do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. (BRASIL, 1960, s/n)

emitidos com o término dos estudos escolares regulares, caso em que seria registrado no diploma de 2º grau a certificação de nível técnico em música. Assim, os níveis ou séries anteriores ao curso técnico passaram a funcionar como cursos livres ou propedêuticos (preliminares ou preparatórios). Os perfis profissionais existentes na época eram: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarra e sonoplastia.

Apesar dessa modificação, infere-se que o modelo conservatorial ainda prevaleceu no ensino profissionalizante em diversos aspectos: seus cursos mantiveram a mesma duração, sendo apenas subdivididos, mas perpetuando a mesma finalidade; a visão de que é necessária uma extensa formação musical como requisito para o ingresso no curso técnico de música (característica pouco comum aos demais cursos técnicos); a coexistência de cursos para o público infantil, não coerente com o propósito de profissionalização; o aprendizado de música se confunde com a formação profissional, formação geral, formação cultural ou entretenimento.

Embora se esperassem mudanças em relação ao perfil de formação dessas instituições, considerando sua “nova” função profissionalizante, o modelo conservatorial continuou prevalecendo como referência na formação dos alunos. Segundo Vieira (2004),

O fator tempo tem exercido efeito especial sobre essa história, contribuindo para tornar natural a percepção desse modelo de ensino musical como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ser formados e conformados (VIEIRA, 2004, p. 143).

Da mesma forma, não se poderia esperar mudanças curriculares e pedagógicas que fossem diferentes, levando em consideração que o próprio modelo conservatorial se encontrava em sintonia com a concepção de ensino profissionalizante da Lei 5.692/1971. Essa concepção é bem descrita por Kuenzer (2011, p. 267) como “pedagogia do trabalho”, a qual se resume nos princípios da observação, repetição e memorização das “boas práticas” como forma de inserção do trabalhador em situações de trabalho “mesmo sem que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas, permitindo-lhe analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência”.

Assim, autoras como Esperidião (2003), Lima (2003) e Nascimento (2003) concordam que na prática educacional realizada nos conservatórios predominavam ainda o pensamento tecnicista, que de fato, era coerente com a proposta educacional da época.

Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas

organizadas de modo linear, seqüencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros conservatórios europeus perpetuam nessas instituições (ESPERIDIÃO, 2003, p. 70).

Segundo Vieira (2004, p. 144-145), o diploma de um conservatório possibilitava ao músico o exercício profissional como instrumentista, mas restringia a sua atuação docente apenas ao próprio conservatório, levando muitos egressos a procurarem formações subsequentes, como as universidades, e que permitissem atuar como docentes em outros espaços. Assim, tem-se observado também que a visão do modelo conservatorial tem mudado com a entrada da música popular (ARROYO, 2000; 2001).

Somente com a reforma da educação profissional da década de 1990 os cursos técnicos de música puderam se firmar como área profissional técnica, com a possibilidade de abertura para novos cursos na área, atualizados de acordo com as transformações tecnológicas e do mercado. Assim, foram estabelecidos pela primeira vez, diretrizes e referenciais curriculares para a música, que serão apresentados e discutidos a seguir.

1.2 A Reforma da Educação Profissional na década de 90

1.2.1 Legislação geral

Pode-se dizer que os debates e investimentos na educação profissional sofreram um enorme crescimento durante a última década no Brasil. Tal fato se deve não só pelas reformas feitas na sua legislação específica, pelo aumento no financiamento e verbas por meio de programas e ações governamentais, pela ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e criação dos Institutos Federais, mas pela grande necessidade na procura de trabalhadores qualificados para o exercício de funções exigidas pelo mercado de trabalho. Segundo Grabowski e Ribeiro (2011),

As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2011, p. 271)

A considerada primeira grande reforma da educação profissional brasileira veio por meio da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/1996,

durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. De fato, foi a primeira vez em que uma lei da educação colocou um capítulo exclusivo para a educação profissional, tendo sido também essa “a modalidade mais radicalmente afetada” (Grabowski e Ribeiro, 2011, p. 272). A respeito da concepção advinda com esse novo regulamento, o Parecer CEB/CNE 17/1997 assim se manifesta:

Pela primeira vez, consta em uma lei geral da educação brasileira um capítulo específico sobre educação profissional. Refletindo uma concepção moderna e ampla, preceitua que a educação profissional integre-se e articule-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Preconiza a oferta de educação profissional a jovens e adultos, trabalhadores em geral, tendo como referência a educação regular – ensino fundamental, médio e superior – ou, de forma mais livre e circunstancialmente necessária, sem qualquer condicionamento em relação à escolaridade. (BRASIL, 1997a, s/n).

Embora a referida LDB 9.394/1996 tenha sido um novo marco legal para a educação profissional, somente a partir do Decreto 2.208/1997 é que foram regulamentados o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da referida lei. Esse documento normativo foi responsável por instituir novas formas de organização, novos níveis e modalidades de ensino, além de estabelecer critérios gerais para a elaboração dos novos currículos para os cursos de educação profissional. Conforme Grabowski e Ribeiro (2011, p. 271), tais mudanças tiveram como pretexto “de que a nova ordem econômica mundial requer uma nova educação e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador”.

Um dos alicerces desse ordenamento foi a separação entre a educação profissional e a formação geral. Nesse sentido, observa-se uma mudança de concepção em relação à LDB anterior, Lei 5.692/1971, que previa a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”. Contudo, a LDB 9.394/1996 ainda mantém em sua concepção uma preparação geral para o trabalho: art. 2 – “A educação, [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”; art. 3 – “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”; e art. 22 – “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”. Portanto,

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de

qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (BRASIL, 1999a, p.11).

Desse modo, de acordo com o Decreto 2.208/1997, a educação profissional se destina a preparar jovens e adultos para desempenhar funções de acordo com perfis profissionais específicos, por meio de cursos compatíveis com os diferentes níveis da educação nacional, tendo como objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, art. 1)

Inferese desse decreto uma concepção mais ampla e flexível de educação profissional, diferente da estipulada pela Lei 5.692/1971. Assim, o Decreto 2.208/1997 demonstra uma maior abertura para a valorização da experiência extraescolar – adquiridas em ambientes não formais, informais e no mundo do trabalho –; a possibilidade de reconhecimento de seus saberes e validação de seus conhecimentos no ambiente escolar e para a certificação profissional por meio de programas; a perspectiva de não objetivar somente a qualificação, mas a formação contínua e permanente do trabalhador, conforme indicam os termos “especializar”, “aperfeiçoar”, “atualizar”, “reprofissionalizar”; a substituição do sistema de disciplinas pelo de módulos; a possibilidade de saídas intermediárias nos níveis de curso técnico de acordo com o itinerário formativo; a proposta de organização curricular organizada por funções, habilidades e competências; e a flexibilidade e variabilidade na duração dos cursos, oferecidos em diferentes níveis (BRASIL, 1997, art. 3):

(1) básico - destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia e sem regulamentação curricular;

- (2) técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com organização curricular própria e independente do ensino médio; e
- (3) tecnológico - corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Dada a sua correspondência com o ensino regular, o nível técnico foi o único nível de educação profissional que permaneceu com a exigência de conclusão do ensino médio para que a certificação pudesse ser expedida. Os cursos de nível técnico podiam então ser realizados de forma concomitante (quando cursado paralelamente ao ensino médio) ou subsequente (quando cursado após a conclusão do ensino médio).

Apesar de estabelecer que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 40), essa suposta articulação de fato só correspondia ao relacionamento entre os níveis de educação e os níveis de educação profissional, já que a proposta de educação profissional para o nível técnico previa a separação definitiva entre a formação profissional e o ensino médio, incluindo organizações curriculares próprias e independentes. Desse modo, reforçou-se novamente a dualidade educacional já existente há décadas no país, a qual a preparação para o trabalho correspondia às classes mais baixas, de forma assistencialista, e a formação que visava à continuidade dos estudos, para as elites.

Foi nessa separação entre a educação profissional e a educação básica que se desencadeou uma das problemáticas advindas com a reforma da educação profissional, que segundo Grabowski e Ribeiro (2011), apresentou a dualidade estrutural em “dose dupla”. A *dualidade legal*, pois é o nível da educação básica que possibilita o acesso aos níveis subsequentes, sendo o diploma de nível técnico emitido apenas quando o estudante tivesse concluído o ensino médio; e a *dualidade social*, que sem exigência de escolaridade possibilitou o acesso e a certificação de trabalhadores através de cursos especiais, nos quais realmente houve uma alta concentração de matriculados (cerca de 80%), mas que por outro lado demonstrou um movimento de elitização nos níveis técnico e tecnológico, que exigiam escolaridade específica (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2011, p. 272).

No governo do Presidente Lula foi promulgado o Decreto 5.154/2004, sendo mais uma vez a regulamentação da educação profissional feita dessa forma, por meio de Decreto presidencial. Para Grabowski e Ribeiro (2011, p.271), esse decreto manteve a estrutura

anterior e introduziu outras formas de oferta “tentando propor não mais uma educação profissional submetida ao mercado, mas que se fundamentasse em uma proposta educacional que articulasse a ciência, a cultura e o trabalho”.

Assim, foram estabelecidos os seguintes níveis para a educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores (correspondente ao antigo nível básico), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Além desses níveis, abriu-se a possibilidade de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, sendo sua oferta possível de três formas (BRASIL, 2004, art. 4, par. 1º):

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Com a oferta integrada de educação profissional técnica de nível médio, estabeleceu-se que não deveria haver mais currículos separados e independentes para a educação profissional e a educação básica. Outro aspecto que caracteriza o Decreto 5.154/2004 foi a iniciativa de se “corrigir” o abandono na política de elevação da escolaridade deflagrado no governo anterior. Nessa perspectiva, estipulou-se também a possibilidade de articulação também entre a educação básica e os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores que

Articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, art. 3, par. 2º.)

Posteriormente, a Lei 11.741/2008 novamente alterou dispositivos da LDB 9.394/1996 no que concerne a educação profissional, que passou a se chamar Educação Profissional e Tecnológica. Destaca-se entre essas alterações a mudança do nível “formação inicial e continuada de trabalhadores” para “formação inicial e continuada ou qualificação profissional” – embora não estabeleça diferenças conceituais em seu conteúdo legal.

Quadro 1 - Quadro comparativo dos níveis da educação profissional estabelecidos pelos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 e pela Lei 11.741/2008.

Decreto 2.208/1997	Decreto 5.154/2004	Lei 11.741/2008
Básico	Formação inicial e continuada de trabalhadores	Formação inicial e continuada ou Qualificação profissional
Modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitiam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.	Se destina à capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Os cursos serão articulados, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.	
Técnico	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	
Organização curricular própria e independente do ensino médio	Os cursos de nível técnico são destinados à qualificação profissional de estudantes egressos ou que cursam o ensino médio. A obtenção do diploma fica condicionada à conclusão do ensino médio. Prevê a integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio, quando ofertada na forma articulada (integrada ou concomitante)	
Tecnológico	Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação	
	Corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. Organizados, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.	

No decorrer das últimas décadas ocorreram várias mudanças na política educacional para educação profissional no Brasil. Assim como a educação geral, a educação profissional viveu durante muito tempo sob uma legislação adormecida e ainda mais, como um sistema marginalizado. Embora se perceba que a necessidade de reforma da educação profissional se

deu pelas mudanças apresentadas pela contemporaneidade e pelo uso das tecnologias, mudanças de outras ordens ocorreram principalmente pela falta de uma política nacional para educação, que sempre viveu em função das mudanças políticas de governo, trazendo em suas marcas suas concepções e prioridades.

A despeito de todo o alarde de iniciativa de revitalização da educação profissional iniciada no governo do presidente Fernando Henrique, Kuenzer (2011, p. 253), aponta que as políticas para a educação profissional e ampliação de sua oferta, apesar de ajustadas pelo discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não se mostraram efetivas nem sob o aspecto da democratização nem sob o aspecto do processo educativo – o qual se tornou precarizado – resultando apenas em fácil “oportunidade de certificação”.

No mesmo sentido, percebe-se que as mudanças na educação profissional se demonstram lentas, considerando que alterações ocorrem na legislação, sem mesmo até que as mudanças anteriores tenham se efetivado ou compreendidas, e mesmo sob novas propostas, na prática ainda se encontram presas a subsídios legais defasados. Nesse ponto, Kuenzer (2011, p. 253) alega que a iniciativa de integração entre educação profissional e o ensino médio não se mostrou efetiva, tendo em vista que as diretrizes curriculares permanecem as mesmas.

Um último aspecto relevante nessa discussão, e que se propõe para a compreensão do presente trabalho, se reflete no financiamento da educação profissional. Apesar dos diferentes programas e políticas de financiamento para a educação profissional, desde o Decreto 2.208/1997 não há na sua legislação garantias explícitas e legais (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2011, p. 275) – sem o direcionamento de verbas específicas destinadas a ela nem como modalidade própria, nem relacionada à educação básica. Nesse sentido, boa parte dos recursos é originário da esfera federal, permanecendo relegada a sua subsistência e manutenção apenas por meio de projetos e programas de investimento financeiro.

1.2.2 Legislação específica - Música

No que concerne à educação profissional em música, o primeiro documento normativo, após a criação da Lei 9.394/1996 e do Decreto 2.2.08/1997, foi a Resolução CNE/CNB 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Por meio dela, foram estipulados os eixos norteadores para o

planejamento dos projetos pedagógicos e curriculares das instituições que ofereceriam a educação profissional de nível técnico. O documento define diretriz como:

o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (BRASIL, 1999, p.1)

Para a elaboração dos cursos de nível básico não foram estabelecidas diretrizes e referenciais curriculares. No entanto, o Decreto 2.208/1997 (Art. 4) expõe que a oferta de tais cursos deve estar em sintonia com as demandas locais de profissionais qualificados, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno.

As referidas Diretrizes Curriculares foram o primeiro passo para a delimitação do campo música como área profissional técnica. Ressalta-se aqui que anteriormente, somente a Lei 3.857/1960 estipulava, grosso modo, atribuições referentes aos perfis profissionais de música na época⁸. Também, não havia qualquer tipo de normatização a respeito dos currículos das instituições específicas de música, embora durante décadas, existisse “consensualmente” a ideia de adotar os currículos e programas das escolas já renomadas do Rio de Janeiro. Embora não particularize a música, a Resolução CNE/CEB 04/1999, caracteriza a área de artes da seguinte forma:

Compreende atividades de criação, desenvolvimento, difusão e conservação de bens culturais, de idéias e de entretenimento. A produção artística caracteriza-se pela organização, formatação, criação de linguagens (sonora, cênica, plástica), bem como pela sua preservação, interpretação e utilização eficaz e estética. Os processos de produção na área estão voltados para a geração de produtos visuais, sonoros, audiovisuais, impressos, verbais e não verbais. Destinam-se a informar e a promover a cultura e o lazer pelo teatro, música, dança, escultura, pintura, arquitetura, circo, cinema e outros (BRASIL, 1999, p. 8).

⁸ Art. 29. Os músicos profissionais para os efeitos desta lei, se classificam em:

- a) compositores de música erudita ou popular;
- b) regentes de orquestras sinfônicas, óperas, bailados, operetas, orquestras mistas, de salão, ciganas, jazz, jazz-sinfônico, conjuntos corais e bandas de música;
- c) diretores de orquestras ou conjuntos populares;
- d) instrumentais de todos os gêneros e especialidades;
- e) cantores de todos os gêneros e especialidades;
- f) professores [*sic*] particulares de música;
- g) diretores de cena lírica;
- h) arranjadores e orquestradores;
- i) copistas de música. (BRASIL, 1960, s/n)

O segundo passo no sentido de delimitação da área profissional de música, foi a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Artes (MEC, 2000) que estabeleceu a Música como uma subárea da área profissional Artes. Nele, são apresentadas para a Música 17 subfunções, organizadas em cinco diferentes funções: criação, execução, produção, preservação e confecção e manutenção de equipamentos.

Quadro 2 - Quadro descritivo das Funções e Subfunções da subárea Música

SUBÁREA: MÚSICA					
FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES				
criação	1.1 - Composição original	1.2 - Elaboração de textos poético-musicais na forma de canção/dança	1.3 - Montagem de trilhas musicais para sincronização com vídeo (televisão, cinema, peças publicitárias)	1.4 - Composição original com meios eletroacústicos assistida por computador	1.5 - Elaboração de projetos de ambientação sonora para espetáculos e vídeo
EXECUÇÃO	2.1 - Realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua realização	2.2 - Realização performancial de textos musicais previamente elaborados, através do ato de orientação de outros executantes (instrumentos e/ou cantores): regência	2.3 - Operação de áudio de espetáculos musicais		
PRODUÇÃO	3.1 - Planejamento e pré-produção em projetos musicais: identificação e organização das ações e insumos	3.2 - Programação de atividades operacionais voltadas para a obtenção de eficiência dos processos de produção na área: orientação e supervisão, difusão e distribuição	3.3 - Registro e edição de imagens acústicas (sonoras e/ou musicais)	3.4 - Edição de textos musicais escritos, como suporte à execução	3.5 - Direção de processos produtivos
PRESERVAÇÃO	4.1 - Restauração de textos musicais escritos ou registrados em mídias fonográficas	4.2 - Avaliação e organização de documentos musicais			
CONFEÇÃO E MANUTENÇÃO DE EQUIPAMENTOS	5.1 - Construção e manutenção de instrumentos musicais acústicos	5.2 - Conservação e reparos de equipamentos e instrumentos musicais eletroeletrônicos			

Fonte: MEC, 2000, p. 34.

Para cada subfunção, foram formuladas matrizes curriculares fundamentadas em competências, habilidades e bases tecnológicas (ver Tabela 03). O referido documento informa que os resultados apresentados por ele são produtos de pesquisas feitas junto a profissionais da área, especialistas e validadas por meio de discussão em fóruns representativos de trabalhadores, empresários e educadores da área. Assim, as matrizes curriculares propostas por ele,

Dão margem e espaço a esperadas complementações, adequações e ajustes pelos sistemas e estabelecimentos de ensino. Mecanismos de atualização serão, também, essenciais para que as matrizes e os currículos nelas inspirados incorporem mais rapidamente as mudanças e inovações do mutante processo produtivo da área. [...] Finalmente, é importante que se diga que as matrizes devem representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se experimentem novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico na educação musical (MEC, 2000, p. 32).

Quadro 3 - Matriz curricular de referência da Subfunção 2.1 - Música.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO ÁREA PROFISSIONAL: ARTES MÚSICA FUNÇÃO 2 – EXECUÇÃO SUBFUNÇÃO 2.1: REALIZAÇÃO PERFORMANCIAL DE TEXTOS MUSICAIS PREVIAMENTE ELABORADOS OU CRIADOS NO ATO MESMO DE SUA REALIZAÇÃO/ATUALIZAÇÃO.		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão vocal/instrumental. - Adequar a prática dentro do contexto de realização das fontes sonoras e rítmicas, improvisando-as. - Mobilizar saberes técnicos e expressão instrumental/vocal em situação prática. - Dominar artisticamente o instrumento e a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, no contexto da execução. - Conhecer e dominar as tecnologias básicas aplicadas à execução musical. - Criar e poetizar a partir da obra do compositor. - relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória. - Pesquisar repertório adaptando ao seu nível e ao público. - Captar a intenção estética do compositor. - Articular os elementos da prática coletiva. - Lidar com as situações de improviso dentro de gêneros musicais diversos. - Aprimorar a execução por meio da construção de saberes de análise, reflexão e compreensão técnica e estética. - Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução. - Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática. - Conhecer e analisar a morfologia musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar repertório específico e adequado a seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva. - Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura à primeira vista, improvisação, transposição e acompanhamento no momento da realização musical. - Aplicar, na atuação, as técnicas de execução e os elementos básicos da postura, leitura e memória. - Interpretar textos musicais individuais e coletivamente no ato da realização. - Ler e interpretar os signos gráficos musicais. - Atuar na prática de conjunto respondendo aos desafios colocados na situação específica de performance. - Utilizar o gesto técnico, expressivo e instrumental. - Utilizar as possibilidades das tecnologias aplicadas na execução musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados. - Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical. - Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios. - Execução aplicada à performance coletiva. - Normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronidades. - Técnicas de leitura e improvisação. - Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica - Técnicas de leitura à primeira vista, de transposição e de acompanhamento instrumental/vocal. - Técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilos, sonoridade, sincronização. - Conhecimentos de estilos, formas e gêneros. - Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical. - Conhecimentos básicos das tecnologias utilizadas na execução musical.

Fonte: MEC, 2000, p. 41-43.

Nesse sentido, os Referenciais apresentam uma abertura maior de perfis profissionais da música, abrangendo também, não só as funções de instrumentistas, cantores, regentes e compositores – herdadas do modelo conservatorial – mas reconhece como pertencente à área,

a responsabilidade no preparo para as funções relacionadas à performance musical⁹, como o de operador de áudio, produtores musicais, djs, sonoplastas, *luthiers*, editores e restauradores de partituras, mantenedores de acervos musicais e outros. Assim, os Referenciais indicam também que as novas tendências do mundo contemporâneo provocam mudanças no trabalho musical, exigindo cada vez mais do artista uma formação voltada para práticas musicais integradas. Além dos campos de atuações já instituídos como bandas, corais, orquestras e conjuntos musicais, abrem o espectro de atuação em produtoras de espetáculos, TVs, firmas de eventos, teatros, empresas de tecnologia musical, empresas circenses, empresas de sonorização para shows, peças teatrais, cinema e outras. Estando pautado pelo discurso da flexibilidade e do diálogo com as demandas reais do mercado de trabalho, Esperidião (2003) afirma que os Referenciais (MEC, 2000) indicam a necessidade de “uma ampla reformulação curricular” das instituições, o que possibilitaria também a ampliação do campo de atuação dos profissionais de nível técnico em música (ESPERIDIÃO, 2003, P. 71).

Outro aspecto defendido pelos Referenciais (MEC, 2000) recai sobre o reconhecimento de que boa parte dos profissionais da área artística se enquadra como autônomos ou *freelancers*, chamando a atenção para a necessidade de se preparar os novos profissionais para administrar suas próprias carreiras, criar novos espaços para atuar, “implicando uma polivalência que valoriza esse profissional nos mercados internacionais e, conseqüentemente, indica uma necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades de autogestão” (MEC, 2000, p. 15). Nascimento (2003) aponta que

O mundo do trabalho do artista tem indicado que, atualmente, não é mais suficiente a mera preparação técnica. É preciso preparar o músico para gerir sua carreira, sensibilizando-o quanto aos diferentes ambientes em que vai atuar e as diferentes interfaces dessa atuação. Isso implica no domínio simultâneo de linguagens e tecnologias. Para isso, necessitamos pensar nossos currículos a partir de uma multiplicidade de recursos e de uma multiplicidade de situações que despertem a curiosidade e garantam a preparação para a gestão autônoma das carreiras profissionais, para diversificação das visões artísticas, para o intercâmbio entre os espaços artísticos e o aumento das possibilidades de escolhas profissionais. (NASCIMENTO, 2003, p. 74)

Assim, os Referenciais explicitam que para a formulação dos novos cursos técnicos da área profissional de Artes, são necessárias mudanças de ordem (MEC, 2000, p. 26):

⁹ Smilde (2008, p. 115) aponta que o grupo de trabalho *Polifonia Tuning (European Association of Conservatories – AEC, 2007)* identificou três áreas principais de destinos profissionais na música para graduandos em educação musical: “profissões básicas do músico” (artista, regentes, professor de música); “profissões que requerem a música como uma habilidade principal” (musicólogo, administrador musical, musicoterapeuta, engenheiro de som e editor de música); e “profissões que requerem a música como habilidade secundária à principal” (crítico musical, apresentador e fabricante de instrumentos).

- (1) Metodológica: desenvolvimento de currículos e metodologias inovadoras em contraposição às aulas tradicionais – ênfase em workshops, oficinas, projetos, seminários e palestras.
- (2) Tecnológica: por meio de alternativas de gestão de recursos educacionais (convênios, patrocínios ou parcerias) que possibilitem a renovação e atualização tecnológica.
- (3) Organização do trabalho escolar: a partir de formas flexíveis de contratação de professores, que possibilite a contribuição de profissionais efetivamente engajados na atividade produtiva, atualizados e responsáveis por produções reconhecidas pela sua qualidade, cuja disponibilidade e interesse não se ajustam aos esquemas pedagógicos e administrativos comerciais (MEC, 2000, p. 26).

À época da reforma, Nascimento (2003) e Lima (2003) apontaram dificuldades e problemas na adaptação das escolas específicas de música, fundamentadas no modelo conservatorial, frente ao novo ordenamento. Para Nascimento (2003, p. 73), essas instituições ainda carecem de se afirmarem como cursos que preparam para o mundo do trabalho, coexistindo propósitos de formação que vão da preparação para os cursos superiores ao diletantismo. Ainda, ela afirma que os currículos dessas escolas não correspondem aos anseios dos que não se adéquam ao “perfil estabelecido hegemonicamente, ignorando e discriminando as outras possibilidades de atuação profissional” (p. 73).

Para Lima (2003, p. 84), há ainda diversos questionamentos a cerca do funcionamento da educação profissional em música no país. Conforme a autora seria necessário refletir: a) se os cursos técnicos de música seriam realmente capazes de qualificar um músico profissional com uma carga horária restrita para a compreensão da linguagem musical, com objetivos extensos e com forte descontinuidade curricular; b) até que ponto as escolas deveriam cumprir o ordenamento legislativo, tendo em vista a existência da Ordem dos Músicos do Brasil, que certifica profissionais mediante exames que “na mais fleumática afirmação, é inescrupuloso frente às necessidades de uma formação profissional bastante peculiar” (p. 84); c) apesar da legislação ter valorizado a educação profissional, a aplicação de seus dispositivos ainda se mostra complicada em meio à realidade pedagógica e sociocultural do país; d) e como entender as especificidades da habilitação dos cursos técnicos, frente a uma cultura que historicamente sempre priorizou a formação universitária na formação de profissionais.

A respeito do perfil de formação das escolas específicas de música, cabe mencionar, a título de exemplo, o caso dos Conservatórios Estaduais de Música Mineiros, que frente às mudanças de legislação encaminharam um documento (CEMM, 2001)¹⁰ ao Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo como objetivo esclarecer o funcionamento dos Conservatórios e levantar considerações acerca do Ensino Público Especializado em artes frente às novas Diretrizes da Educação Nacional.

Esses Conservatórios alegaram no referido documento as dificuldades em se adequarem à nova legislação, solicitando uma legislação complementar que atendesse às particularidades e à identidade do Ensino Público Especializado em Artes oferecida por eles, descrita como “modalidade de Ensino Própria, Mineira”. Assim, no enquadramento do perfil educacional, o relatório destaca que o Ensino Público Especializado em Artes

Tem na sua estrutura administrativa e pedagógica características da educação básica (composta pelo ensino fundamental e médio), apresentando também características da educação profissional, não podendo ser enquadrado, entretanto, rigorosamente nestas categorias, incorrendo-se no risco do legalismo, reducionismo e da burocratização (CEMM, 2001, p. 14).

Em 2009, o Ministério da Educação publicou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos¹¹. Este é um documento de referência e de denominações dos cursos, que traz descrições acerca da oferta dos cursos técnicos reconhecidos, incluindo as atribuições de cada função, as possibilidades de temas a serem abordados na formação, as possibilidades de atuação e a infraestrutura recomendada. Conforme o documento, os cursos que pertenciam à área de Artes passaram a integrar o Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design. Embora tenham se mantido – em relação aos Referenciais (MEC, 2000) – os cursos técnicos de canto, instrumento musical, composição e arranjo, regência, documentação musical e fabricação de instrumentos musicais, não há mais a organização anterior em subfunções. Foram ainda mantidas as 800h/a mínimas para os cursos de música, definidas nas Diretrizes (Brasil, 1999) e nos Referenciais (MEC, 2000).

¹⁰ O referido documento foi composto de uma carta introdutória (Diamantina, 17/09/2001) e o Relatório do Grupo de Trabalho – Legislação Pertinente aos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, criado na 3ª. Reunião Técnica dos Conservatórios Mineiros em Pouso Alegre.

¹¹ Resolução CEB/CNE 03/2008.

Quadro 4 - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Técnico em Instrumento Musical.

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos		
EIXO TECNOLÓGICO: PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN		
TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL* - 800 HORAS		
Desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações).Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação.		
POSSIBILIDADES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	INFRAESTRUTURA RECOMENDADA
Percepção, linguagem, estruturação e estética da música (ritmo, melodia, harmonia, textura, forma) Gêneros e estilos musicais Técnicas específicas e repertório do respectivo instrumento	Bandas Orquestras Conjuntos de música popular e folclórica Grupos de câmara Estúdios de gravação Rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura	Biblioteca com acervo específico e atualizado Salas para estudos individuais e coletivos, ensaios e apresentações Estúdio de gravação Instrumentos correspondentes à formação Laboratório de informática com programas específicos Laboratório didático: ateliê de música
*Curso técnico também ofertado pela Marinha do Brasil.		

Fonte: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_producao_cultural_design/t_instrumento_musical.php), 2009.

Juntamente com o Catálogo, foi publicada também uma Tabela de Convergência dos Cursos Técnicos, em que são listadas as novas terminologias a serem empregadas nacionalmente na denominação dos cursos. Nela, são listados mais de 35 instrumentos musicais diferentes com cursos de técnico em instrumento musical. Mesmo com as mudanças na organização por eixos tecnológicos, os cursos da área de música não sofreram grandes alterações, visto que tanto os Referenciais (MEC, 2000) quanto as Diretrizes (Brasil, 1999) ainda se mantiveram como fundamentação curricular. Em 2012 foi publicada uma nova versão do Catálogo, mas que não apresenta nenhuma alteração nos cursos relacionados à música.

Assim, a título de comparação, segue no quadro abaixo uma possível contraposição entre os fundamentos do modelo conservatorial apresentados por Vieira (2000) e as ideias contidas nos Referenciais (MEC, 2000).

Quadro 5 - Quadro comparativo Modelo Conservatorial (VIEIRA, 2000) X Referenciais (MEC, 2000).

<p>Modelo Conservatorial (VIEIRA, 2000, p. 1)</p>	<p>Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (MEC, 2000)</p>
<p>“Divisão do currículo em duas seções: teoria musical e prática instrumental”</p>	<p>“Princípios pedagógicos na estruturação dos currículos: <i>identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização</i>”. (p. 10)</p>
<p>“Ensino do conhecimento musical erudito acumulado”</p>	<p>“Adquirir e utilizar conhecimentos sobre profissões dessa área e sobre modificações que se deram no passar dos tempos, considerando as diferentes características das áreas de atuação e de mercado de trabalho”. (p. 10)</p>
<p>“Ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade”</p>	<p>Abertura para outros perfis profissionais na área de música que não só de músico executante. “No caso específico da música, a tendência do mundo contemporâneo também está provocando mudanças que indicam a necessidade de se construir uma formação mais integrada. Nota-se uma exigência cada vez maior do artista música compreender a inserção das práticas musicais em projetos integrados, multimídia e multimeios, implicando imagem, cena, coreografia, movimento, dança, etc”. (p.12)</p>
<p>“O ensino preso a valores do passado, estabelecendo sua oposição com as tendências inovadoras do presente e de um futuro musical”</p>	<p>As matrizes curriculares “dão margem e espaço a esperadas complementações, adequações e ajustes pelos sistemas e estabelecimentos de ensino. Mecanismos de atualização serão, também, essenciais para que as matrizes e os currículos nelas inspirados incorporem mais rapidamente as mudanças e inovações do mutante processo produtivo da área”. (p. 32)</p>
<p>“Associação do tecnicismo ao modelo de ensino, sendo o ensino elemento da modernidade, que se caracteriza pela busca de domínio técnico-científico especializado”</p>	<p>“Adoção de desenhos curriculares e de alternativas metodológicas inovadoras, dinâmicas, que substituam o modelo centrado nas aulas tradicionais, de forma quase que exclusiva ou com ênfase absoluta, por um ambiente pedagógico caracterizado por “aulas operatórias”, por workshops e oficinas nas quais os alunos trabalhem em projetos concretos e experimentais</p>

	característicos da área, por oferecer espaços de discussão fundamentada do que está fartamente disponível para ser ouvido, visto e lido no mundo fora do espaço escolar, por seminários e palestras com profissionais atuantes, por visitas culturais e técnicas”. (p. 26)
--	--

Corroborando com a proposta apresentada pelos Referenciais (2000), Fullan (2009, p. 39) expõe que qualquer novo programa ou política educacional existem pelo menos três componentes ou dimensões: (1) “o possível uso de materiais novos ou revisados (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares)”;

(2) “o uso possível de novas abordagens de ensino (i.e., novas estratégias ou atividades de ensino)”;

(3) “a possível alteração de crenças (p.ex., premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos)” (FULLAN, 2009, p. 39).

Exposta as configurações legais da educação profissional em música, a sua comparação com o modelo conservatorial e os componentes ou dimensões apresentados por Fullan (2009), parte-se, neste trabalho, da premissa de que a reforma da educação profissional, com suas leis, documentos, concepções e referenciais curriculares significou uma oportunidade – pelo menos em intenções – de rompimento com modelo conservatorial estabelecido.

2 O PROEP E O CEP/EMB

2.1 O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP

O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – foi criado no ano de 1997 por meio da iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho, tendo como objetivo principal colocar em prática os novos dispositivos legais da reforma da educação profissional, em especial as modificações impostas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, pelo Decreto 2.208/1997 e pela Portaria MEC 646/1997¹². Dessa forma, procurava-se implantar um novo sistema de educação profissional separado do ensino médio e do ensino universitário (MEC, 2005, p. 4) e que proporcionasse a diversificação da oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia (MEC, 2006, p. 5). Assim, o PROEP pretendia expandir a Rede de Educação Profissional, em parceria com os estados e instituições comunitárias, redimensionando a educação profissional por meio da renovação dos currículos e dos cursos e do financiamento de projetos escolares – contemplando construções, ampliações ou reformas de instituições, aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos.

A execução do PROEP foi iniciada em 24 de novembro de 1997, por meio do Contrato de Empréstimos 1.052/OC-BR realizado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que estipulava 50% do financiamento provenientes do BID e os outros 50% da contrapartida brasileira, sendo 25% do MEC e 25% do FAT. O início efetivo das atividades se deu apenas em 01 de dezembro de 1998.

Segundo Grabowski (2010, p. 128), o financiamento negociado com o BID foi um importante indutor da nova concepção que permeou a reforma da educação profissional no país. Assim, entende-se que essa reforma foi “parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais” (MEC, 2007, p. 19). Concordando com Grabowski, Kuenzer (2010) aponta que o Decreto 2.208/1997

¹² Outros documentos importantes na execução do PROEP, foram o Parecer CNE/CEB 16/99 e a Resolução CNE/CEB 04/99 que trataram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação. É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a educação profissional, que, a partir de então, passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes; e que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial (KUENZER, 2010, p. 256).

Dentre os objetivos específicos do Programa de Expansão da Educação Profissional estavam (MEC, 2005, p.4-5):

- A) Fortalecer no MEC e nas Secretarias Estaduais, responsáveis pela educação profissional, as funções de normatizar, apoiar, coordenar, monitorar e avaliar o desempenho do sistema, bem como informar ao público acerca do mesmo;
- B) Criação, com base nas atuais escolas técnicas federais, estaduais e municipais (comunitárias), e mediante a construção de novas unidades, de uma rede de Centros de Educação Profissional¹³ (CPs);
- C) Utilização de pesquisas de demanda e de estudos de tendências de mercado de trabalho para a determinação dos cursos que deverão ser oferecidos;
- D) Oferta curricular com organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada profissão;
- E) Promoção de colaboração entre as instituições de formação profissional, instituições públicas, empresas e sindicatos para compartilhar experiências inovadoras, desenvolver e implementar políticas integradas, e apoiar a gestão e financiamentos dos CPs através de associação ou outras formas de apoio mútuo;
- F) Incentivo à autonomia e melhor desempenho dos centros educativos através de: financiamento e participação na gestão por parte da comunidade, implantação progressiva de sistemas de financiamento na forma de capitação quando se tratar de recursos públicos, e acesso público à informação referente ao desempenho e efetividade dos CPs;
- G) Criação dos sistemas de certificação de competências que contribuam para o melhor funcionamento do mercado de trabalho, facilitando uma relação flexível do trabalhador com o sistema educativo;

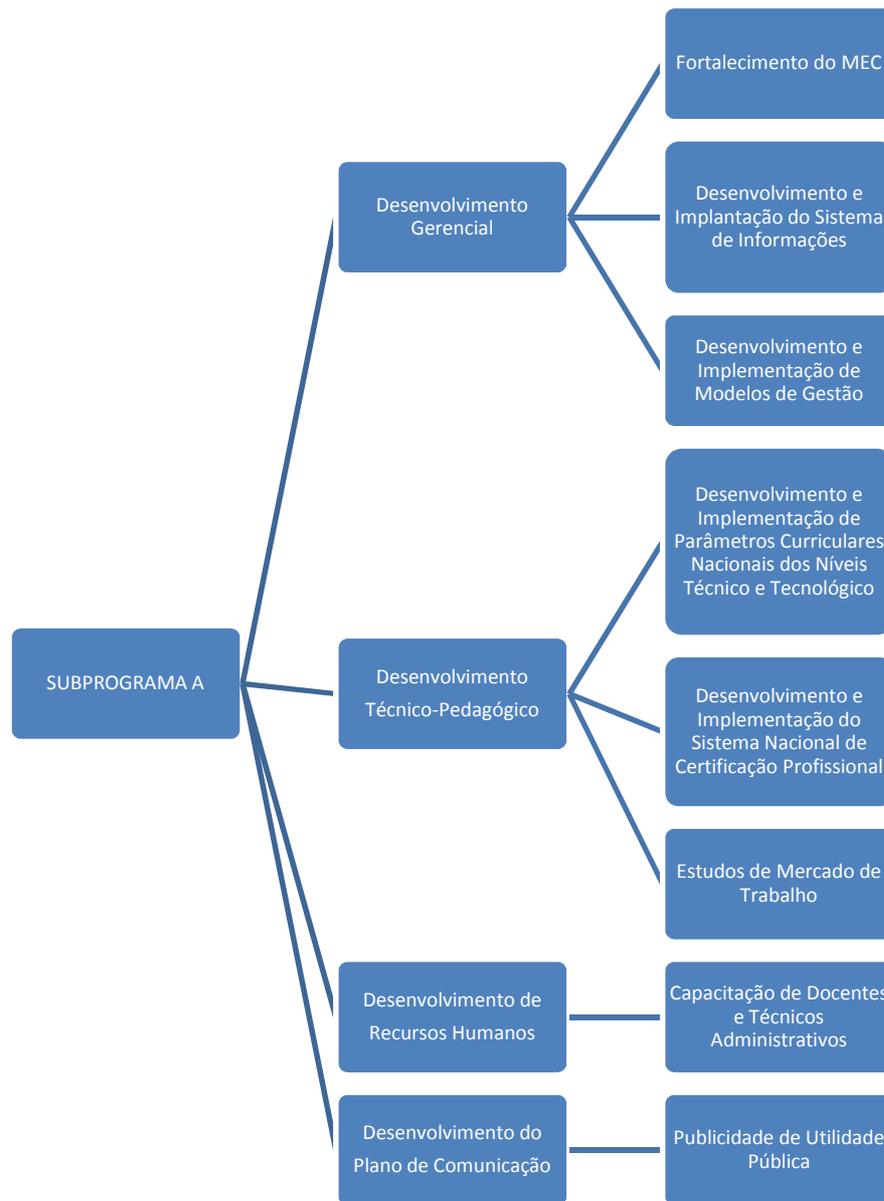
¹³ **CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Centros de ensino profissional, resultam da aplicação dos critérios e das condições contidas no Decreto Presidencial nº 5154 de 23/07/2004, exceto o disposto no art. 4º, parágrafo 1º e inciso I, do parágrafo 2º. As características dos CPs são: a) Determinação da oferta de cursos em função dos estudos de demanda; b) Atualização permanente de currículo de acordo com as características ocupacionais requeridas; c) Adoção de sistemas de estágios supervisionados para estudantes nos locais de trabalho; d) Treinamento de professores por meio de estágio em empresas; e) Adoção de sistemas de colocação de egressos em empregos; f) Sistema de acompanhamento de egressos; g) Integração de representantes do setor privado nas decisões; h) Integração com os mercados, através de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores, para efeito de estágio, uso de equipamentos, treinamento de professores, venda ou compra de serviços, etc.; i) Integração com outras instituições de ensino profissional em relação à oferta, capacitação de professores, assistência técnica e outros; j) Adoção de sistemas de contabilidade de custos; k) Geração de receita própria significativa; e l) Progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos. (MEC, 2006, p. 4)

- H) Atendimento da demanda para a qualificação e requalificação dos trabalhadores por intermédio da compra de cursos de entidades públicas e privadas, especialmente as financiadas pelo Plano Nacional de Formação Profissional;
- D) Incentivo à transformação das escolas federais financiadas com recursos do Programa em escolas que atendam aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular;
- J) Garantia de que o aumento de estabelecimentos de educação profissional dar-se-á por meio dos Estados, Distrito Federal ou Municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado, ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público; e
- K) Estímulo à adoção de formas flexíveis de contratação de pessoal com base na legislação vigente. (MEC, 2005, p. 4-5)

Para alcançar os objetivos propostos, o PROEP foi desenvolvido por meio de dois subprogramas. O *SubPrograma A*, correspondeu à implementação de políticas globais do programa, com a finalidade de proporcionar ao MEC os instrumentos e mecanismos necessários para apoiar a implantação a reforma da educação profissional nos diferentes segmentos (federais, estaduais e comunitário), sensibilizando e informando a opinião pública sobre os objetivos e o desenvolvimento da reforma. Foi por meio das ações do *SubPrograma A* que foram realizados os estudos e pesquisas que resultaram os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, mencionados anteriormente.

Figura 1 - Ações do SubPrograma A.



Fonte: Diagrama elaborado a partir do quadro disponível em MEC, 2005, p. 7.

Ao *SubPrograma B*, coube o financiamento dos Planos Estaduais¹⁴ e dos Projetos Escolares¹⁵. Assim, houve o investimento na formulação e implementação de PEPs que

¹⁴ **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ou PEP**

Plano estratégico, realizado de maneira participativa com os diversos atores do setor, para definir o desenvolvimento da educação profissional em um Estado, de acordo com a legislação atual e as diretrizes da política nacional e do PROEP, incluindo as necessidades de mudanças na legislação, de fortalecimento ou de criação de órgãos normativos e gestores, com as funções de apoiar, coordenar, monitorar, avaliar e informar ao

permitissem o fortalecimento da gestão da educação profissional, a identificação de áreas de formação, a implantação de novo modelo técnico-pedagógico e de recursos humanos, em concordância com a reforma. Os Projetos Escolares também receberam investimentos para a sua formulação e implementação, com objetivo de transformar as escolas existentes (federais, estaduais, municipais ou comunitárias) em Centros de Educação Profissional. A possibilidade de criação de novos centros só poderia ser em âmbito estadual ou no segmento comunitário.

Figura 2 - Ações do SubPrograma B¹⁶.



Fonte: Diagrama elaborado a partir do quadro disponível em MEC, 2005, p. 7.

O Subprograma B, que atuou mais diretamente nos CEPs, ocorreu basicamente nos três segmentos de oferta de educação profissional: a) nas instituições federais, por meio da reforma ou ampliação das escolas, procurando promover a adequação das instituições, tendo como objetivo transformá-los em centros de referência de educação profissional para o país; b) nos sistemas estaduais, por meio do reordenamento e reestruturação das instituições, ajustando as ofertas de cursos com as demandas do mercado trabalho, evitando duplicidade nas ações que envolvem instituições afins, delimitando papéis definidos e funções específicas a cada uma delas; c) no segmento comunitário, apoiando iniciativas de entidades representativas da sociedade civil organizada que atuavam ou pretendiam atuar na área de

público sobre o sistema de educação profissional, e, ainda, as necessidades de formação profissional e de expansão ou criação de CP. (MEC, 2006, p.5)

¹⁵ **PLANO ESTRATÉGICO DA ESCOLA ou PEC**

Plano estratégico, realizado de maneira participativa, com o objetivo de definir um projeto de Centro de Educação Profissional, que inclua propostas organizacionais e técnico-pedagógicas que se ajustem à legislação atual e aos requisitos do PROEP, aplicando o Manual de Planejamento Estratégico Escolar do Programa. (MEC, 2006, p. 5)

¹⁶ Criado em 2005, por meio da Lei 11.180/2005, o Projeto Escola de Fábrica foi alocado posteriormente nos recursos do PROEP.

educação profissional, tais como sindicatos patronais ou de empregados, de qualquer setor profissional; instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem a participação do poder público.

As ações do Programa procuravam financiar os projetos escolares com foco em três eixos: a) **Infraestrutura**: construção, reforma e/ou ampliação de escolas ou centros de educação profissional; aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de administração, bem como materiais pedagógicos; b) **Gestão da educação Profissional**: concepção e implementação de conselhos de administração e ensino, entre outros; desenvolvimento e implementação de sistemas de informação da educação profissional; desenvolvimento e implementação de modelos de gestão escolar e articulação escola/comunidade; c) **Desenvolvimento Técnico-Pedagógico**: estudos de cenário de mercado de trabalho local; construção/atualização de currículos adequados às necessidades do mundo do trabalho; capacitação de recursos humanos; capacitação de docentes e de pessoal das áreas técnico-pedagógica e administrativa; formação e atualização de gestores.

Embora o valor inicial acordado no Contrato de Empréstimo junto ao BID/MEC/FAT tenha sido de U\$ 500 milhões, durante a execução do programa ocorreram dois cortes no orçamento: um de U\$ 100 milhões em 2004 e outro de U\$ 88 milhões em 2005, ambos por Recomendação da Comissão de Financiamentos Externos – COFIEEX (176 e 242). Assim, o total de recursos foi de U\$ 312 milhões, mantendo as mesmas proporções das contrapartidas do BID e do Brasil.

Dessa forma, foram firmados 302 convênios, que financiaram Projetos Escolares e Planos Estaduais, sendo 71 com instituições federais, 129 com instituições estaduais e 102 do segmento comunitário. Assim, resultou a criação de 261 Centros de Educação Profissional, sendo 99 comunitários, 100 estaduais e 62 federais – sendo 132 novos.

Em 02/02/2005, a gestão operacional dos projetos do *Subprograma B* foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Portaria MEC 376/2005), sendo criada uma ação de supervisão e monitoramento dos convênios realizados com escolas comunitárias e estaduais que receberam recursos do programa, com o objetivo de verificar o funcionamento dessas instituições, considerando que muitas delas, estavam fechadas ou se desviaram dos objetivos pactuados.

Durante desenvolvimento do PROEP, ocorreram diversos fatores que dificultaram o andamento das atividades previstas. Entre os fatores de execução dos projetos, constam: a instabilidade no cumprimento de vários itens do Contrato de Empréstimos 1.052/OC-BR, tais como: a) a apresentação de relatórios de execução, progresso e auditoria, e a falta de

comprovação de gastos e informações sobre os convênios; b) a paralisação de obras e a defasagem dos custos estipulados nas planilhas que geraram problemas nos contratos com as empresas e serviços de fornecedores, como consequência dos atrasos no repasse financeiro e exigências de alterações nos projetos originais das entidades; c) o comprometimento dos cronogramas de execução das obras e das ações de aquisições de equipamentos e montagem dos laboratórios; d) a suspensão de licitações em função de alterações expressivas nos projetos iniciais, resultando na baixa execução dos projetos; e) devido à falta de acompanhamento e supervisão dos projetos, foi deflagrado o desvio de finalidade da execução de alguns projetos escolares sem o acordo com os convenientes (MEC, 2006a, p. 14-18); f) o cancelamento de 62 convênios firmados em 2002 gerou descrédito nas ações do Governo, na retomada do PROEP e na sua efetividade, o que levou o relacionamento do PROEP com o BID a um nível bastante crítico (MEC, 2005, p. 9).

Há ainda os fatores críticos à lógica privatizante do PROEP que transferiu grande parte dos bens públicos à iniciativa privada. Grabowski (2010, p. 138) aponta que “a priorização de investimentos nas escolas comunitárias em detrimento das públicas, ocasionou uma forte descontinuidade dessas unidades, exceto poucas que foram reformadas e ampliadas, mas que já estavam operando com alguma solidez”. Destaca-se que boa parte das instituições estaduais ou comunitárias que receberam investimentos do PROEP não conquistaram a autonomia de gestão e nem a independência de recursos públicos para a sua manutenção, o que ocasionou a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas (50%), abandono das instalações, concluídas ou não, ou dos equipamentos ou funcionamento em estado precário (MEC, 2007, p. 22).

Como resultado, no âmbito das escolas do segmento comunitário, as escolas que não haviam sido concluídas, não estavam em funcionamento, ou estavam desviadas do objeto do convênio foram incorporadas pelos Institutos Federais (Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/MEC/SETEC) e pelos estados, o que proporcionou um incremento no número de vagas em cursos de formação profissional.

Outro fator que proporcionou atrasos na execução do PROEP, foi a transferência do controle do *SubPrograma B* para o FNDE. Isso gerou atrasos de aproximadamente um ano, considerando que os convênios tiveram que migrar para a referida autarquia do MEC (Grabowski, 2010, p.133), além de constantes mudanças nas equipes, a baixa capacitação das mesmas acerca das regras de execução dos projetos e a perda de parcerias (MEC, 2006b, p.12).

Mudanças políticas, de concepções e legislação também marcaram a execução do programa. Ressalta-se aqui que a reforma da educação profissional foi concebida no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso e manteve uma forte política neoliberal e privatizante, pautada na separação da educação profissional da educação básica. Por meio da Portaria MEC 646/1997, a oferta do ensino médio pelas instituições que anteriormente ofereciam ensino médio e educação profissional concomitante ficou restrita a somente 50% do número de vagas abertas aos cursos de educação profissional e com progressiva diminuição. Portanto, projetos que apresentassem propostas relacionadas ao ensino médio, eram imediatamente descartados (MEC, 2007, p. 20). Com a mudança para o governo do presidente Lula, foi deflagrada a inconstitucionalidade da Portaria citada anteriormente, considerando que ela determinou, de certo modo, a redução da oferta do ensino médio no país. Por meio da Portaria 2.736/2003 e do Decreto 5.154/2004 tornou-se possível novamente a oferta integrada, e nos diferentes níveis da educação profissional (FIC e Técnico).

No seu estudo de caso acerca do PROEP, Grabowski (2010, p. 136) aponta que do objetivo inicial que previa a criação de 400 CPs e a abertura de 500 mil vagas, apenas 261 CPs foram finalizados. No entanto, a meta de 250 mil concluintes no ensino técnico teria sido praticamente atingida, já que 244 mil novos concluintes foram registrados no Censo Escolar de 2005. Para o autor (2010, p. 172-174), os objetivos do PROEP não só não se efetivaram como desencadearam uma desorganização e desestruturação ainda maior das redes, das instituições, dos cursos, dos currículos e projetos pedagógicos existentes no Brasil.

2.2 O CEP/EMB

A criação da Escola de Música de Brasília se assemelha àquela de muitas instituições brasileiras de ensino musical que, a partir da ação de um grupo de visionários, buscavam a criação de uma instituição na qual estudantes pudessem aprender e difundir a música. Assim, traz também uma relação com as primeiras iniciativas de ensino de música na cidade, recém-inaugurada, concebida para acolher a nova capital federal.

Criada oficialmente em 1964, o processo que desencadeou a sua oficialização se deu por meio de duas iniciativas distintas de professores da rede pública de ensino, ainda no início da década de 60: as atividades de canto coral e de instrumentos de orquestra na escola Ginásio

de Taguatinga¹⁷, desenvolvidas pelo Maestro Levino de Alcântara; e as atividades do Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos¹⁸, sob a direção do Maestro Reginaldo de Carvalho, com ensino de piano, violão, contrabaixo, harmonia, teoria e solfejo, arranjo coral e prática de atividade vocal – o Coral Brasília.

Em 1964, quando o Maestro Reginaldo de Carvalho deixou seu cargo, o Maestro Levino de Alcântara assumiu sua posição, incorporando os músicos ao trabalho coral que ele já desenvolvia, formando então o grupo que posteriormente veio a se chamar Madrigal de Brasília¹⁹. Nesse mesmo ano, o Maestro Levino passou a organizar um fórum, juntamente com professores da rede de ensino do Distrito Federal, objetivando criar uma escola que fosse um núcleo de ensino musical profissionalizante na cidade (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 215).

Em concomitância com as atividades de canto coral, o Maestro Levino de Alcântara, ao participar no Elefante Branco, de reuniões formais da Coordenação Musical da rede, junto com os professores da rede e diretamente apoiado pelo Madrigal de Brasília, inicia uma campanha pela implantação de uma escola de música de ensino profissionalizante no DF. A bandeira levantada tinha tanto o ensino de música quanto a produção de concertos como instrumentos de convencimento das autoridades com relação à viabilidade do projeto [...] (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 215).

Essa campanha, promovida com a realização de concertos pela cidade, em escolas da rede e instâncias do governo, gerou uma boa repercussão ao projeto que desencadeou na efetiva criação da Escola de Música de Brasília (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 216). Então oficializada²⁰, a escola percorreu diferentes espaços até a inauguração da sua sede atual em 11/03/1974. Sua localização é próxima ao setor de Embaixadas, no SGAS Quadra 602, Projeção “D” Parte “A”, com cerca de 41.176,15 m², sendo 7.158,92 m² de área construída²¹.

Durante a gestão do Maestro Levino, então o primeiro diretor da escola, os cursos de instrumento e teoria eram estruturados conforme a faixa etária dos estudantes. Assim, havia os seguintes cursos diurnos: Crescendo com a Música – destinado às crianças a partir dos sete anos; o Pré-Profissionalizante – destinado ao público infanto-juvenil; e o Profissionalizante

¹⁷ Atual Centro de Ensino Médio Ave Branca.

¹⁸ As atividades do Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos tiveram início no ginásio do CASEB (Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília) e depois foram transferidas para o CEMEB (Atual Centro de Ensino Médio Elefante Branco).

¹⁹ Atualmente, o Madrigal de Brasília permanece como corpo musical estável do CEP/EMB, formado por professores. As atividades do grupo nunca foram interrompidas.

²⁰ Por meio da Resolução 33/1971 de 10/12/71 – CD do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal. O seu reconhecimento deu por meio da Portaria SEC/DF 17/1980 de 7/7/80.

²¹ Constituída de 71 salas de aulas, um auditório e um prédio administrativo, com Biblioteca, Musicoteca, Discoteca e Instrumentoteca.

(conforme a Lei 5.692/1971). No turno noturno, exclusivamente para os alunos maiores de dezoito anos, era oferecido o curso Cultura Musical. Esses cursos eram compostos por disciplinas teóricas e instrumento, sendo obrigatória a participação nos grandes grupos da escola (orquestras, bandas e coros) como forma de vivenciar a música na prática (PPP, 2012, p.3). Para as crianças, constavam ainda as disciplinas complementares de flauta doce e de instrumental Orff²², além de projetos de Ópera Infantil e de musicalização a partir dos 4 anos de idade.

Com relação às modalidades instrumentais, a prioridade estava nos instrumentos de orquestra²³, sendo o estudo do violão ou do piano, condicionado ao aluno, mediante estudo anterior de um instrumento orquestral. Evidencia-se, nesse aspecto, um foco para a formação de um mercado local de música erudita. Segundo Mattos e Pinheiro (2007),

Boa parte dos esforços de ensino da escola era direcionada para a criação de orquestras e para a música erudita, segundo o pensamento do diretor de que a escola pública deveria oferecer instrumentos que não eram disponibilizados pelas escolas particulares (MATTOS e PINHEIRO, 2007, p. 216).

Assim, a formação dos grandes grupos, que contavam também com a participação dos professores, visava difusão da música erudita por meio do ensino musical e da realização de concerto abertos à comunidade. As diferentes orquestras eram formadas de acordo com o nível dos alunos integrantes e frequentemente aconteciam concertos que mobilizavam conjuntamente vários grupos como orquestras e coros para a apresentação de grandes obras sinfônicas. Aos alunos integrantes da orquestra principal, eram concedidas bolsas de estudo mediante concurso²⁴ (EMB, 2012, p. 3).

A partir de 1976, começaram a ser realizados anualmente, os Cursos Internacionais de Verão. Abertos também para alunos não matriculados na escola, esses cursos contavam com a participação de professores brasileiros e estrangeiros, por meio do apoio de embaixadas e entidades privadas e governamentais.

²² Denominada posteriormente por Som e Movimento.

²³ Violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, clarineta, fagote, trompa, trompete, tuba, harpa e instrumentos de percussão.

²⁴ De fato, da fundação da escola até o ano de 1980, não havia uma orquestra sinfônica profissional em Brasília. Um aspecto importante em relação à postura do Maestro Levino de Alcântara frente à criação de orquestras foi a de criar um mercado ainda não existente na cidade. O papel que a principal orquestra da escola manteve de produção musical, fez com quem o Maestro Levino de Alcântara, juntamente com os esforços do maestro Claudio Santoro e secretários de governo, criassem a principal orquestra sinfônica da cidade. Esse grupo, até então formado por professores e alunos da EMB, da Universidade de Brasília e da cidade, passou a integrar a Fundação Cultural do Distrito Federal (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 216) nomeada de Orquestra do Sinfônica de Brasília (atual Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro) sob a direção do Maestro Claudio Santoro. Com a sede no Teatro Nacional de Brasília, essa foi a primeira orquestra permanente da cidade.

Entre os anos de 1985 a 1987, o professor, compositor e etnomusicólogo Carlos Galvão assumiu a direção da escola, tentando “renovar as características da escola” por meio de uma “reforma pedagógico-administrativa com mudanças significativas em denominações, prioridades, organização e formalizações de atividades de ensino e produção musical” (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 217). Entre as modificações nos cursos de instrumento, houve um maior estímulo à prática de música de câmara, em detrimento da prática orquestral, objetivando a realização de concertos semanais, EO – Estudos Orientados, com a presença obrigatória dos alunos.

Além disso, os cursos Crescendo com a Música e o Pré-Profissionalizante foram substituídos por Musicalização Infantil e Musicalização Juvenil. No turno noturno, o Cultura Musical foi desativado e substituído pelo curso Musicalização para adultos e foi aberto também o curso Técnico Profissionalizante. Assim, foram inseridas novas disciplinas, como: Música de Câmara; Elementos de Linguagem, Acústica e Organologia; e Música Popular e Folclore. Durante a gestão, foram abertos novos cursos instrumentais com a criação do Núcleo de Música Popular²⁵. Foram criados também os Núcleos de Percussão, de Música de Câmara, de Música Contemporânea, de Regência, de Informática Aplicada e de Musicografia Braille.

Por indicação do professor Carlos Galvão, a professora e violoncelista Delza Lopes da Silva assumiu a direção da escola entre os anos de 1987 a 1989. Durante sua gestão consta a reelaboração dos programas das disciplinas, incentivando também a criação de material didático específico para as aulas por meio da Supervisão de Produção de Material Didático, e a organização de seminários com o objetivo de promover uma maior articulação entre os diferentes núcleos da escola. Segundo Mattos e Pinheiro (2007), a postura da professora Delza

Incentivou a democratização das decisões na escola, por meio de representantes de turma, apoio à criação de grêmio estudantil, valorização das reuniões de colegiado dos coordenadores de áreas e reuniões para relato de experiências, discussão de metodologias, criação de uma comissão de currículo, regimento e eventos. (MATTOS e PINHEIRO, 2007, p. 217-218).

Assim, a professora Delza Lopes estimulou a formação e a atualização dos professores, incentivando-os a participarem de eventos nacionais e internacionais. Além disso, realizou o Primeiro Seminário sobre Educação Musical da EMB e promoveu o 13º. Curso

²⁵ Viola caipira, violão popular, teclados, bateria, baixo elétrico, saxofone e arranjos.

Internacional de Verão com ênfase no aspecto pedagógico e não no aperfeiçoamento técnico (EMB, 2012, p. 4).

Entre os anos de 1989 e 1995, o professor e trompista Vítor José de Castro assumiu a administração da escola. Esse período compreendeu duas gestões, sendo a primeira conquistada por meio de eleição da comunidade escolar e a segunda por indicação do governo. Na sua administração foram ativados novamente os grandes grupos, o canto coral em todos os níveis e as disciplinas do currículo antigo (mantendo as estruturas administrativas e dos cursos implantados nas gestões anteriores). Juntamente com os professores Musicalização Infantil, realizou um trabalho didático-pedagógico de elaboração de cadernos de solfejos para servirem aos diferentes níveis e turmas (MATTOS e PINHEIRO, 2007, p. 218). Destaca-se do ano de 1992, o primeiro registro²⁶ de um formando em nível técnico na EMB.

Novamente por meio de eleição, o professor, flautista, cantor e maestro Lincoln Andrade assumiu o cargo durante um ano (1995-1996). Em sua gestão foram discutidas “reestruturações administrativas, procedimentos técnicos, planejamento pedagógico e artístico por meio do diálogo amplo e democrático entre as diversas correntes da escola” (MATTOS & PINHEIRO, 2007, p. 219), com reuniões abertas que incluíam professores, profissionais técnicos, administrativos e de serviços gerais.

Entre os anos de 1996 e 1997, a escola foi dirigida pelo professor e violonista Luiz Alberto Tibana. Durante a sua administração houve a formalização do Núcleo de Música Antiga, que juntamente com o curso de Cravo foram criados novos cursos de Flauta Doce, Viola da Gamba e posteriormente de Alaúde. Foi criada também a Coordenação Artística²⁷ com o objetivo organizar todas as atividades artísticas, apresentações e concertos internos e externos da escola.

No período de 1998 a 2009, o professor Carlos Galvão assumiu mais uma vez a direção da escola. A gestão que a princípio seria de dois anos, conquistados por meio de eleição, foi ampliada por repetidas indicações pela SEDF até a data de seu falecimento em 2009.

Nesse período, destaca-se a inclusão do CEP/EMB no Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP/SEMTEC/MEC. A escola atualizou os programas de seus

²⁶ Dado obtido no Livro de Formandos da escola, disponibilizado pela Secretaria do CEP/EMB.

²⁷ Atual Coordenação de Programação Artística (CPA).

cursos no ano de 2000²⁸, transformando-se, conforme divulga, “no primeiro Centro de Educação Profissional²⁹ (de sua natureza) a funcionar no País, em concordância com o disposto na Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97 que regulamentou a Educação Profissional, de níveis Básico, Técnico e Tecnológico, no Brasil” (EMB, 2005, p. 4).

Apresentado aqui um breve histórico da Escola de Música de Brasília até a sua transformação em Centro de Educação Profissional – tendo por base o trabalho de Mattos e Pinheiro (2005) e documentos – fica perceptível que as propostas mudanças administrativas e pedagógicas que ocorreram na escola ao longo da sua existência estiveram condicionadas, de certo modo, às trocas de direção - trazendo em cada gestão as ideias e concepções de cada professor que assumia essa posição. Com a inclusão da escola no PROEP, esse foi o primeiro momento em que a proposta de mudança veio por instâncias superiores à escola.

²⁸ Embora a escola divulgue dessa forma, foi somente pelo Parecer CEDF 195/2001 que os cursos técnicos propostos tiveram seu funcionamento autorizado.

²⁹ Denominação adotada por meio da Portaria SEDF 129/2000, passando a se chamar Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Estudo qualitativo/ História oral

A história oral é por sua essência um método qualitativo de pesquisa. Os elementos próprios desse tipo de metodologia, além de envolverem o uso da entrevista como fonte principal na obtenção de dados, se propõe a compreender um processo, “uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado” (MEIHY, 2005, p.19). Dessa forma, é pertinente compreender não somente as mudanças percebidas pelos professores em relação ao PROEP no presente, mas a percepção dos sujeitos de todo o processo que as desencadearam. Conforme aponta Fullan (2009, p. 30) “o ponto crucial da mudança [educacional] é como os indivíduos entendem essa realidade. Subestimamos imensamente o que a mudança significa e quais fatores e processos a explicam”.

O estudo qualitativo de entrevistas se justifica pela necessidade de obtenção de dados relativos à percepção individual dos professores acerca das mudanças na escola relacionadas ao PROEP, o que foi possível por meio de suas narrativas. Destaca-se que a abordagem qualitativa não se refere somente aos tipos de dados obtidos, mas a forma como esses dados podem ser interpretados. Dentre as principais características da pesquisa qualitativa, podemos citar aquelas listadas por Merriam (1998, p. 7-8): o pesquisador é o instrumento primário para a coleta e análise de dados; normalmente envolve um trabalho de campo; emprega principalmente uma estratégia indutiva de pesquisa; e o produto de um estudo desse tipo é ricamente descritivo. Conforme Denzin e Lincoln (2006),

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23).

Como dados, entende-se que por se tratar de percepções de mudanças por parte dos professores, suas opiniões perpassam pela objetividade e pela subjetividade, não sendo possível mensurá-las.

Estudos de história oral revelam também a importância no emprego de fontes documentais como forma de contrapor o escrito com o não escrito. Segundo Meihy (2005) e Alberti (2005), mesmo a história oral tendo a sua atenção voltada para as versões dos entrevistados, é imprescindível a consulta de fontes documentais já existentes, considerando que

Não é apenas quando documentos inexitem ou são raros que a história oral acontece. Ela é vital também para produzir outras versões das histórias feitas com base em documentos cartoriais, consagrados e oficiais (MEIHY, 2005, p. 29).

[...] caso seja pertinente estudar a história da empresa tomando como foco o ponto de vista dos que dela participam, o conjunto de documentos escritos que ela produziu serve de apoio para a investigação e de instrumento de análise das entrevistas (ALBERTI, 2005, p. 30).

Esse aspecto da história oral se tornou fundamental para a pesquisa, pois possibilitou o confronto entre as mudanças documentadas, ou divulgadas, com as mudanças percebidas pelos professores e não documentadas. Portanto, essa característica da história oral foi decisiva não só para a elaboração dos roteiros de entrevistas, mas para a análise dos dados obtidos por meio delas. Os testemunhos dos professores, conforme a história oral, se prestam nesta pesquisa, ao “esclarecimento, explicação ou confissão” (MEIHY, 2005, p. 26), propondo diferentes visões e percepções, diferentes verdades. Para Fullan (2009, p. 45) “o ‘x’ da questão [o significado da mudança] está na relação entre esses novos programas ou políticas e as milhares de realidades subjetivas nos contextos individuais e organizacionais das pessoas e em suas histórias pessoais”. Tal escolha se justifica a partir do momento que se entende que há toda uma história vivida e sentida (percebida) pelos professores da escola em questão e que não constam nos documentos oficiais da instituição.

Os procedimentos da história oral se fazem presentes, pois conforme Alberti (2005, p. 30), ela normalmente procura responder indagações do tipo “como os entrevistados viam e veem o tema em questão?” ou “o que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tempo pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?”.

No entanto, o objetivo da pesquisa não se presta à reconstrução histórica do PROEP como fim, mas como ele foi percebido pelos atores, na compreensão do ele que gerou, proporcionou e desencadeou como mudanças. Da mesma forma, considerando o alto número de professores ativos e inativos da escola (mais de 200), por questões de tempo, não seria viável compor uma história coletiva desse grupo social. Assim, tem-se o Programa de

Expansão da Educação Profissional – PROEP, não como objeto, mas como impulsionador e tempo determinado cronologicamente na percepção dos professores em sua vida profissional, real objeto deste trabalho.

3.2 Técnica de coleta de dados: fontes documentais

Para essa pesquisa, foram consultadas fontes documentais da escola, tais como regimentos, planos de cursos, propostas pedagógicas, planejamento estratégico (PROEP) e o projeto político pedagógico. O estudo dos documentos oficiais como leis, decretos, pareceres, portarias e relatórios, juntamente com os citados anteriormente, possibilitaram criar um panorama da situação investigada e apresentada na primeira parte do trabalho, assim, como serviram de base para a elaboração das entrevistas e forneceram critérios para a escolha dos participantes. Alberti (2005, p. 32) aponta que para a escolha das “unidades qualitativas” entre várias de uma mesma categoria é necessário um conhecimento prévio do objeto de estudo, e que no presente caso, se deu por meio da análise dos documentos escolares citados.

É preciso conhecer o tema, o papel dos grupo que dele participaram ou que o testemunharam e as pessoas que, nesses grupos, se destacaram, para identificar aqueles que, em princípio, seriam mais representativos em função da questão que se pretende investigar – os atores e/ou testemunhas que, por sua biografia e por sua participação no tema estudado, justifiquem o investimento que os transformará em entrevistados no decorrer da pesquisa (ALBERTI, 2005, p. 32)

Na fase de análise dos dados, os documentos da escola serviram também como referência, no sentido de contrapor as mudanças documentadas, com as mudanças percebidas pelos professores.

3.3 Técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada

Para Alberti (2005, p. 37), as entrevistas temáticas tratam da participação do entrevistado na situação pesquisada, ou seja, são um testemunho de uma circunstância vivenciada, sendo diferenciada dos estudos de história de vida, que têm como foco a biografia do entrevistado. No caso da presente pesquisa, percebe-se relações com a entrevista temática, pois como define Alberti (2005),

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma “extraído” da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito (ALBERTI, 2005, p. 38).

Assim, o PROEP é entendido como o tema, como o período determinado para a percepção dos professores dentro de suas trajetórias de vida profissional na Escola de Música de Brasília.

Para alcançar os objetivos da investigação, foi utilizada a técnica de coleta de dados da entrevista semiestruturada. Rosa e Arnoldi (2008, p. 31) apontam que nesse tipo de entrevista, o questionamento se torna mais profundo e subjetivo, proporcionando “uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos”. Para Meihy (2005, p. 36), “o discurso é um bem de todos”, e democraticamente é um instrumento que se presta a se tornar documento.

Conforme aponta Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 79), a entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre o pesquisador e o participante, o que facilita o esclarecimento de questões obscuras. Essa vantagem em relação ao questionário é benéfica quando se pretende aprofundar questões e não se precisa de um grande número de pessoas para a obtenção de informações. Devido ao contato mais próximo entre entrevistador e entrevistado, a entrevista favorece “a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas em testemunhos” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 189).

Na entrevista semiestruturada, há a exigência de um roteiro de tópicos/temáticas previamente estabelecidos, mas que permite uma flexibilidade na formulação e na sequência das questões, conforme a fluência e o discurso dos entrevistados (ROSA e ARNOLDI, 2008, p. 31). Essa foi uma característica importante na escolha do instrumento de coleta de dados, pois a partir de um roteiro único (ANEXO A), foi possível abrir espaço para outras questões, de acordo com as diferentes funções desempenhadas pelos participantes.

3.4 Seleção dos sujeitos da pesquisa

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. Sua versão do processo, porém, deve ser um legado de domínio público (MEIHY, 2005, p.24).

Na impossibilidade de se ter um grande número de entrevistados por motivos de tempo e tamanho do corpo docente, a escolha dos entrevistados não foi orientada por critérios quantitativos, mas sim de acordo com as funções desempenhadas pelos professores durante o período investigado. Para Alberti (2005, p. 31-32), a seleção dos entrevistados deve estar relacionada com a sua participação, sua vivência e os significados de suas experiências no evento ocorrido. A autora aponta que a escolha de um entrevistado se assemelha a escolha de um “informante” na antropologia, ou seja, os indivíduos são tomados “não como unidades estatísticas, e sim seu papel estratégico, sua posição no grupo” (ALBERTI, 2005, p. 31-32). Desse modo, a escolha desses entrevistados só pôde ocorrer após um estudo aprofundado da documentação relativa ao PROEP na EMB.

Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

Assim, foram estabelecidos inicialmente como colaboradores da pesquisa, os professores listados na equipe que elaborou o plano estratégico do PROEP na EMB e que mantiveram suas atividades na escola até a conclusão do programa. Trata-se então da vice-diretora, do coordenador geral dos cursos e do coordenador da Programação artística. Dessa forma, houve um representante de cada subseção do projeto: Gestão Escolar, Técnico-Pedagógica e Integração Escola-Empresa. Apesar de constarem outros nomes na lista, o diretor da escola à época do PROEP faleceu em 2009, outros professores não permaneceram na escola após o programa e outros não faziam parte do corpo docente da EMB, atuando somente na elaboração do projeto.

Um segundo grupo selecionado foi o de professores que atuaram à época em cargos de coordenação na área de instrumentos ou em equipes de trabalho sobre o PROEP. Por motivos de proximidade com a minha área de atuação, o instrumento fagote, foi selecionada a professora coordenadora do núcleo de sopros e posteriormente, a professora coordenadora da

área de canto popular, que presenciou e participou de iniciativas de estudos coletivos sobre a legislação na escola.

Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva. (MEIHY, 2005, p.25).

Foram então selecionados cinco professores (3 em sala de aula e 2 na equipe de direção), com seus pseudônimos e as funções desempenhadas no CEP/EMB à época do PROEP apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 6 - Descrição das funções exercidas pelos professores à época do PROEP.

PROFESSOR	ATUAÇÃO NA ESCOLA DURANTE O PROEP
Juliana	Professora de instrumento e coordenadora do núcleo de sopros.
Francisco	Professor de instrumento do núcleo de cordas e coordenador da Programação Artística. No PE/EMB, consta seu nome na área Integração Escola-Empresa, porém informou na entrevista que saiu da equipe e da Programação Artística antes do término da elaboração do projeto.
Marina	Vice-diretora. No PE/EMB, atuou na área Gestão Escolar.
Taís	Professora e coordenadora do núcleo de canto popular.
Antônio	Equipe da direção/ Coordenador Pedagógico No PE/EMB, atuou na área Técnico-Pedagógica.

3.5 Entrevista piloto

Anteriormente à coleta de dados com os colaboradores escolhidos, foi realizada uma entrevista piloto com uma professora do núcleo de palhetas, mas que não atuou diretamente no PROEP. Essa entrevista teve como objetivo testar um primeiro roteiro de perguntas

(direcionamento das questões, tipos de respostas que poderiam emergir e a forma de conduzir a entrevista) e delinear melhor as questões de pesquisa.

A oportunidade de realizar esse piloto possibilitou não só o meu desenvolvimento como pesquisador na prática da entrevista, como ajudou a elucidar os objetivos da pesquisa e a reformulação de algumas questões. Assim, observou-se a necessidade de iniciar o roteiro com questões mais abertas e menos direcionadas, partindo da questão “o que foi o PROEP para você?”, e conduzindo posteriormente para temáticas mais específicas, dentro do que se entendeu que poderiam surgir como mudanças (com base nos documentos) e do que surgia no discurso do entrevistado.

Também, na minha atuação como entrevistador, observei a necessidade de ser mais perspicaz e intervir um pouco mais na entrevista, questionando e focando respostas que em um primeiro momento, soavam vagas ou generalistas. Nesse sentido, observei também que perguntas mais abertas, do tipo “Quais mudanças você pôde observar na escola após o PROEP?”, poderiam proporcionar respostas realmente voltadas à percepção do entrevistado, do que perguntas muito diretas como “O que mudou na infraestrutura da escola?”, “O que mudou nos currículos?” ou “O que mudou na prática pedagógica dos professores?”.

3.6 Roteiro de entrevista e transcrição

Após os ajustes realizados em função do piloto, um novo roteiro (ANEXO A) foi elaborado, subdividido em seis partes: Apresentação, Memória, Condução do PROEP, Objetivos do PROEP na escola, Resultados do PROEP e Avaliação do PROEP.

Desse modo, o roteiro estabeleceu um primeiro aquecimento da memória dos participantes por meio da autoapresentação dos entrevistados (breve biografia). Nesse momento, foi possível que os próprios entrevistados já entrassem na temática da pesquisa, considerando a função desempenhada por eles na escola durante o PROEP. Assim, o roteiro de entrevista procurou partir do geral para o específico, sendo as primeiras questões voltadas para o regaste do PROEP na vida dos professores.

Apesar do roteiro único para todos os entrevistados, o desenvolvimento da entrevista adquiriu características diferenciadas, em função de especificidades e do direcionamento dado por cada um. Todas as entrevistas foram gravadas em formato mp3 e totalizaram mais de 8 horas. Desse material, foram feitas por mim as transcrições literais e integrais, com o objetivo

de facilitar a categorização e a consequente análise dos dados obtidos nos discursos dos professores.

As transcrições foram entregues aos entrevistados para análise e aprovação de seu conteúdo e também, para que pudessem gerar reflexões para uma possível segunda entrevista. Segundo Szymanski (2004, p. 52) essa devolução “trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”.

Assim, com a análise dos dados da primeira entrevista, percebeu-se a necessidade da realização de uma segunda entrevista com os participantes, com o objetivo de elucidação e aprofundamento do discurso. No entanto, por conta da disponibilidade de tempo dos participantes, a segunda entrevista só foi possível de ser realizada com dois professores. As entrevistas foram organizadas em cinco Cadernos de Entrevistas, nomeados de acordo com o pseudônimo de cada participante.

Quadro 7 - Tabela descritiva das entrevistas realizadas com os professores.

PROFESSOR	LOCAL DAS ENTREVISTAS	DURAÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA
Juliana	Residência do entrevistado	53:17	12:21
Francisco	Residência do entrevistado	1:22:27	-
Marina	Residência do entrevistado	2:01:49	1:26:18
Taís	Residência do entrevistado	1:18:19	-
Antônio	Escola de música do entrevistado	1:09:21	-

As citações de trechos das entrevistas estão identificadas neste trabalho conforme o nome do Caderno de Entrevistas e a identificação da página: **CEJ** (Caderno de Entrevista da professora Juliana); **CEF** (Caderno de Entrevista do professor Francisco); **CEM** (Caderno de Entrevista da professora Marina); **CET** (Caderno de Entrevista da professora Taís) e **CEA** (Caderno de Entrevista do professor Antônio). A autorização para uso dos dados obtidos com

as entrevistas se deu pela assinatura, de ambas as partes, do termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO B).

3.7 Análise e categorização dos dados

Quando se valoriza o oral como fator decisivo para as análises, questões relativas à memória e à identidade despontam como caminhos indicativos dos exames sociais de todos os grupos. [...] É importante lembrar que todo relato é uma narrativa histórica no sentido intencional dos autores. Essa história não é obrigatoriamente a fala do profissional da história (MEIHY, p. 36-37)

O processo de análise e categorização dos dados se deu durante a transcrição das entrevistas e posteriormente com repetidas leituras a fim de identificar as subtemáticas que surgiram nas narrativas dos participantes. Após uma primeira análise do conteúdo do discurso dos entrevistados, foi elaborada uma tabela para que os dados de cada participante se apresentassem lado a lado conforme as temáticas recorrentes que emergiram. Assim, o quadro gerou as seguintes grandes subtemáticas, que, por sua vez, relacionam-se às questões de pesquisa: (1) *A história do PROEP na EMB* – o processo do convênio, a atuação dos professores no processo, a preparação do corpo escolar para as mudanças e os problemas enfrentados durante o processo; (2) *As expectativas de mudanças*; (3) *O que foi entendido como impacto ou não*; (4) *Avaliação do PROEP na visão dos professores*; (5) *outras temáticas*.

As subtemáticas (2) e (3) foram organizadas em outras três diferentes subtemáticas que estão apresentadas neste trabalho conforme os eixos de ações do PROEP: Infraestrutura, Técnico-Pedagógico e Gestão. Mudanças apontadas pelos professores, mas que não foram atribuídas ao programa, considerações gerais acerca da educação profissional e da escola foram enquadradas no campo “outras temáticas”.

4 O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA

4.1 O processo de entrada

Em 1998, juntamente com outras quatro escolas da rede pública do DF que tinham como foco a formação profissional, a Escola de Música de Brasília foi indicada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a participar do Programa de Expansão da Educação Profissional. Assim, a primeira etapa anterior à assinatura do convênio com o PROEP, correspondeu à defesa realizada pelos diretores de cada uma dessas escolas para a entrada no programa, que aconteceu no auditório do Correio Braziliense. Conforme apontam os membros da equipe de direção à época, o diretor Maestro Carlos Galvão viu essa oportunidade como “uma possibilidade de ouro” para a melhoria da escola em termos físicos e humanos (CEM, p. 9). Tanto por membros da direção, como por professores, o PROEP foi visto como o “carro-chefe” da gestão do Maestro Carlos Galvão, visto que “a direção se colocou como atenta àquele momento e até como uma tomada pessoal” (CEJ, p. 3).

Realmente tivemos projetos maravilhosos, mas indiscutivelmente, o... carro-chefe da gestão do Maestro Carlos Galvão foi realmente a inserção da Escola de Música ao PROEP [...]. (CEM, p. 1)

E eu vejo ao meu entender, ele pegou com duas mãos, com as duas mãos essa ideia, né. Como se fosse um projeto para a escola, que eu, na minha opinião, ele estava sem nenhuma ideia, sem nenhum projeto. Então... foi um carro-chefe, de proposta da direção, que ele comprou [a ideia]. (CEF, p. 2)

A professora Marina relata que a motivação da direção para a inserção no projeto se justificava pelas várias carências físicas as quais a escola se encontrava.

Quando nós chegamos à direção da escola, nós realmente encontramos uma escola assim, com muitas carências [...]. A escola estava completamente carente de instrumentos [...]. Outra carência que a escola tinha à época, muito grande, era a questão da parte elétrica. [...] A escola, já era uma escola de mais de 30 anos e uma escola que foi pensada lá em 1973 [...]. Ora, como é que era a educação em março de 74? Como era o mundo em março de 74? Era um mundo que não tinha aparelhos de ar-condicionado [...] Não se tinha computador à época. Então se você não tinha computador, você não precisava de tanta tomada, de tanto cabeamento para puxar. Então o que aconteceu, a escola foi adquirindo computadores, foi adquirindo materiais elétricos, eletrônicos e a rede não suportava tudo isso. Então nós tínhamos problemas seríssimos na escola, daqui dali, o pico de energia caía, porque... fora que a gente não tinha como ligar computadores na escola, né. (CEM, p. 3) Quando nós

chegamos na escola, nós encontramos a escola em condições quase que... sabe, zero. Salas praticamente sem condições de aula [...]. (CEM, p. 16)

Com a defesa da escola aprovada pela SEDF, a segunda etapa para a assinatura do convênio, foi o início dos trabalhos para a elaboração do Projeto Escolar, nomeado Plano Estratégico CEP/EMB – PE/EMB (EMB, 1999). Concomitante à elaboração desse projeto, a equipe de direção participou de uma capacitação realizada entre o segundo semestre de 1998 e o primeiro semestre de 1999.

Tendo como prerrogativa a atualização dos centros de educação profissional de acordo com a nova legislação, as escolas estaduais que desejassem se conveniar ao programa deveriam se comprometer em diminuir progressivamente a oferta de vagas no ensino médio e admitir nos cursos de nível técnico, alunos a partir do segundo ano ou que já tivessem concluído o ensino médio. No caso do CEP/EMB, o primeiro critério não era pertinente, pois não oferecia o ensino regular.

Assim, os Projetos Escolares deveriam ser orientados para melhorar o funcionamento do CEP e elaborados de acordo com a metodologia e as condições do programa. Entre elas (MEC, 2006, p. 14): a) oferecer cursos e vagas em função de estudos de mercado; b) cumprir com as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, conforme o caso, e que seus currículos tenham sido ou serão ajustados aos perfis de habilidades requeridas pelos empregadores locais; c) implantar, incrementar e/ou diversificar a oferta de cursos profissionalizantes de nível básico; d) otimizar o uso dos espaços, equipamentos, recursos humanos existentes e programados; e) demonstrar os parâmetros de eficiência correspondentes ao desenho físico, aos custos de investimentos e à operação futura do CP; f) estabelecer um modelo de gestão autônoma progressiva da escola, com a participação de empresários e trabalhadores em seus Conselhos de Ensino e Administração; g) ter capacidade para executar o projeto e que o modelo de gestão proposto possa conduzir a uma integração crescente com o setor produtivo, através de convênios de parcerias para fins educativos, vendas de serviços e outros; h) estabelecer mecanismos de prestação de contas à comunidade e instituições associadas sob sua gestão, incluindo desempenho dos alunos no mercado, custos incidentes e satisfação dos alunos e empresas com o produto de seus cursos; i) estabelecer os mecanismos de monitoramento e avaliação da demanda da escola e do acompanhamento de egressos; j) possuir capacidade de geração de receita própria, em função dos cursos e serviços oferecidos, e que suas projeções contemplem a diminuição da dependência de recursos financeiros do

orçamento público; k) os espaços físicos e instalações dos centros devem permitir adaptações constantes em função das condições do mercado, de acordo com estudos de demanda e outros.

4.2 As expectativas

Como exposto anteriormente, o PROEP veio atrelado à reforma da educação profissional brasileira, servindo como apoio financeiro às instituições dessa modalidade para que elas pudessem se adequar às novas diretrizes legais da LDB 9.394/96, do Decreto 2.208/97 e da Portaria MEC 646/97. Nesse sentido, as expectativas relatadas pelos professores do CEP/EMB correspondem, de fato, ao que o programa pretendia oferecer por meio do financiamento dos Projetos Escolares.

Percebe-se no discurso dos professores participantes que todos possuíam muitas e diferentes expectativas, de caráter positivo, com a inserção da escola no PROEP. Ele era esperado como “uma proposta inovadora” (CEJ, p. 1), “um vislumbre de mudança radical” (CEJ, p. 2), “um gás” (CEM, p. 5), “uma coisa auspiciosa” (CEJ, p. 3), “uma chance de grandes mudanças” (CEF, p. 12) e anunciado como “o pulo do gato” pela direção (CEJ, p. 3). Assim, essas expectativas estavam imbuídas de desejos de mudanças em duas perspectivas: na ordem de infraestrutura (reforma e ampliação dos espaços e a aquisição de equipamentos, instrumentos musicais e materiais pedagógicos) e pedagógica (construção/atualização dos currículos, adequando-os às necessidades do mundo do trabalho e perfil dos cursos).

Então o PROEP, ele aconteceu na escola de música como uma inovação, com uma proposta de modificação radical do que estava acontecendo na escola, que era um ensino muito tradicional. (CEJ, p. 1) [...] Pra mim foi um momento, foi um vislumbre de mudança radical: “Nós podemos ser uma escola muito boa porque nós temos um contingente docente incrível de áreas muito diversas”. [...] A minha expectativa pessoal era realmente de mudança e eu acreditava, assim, na mudança na área que eu atuava, na área de fagote, eu tinha certeza que as coisas poderiam mudar se houvesse o instrumental que contemplasse as crianças e eu pudesse começar um outro tipo de trabalho e pudesse se tivesse instrumentos, melhores e em mais quantidade, começar um projeto de coletivo. (CEJ, p. 2)

Então pra mim foi mesmo, apareceu como uma chance de discutir toda essa questão do ensino profissional voltado para a nossa área de música e mais ainda para a área de música popular porque era muito instigante e tudo mais. (CET, p. 1) [...] Pois é, eram muito altas né. Tinha essa coisa da grana. Que... num primeiro momento a gente pensou que iria ter dinheiro para a gente construir, porque essa questão do espaço até hoje é um problema, né. (CET, p. 1-2) [...] Tinha... essa... toda essa reformulação do currículo que a gente tinha uma expectativa muito grande de poder construir um currículo que pudesse realmente preparar as pessoas para atuar profissionalmente em um certo nível, né. É... essa questão de também atualizar a escola em termos de tecnologia e porque as tecnologias sempre foram uma questão

muito pungente pra nossa área também. Então poder, por exemplo, ter um estúdio, ter equipamento de sonorização e [...] fornecer aos alunos maneiras de lidar com isso, de estarem atualizados nesse sentido. Tinha a ver com essas coisas assim. Claro, aí, junto de tudo tem aquela história de... uma escola mais... que forme cidadãos e que é uma educação que... que seja mais humana, que se preocupe mais com o indivíduo. (CET, p. 2)

A expectativa de mudanças, conforme menciona o professor Francisco, parecia estar presente no ambiente da escola anteriormente ao PROEP, assim como demonstram também as professoras Juliana e Taís ao relatarem as suas expectativas frente à realidade que se encontravam à época. Nesse sentido, o PROEP representou para os professores uma possibilidade para a concretização de mudanças.

Olha, antes do PROEP nós tínhamos... uma história... uma história que... de reivindicação, de clamor por mudanças, e o PROEP representou uma chance de grandes mudanças pra nós. É... uma vontade de crescer... de fato, de grandes modificações, que a gente não sabia direito quais... mas a gente queria evoluir, a gente sabia que a nossa escola estava obsoleta, e que precisava mudar. Então o projeto, o PROEP, foi... foi uma coisa assim, um... dois milhões para nós era muito dinheiro... ainda no plano cruzado... um dólar pra um real... era muito dinheiro na época. Então nós... sonhamos, né. (CEF, p. 12)

Nos depoimentos dos professores, é possível distinguir diferenças entre o grupo dos que estavam em sala de aula e o grupo dos que atuaram na direção. No primeiro, as expectativas aparecem mais inclinadas às mudanças pedagógicas, curriculares³⁰ e formatação dos cursos, sendo a infraestrutura vista como um suporte a isso. No segundo, as falas se mostram mais voltadas para as mudanças materiais e físicas da escola, conforme o entendimento deles de que tipo de melhoria o programa propunha.

Está lá, Programa de Expansão da Educação Profissional. Ele era um suporte econômico para uma legislação nascente, né. Aplicar a legislação com um suporte, que propiciasse a infraestrutura para... porque se você não tem uma boa... você pode ter uma excelente proposta pedagógica, muito bem construída, mas se você não tiver recurso... ainda mais na nossa área, que é uma área dispendiosa, né. Então o PROEP, ele teve esse lado, né. (CEA, p. 4) [...] É... um incremento na... na qualidade, né, do ensino na escola. Ele proporcionava isso que você falou, aquisição de material didático, é... aquisição de instrumentos, né, [...] Então o PROEP, a expectativa nossa desde o início, foi essa. Que ia... recurso, né. É... e uma boa é... elaboração das matrizes curriculares poderia trazer essa qualidade. Você teria a atualização da base digital da escola, né, muitos computadores... foram inseridos, cabeamento e tal... àquele período, né. (CEA, p. 5)

Não foi bem uma filosofia, ele foi um... um programa para auxiliar, para melhorar... a Escola de Música trabalha com o que? A Escola de Música trabalha com a educação profissional. Então, esse programa, ele veio o que? Dar um suporte para

³⁰ Ao usarem o termo “currículo”, às vezes os professores parecem estar se referindo aos planos de curso ou aos programas dos cursos. Isso irá ocorrer em vários momentos ao longo deste trabalho.

melhorar as condições da escola para desenvolver a educação profissional. Em que sentido a escola pode melhorar essas condições? Exatamente oferecendo um melhor ambiente, melhores laboratórios, né, melhores ambientes de trabalho. [...] Então, é... melhorar mesmo as condições físicas e humanas da escola. (CEM, p. 6)

O professor Antônio foi o único a mencionar que mudanças deveriam ocorrer independentemente do convênio com o PROEP, reconhecendo na atualização da legislação como o fator gerador de mudanças pedagógicas e curriculares.

E o Programa de Expansão, muitos colegas até hoje confundem, né. Fala assim “Ah, o PROEP...”. O PROEP, ele estabeleceu como a... prerrogativa de se conveniar com ele a atualização, né, da legislação. Sair da 5.692 e entrar 9.394 que é a LDB atual, né. Por isso que foi uma coisa conjugada, né. Então uma coisa é o PROEP, outra coisa é a atualização da legislação. Essa teria que ocorrer mesmo que não tivesse PROEP, né. (CEA, p. 2)

De acordo com o professor Francisco, as suas expectativas pessoais não correspondiam àquelas apresentadas por parte da direção em relação ao entendimento das funções e finalidades do PROEP. Para ele,

O objetivo era o financiamento de cursos, de criação de cursos. De cursos novos na área de educação profissional, de expansão e... e... e no caso poderia haver até compra de equipamentos, necessariamente para a instalação dos cursos, como infraestrutura necessária para o desenvolvimento pedagógico dos cursos, podendo ser em qualquer área, supostamente, até onde eu saiba. Mas, o principal custo do financiamento, seria para... financiamento de professores, treinamento de professores, e para subsidiar a implantação dos cursos. (CEF, p. 1-2) [...] Se esperava reformas totais da escola, reformas grandes na escola. E compras de instrumentos, compras gerais de instrumentos. É... é isso que a gente esperava. (CEF, p. 3) [...] Sim, o que o pessoal esperou sim. Eu... eu... na verdade é... eu não consigo ver essas expectativas pra mim, né. Porque eu li inicialmente os documentos iniciais e vi que já tava tudo errado. Então eu... já não queria mais saber de nada. (CEF, p. 4)

Reforçando essa ideia, a professora Taís aponta que as expectativas relativas às mudanças curriculares ficaram em segundo plano, embora elas também se enquadrassem no que era esperado pelos professores. Considerando as diferenças expostas no discurso dos professores e dos diretores, percebe-se que, ao longo do processo, a aquisição de materiais passou a ser o foco (ver Quadro 8).

É... mas, essa [discussão do currículo e formação das trajetórias] era um dos eixos, assim, é.. que a escola é.. se afinasse, né, se ajustasse à essa discussão da educação profissional. Mas por trás de tudo mesmo, tinha essa questão: a escola precisa se aparelhar, a escola precisa de verba, né, a gente precisa de grana. Onde a gente vai buscar? Vamos buscar no PROEP. Precisamos comprar piano, precisamos comprar

instrumento, precisamos reformar, precisamos... enfim. E onde é que a gente pode conseguir isso? Vamos nos encaixar nesse projeto. (CET, p. 3)

Embora as expectativas individuais dos participantes em relação ao PROEP tenham sido de caráter positivo e voltados para mudanças, a professora Juliana menciona, de acordo com a sua percepção sobre o coletivo, que alguns professores não acreditavam que poderia efetivamente haver mudanças.

Tinha um contingente de professores assim: “Olha eu vou pagar pra ver, eu não acredito, porque esse negócio tá tão mirabolante, vai mudar tudo?”... Né, aquela descrença básica, especialmente de pessoal mais velho que já tinha, penso eu, passado por outros revezes de conversas de mudança. A necessidade de mudar, seja em termos pedagógicos, seja em termos de infraestrutura sempre esteve presente, e a falta de comunicação também, e os problemas administrativos também. (CEJ, p. 3)

Verifica-se no discurso dos professores que o PROEP foi realmente esperado como um grande acontecimento e com grandes expectativas de mudanças, existente antes do PROEP e alimentadas por ele, embora houvesse também divergências entre o corpo docente na crença de sua efetivação. Assim, quais seriam essas mudanças e as prioridades esperadas, variavam de um professor para outro, mais especificamente, entre os professores que estavam em sala de aula (pedagógicas) e os professores que estavam na direção (físicas). Conforme aponta Fullan (2009, p. 20) a dinâmica da mudança educacional precisa ser entendida como um processo sociopolítico que envolve diversos tipos de fatores: individuais, da sala de aula, da escola, regiões e nações – que atuam de maneiras interativas. Conforme o autor, a questão do que a mudança pode significar está relacionada ao modo como os envolvidos no processo podem vir a entender o que deve mudar, e como isso pode ser feito, “enquanto entendem que o “quê” e o “como” interagem constantemente e remodelam um ao outro” (FULLAN, 2009, p. 20).

4.3 A organização da escola para o PROEP

Enquanto a equipe de direção participava da capacitação, o corpo docente era mobilizado para também participar da elaboração do projeto. O envolvimento e a participação do corpo docente se deu, basicamente, de duas formas: no processo de reestruturação dos cursos oferecidos pela escola e no levantamento e listagem de materiais de aprendizagem,

instrumentos e outras aquisições que seriam solicitados com a verba do PROEP. Conforme alega o professor Antônio (CEA, p. 7), o convênio com o PROEP só poderia ser firmado com as novas matrizes curriculares dos cursos já encaminhadas para aprovação no Conselho de Educação do Distrito Federal, juntamente com um novo Regimento e Proposta Pedagógica, atualizados conforme a nova legislação.

Tanto a direção quanto os professores relatam esse período como de intenso trabalho e urgência, considerando o curto tempo estipulado pela SEDF para a assinatura do convênio. Os professores Juliana e Antônio elucidam em seus relatos como era visto o momento conforme as funções de cada um na escola.

Nós éramos realmente instigados, num curto prazo de tempo a fazer um levantamento das necessidades da escola, pra fazer esse upgrade, pra fazer essa modificação. [...] Das possibilidades curriculares, ao espaço que devia ser remodelado, ao instrumental. (CEJ, p. 1) [...] e eu lá: “Vamos lá moçada! Tem que entregar! Que instrumentos vocês querem?” [...] Agora, o que eu via também dos professores era: puxa vida, tem que fazer mais isso? Alguns acreditavam e sentiam na pele a necessidade de ter instrumentos novos, de não precisar ficar chorando sempre as migalhas lá para APAM: “Olha, por favor, caiu uma sapatilha... tem dinheiro para recondicionar os oboés?” É... enfim, essa coisa toda. (CEJ, p. 2) [...] Eu acho que participou na elaboração, ou seja, tudo que foi pedido na licitação e para compra, passou pelos professores. (CEJ, p. 6)

Então, ao mesmo tempo que o ano de 99 foi esse ano de intenso trabalho [...] para conseguir... imagina, você tem que... é a fórceps, né, [risos] [...] Essas matrizes... a fórceps mesmo. Tinha que ir lá porque os nossos colegas músicos não são preparados... (CEA, p. 3)

De acordo com as narrativas, a direção conduziu o processo de elaboração do projeto juntamente com os professores coordenadores das diversas áreas da escola, que deveriam repassar as informações para os demais professores de cada núcleo. Assim, a professora Marina menciona a importância da participação coletiva dos professores na construção do projeto, citando-os como colaboradores “mais significativos” (CEM, p. 3).

O Maestro Carlos Galvão, ele fez várias reuniões setoriais. Não só com professores, como técnicos e também com os alunos. Até para explicar essa nova proposta que vinha. Então ele fez, ele fez muitas reuniões. [...] Mas, na época nós fazíamos o seguinte, nós tínhamos os coordenadores [...], nós fazíamos uma reunião semanal, às quintas-feiras, às 14 horas na sala dos professores. [...] a direção conversava com os assessores [coordenadores], os assessores eram os seus intermediários, eram porta-voz de suas áreas. Eles discutiam com os seus colegas no seu núcleo, voltavam com essa questão e se o próprio colega não concordava, ou não entendia, ele próprio ia á essa reunião, que não era uma reunião fechada. [...] Então... o PROEP foi sendo elaborado aos poucos pela comunidade e aí... foi colocado, foi colocado, foi discutido, e aí nós temos ainda guardado todos os rascunhos que os professores nos

enviavam, [...] as reivindicações, vamos dizer assim, de cada núcleo, e aí nós fomos elaborando, fomos elaborando... até que chegamos ao documento final. (CEM, p. 8-9)

Na visão da professora Juliana, os professores foram os executores do projeto, alegando que as atividades realizadas pelos professores que tornaram possível que o projeto se realizasse.

Então enquanto a direção ficou como a idealizadora, da documentação, da parte burocrática, desse tipo de articulação, os professores trouxeram os elementos para que isso pudesse acontecer. (CEJ, p. 6)

Os professores Juliana e Antônio apontam sobre a existência de uma parcela de professores que não reconheciam que o levantamento de materiais fosse atribuição deles. No entanto, essa era uma atividade imposta pela direção sob a alegação de que os professores é que teriam condições de saber o que a sua área específica necessitava. De acordo com os membros da direção, os professores que não quiseram participar não foram obrigados.

Alguns, a maioria se queixou e achou que não era sua atribuição fazer isso. Por outro lado foi colocado pela direção: “Quem melhor do que vocês para saber o que vocês necessitam, né?” [...] Mas assim, foi: “Quem correr mais, e trazer mais coisas vai levar!” Então era nesse, nesse afã que todo mundo trabalhava. (CEJ, p. 6)

Cada área fez a sua solicitação. Algumas áreas depois ficaram lá chorando, contando dedo... mas também porque cochilaram, né, ficaram sem acreditar... tem muito isso... incredulidade, né. E aí, o tempo não dava para esperar, tinha que... a coisa foi meio centralizada porque estava com a faca no pescoço (CEA, p. 4)

A centralização levantada pelo professor Antônio em sua fala anterior revela uma característica desse processo, descrita por unanimidade dos participantes. Apesar de todos terem exposto que houve, de fato, a participação dos professores na elaboração do projeto, tanto os professores como os membros da direção reconhecem a centralização de decisões por parte de diretor. A justificativa estava no curto período de tempo estipulado para a elaboração do projeto

O Carlinhos [...] ele era muito centralizador. Ele tinha um centralismo democrático [risos], o velho centralismo democrático de esquerda. Ele... de um lado ele abria as discussões, abria horizontes, propostas. Mas o processo decisório era muito centralizado, né. Então, nesse primeiro momento como a equipe não tinha muito desgaste, né, estava chegando ali nova, né, então isso fluiu bem, né. Mas a... a urgência que a secretaria colocou, porque o MEC também colocou. “Tem que ser agora, esse ano”. Estabeleceu esse marco aí, né. Prejudicou esse processo de construção coletiva, mas assim... porque isso levaria dois anos, né. (CEA, p. 6)

Desse modo, na visão de alguns professores algumas discussões relativas ao PROEP eram realizadas “à portas fechadas” (CEJ, p. 3).

Eram as pessoas de confiança da direção que se fecharam para articular isso, nós éramos os executores. (CEJ, p. 3)

Que eu saiba foi elaborado [o projeto]... pela direção. Provavelmente por... eu não tenho certeza, porque não foi na nossa frente. Mas somente três pessoas participavam disso, é... o diretor, a vice-diretora e o professor [...] Não sei de outra pessoa que tenha participado. (CEF, p. 5)

Sendo as informações a respeito do programa trazidas pela direção e entendidas como centralizadas por ela, as professoras Taís, Juliana e Marina destacam que o discurso trazido pelo diretor era centrado em termos como “sonhem”, “sejam criteriosos”, pensem no “top”. Assim, era estimulado ao corpo docente, e visto positivamente por eles, que reestruturassem os cursos e fizessem as solicitações de instrumentos pensando no melhor.

E o Carlinhos que era um cara muito assim, é... assim sonhador, né [risos].. sonha a ponto de .. enfim de inventar! [risos] Mas ele falava assim: sonhem! né. Pensem na escola que vocês querem e façam seus cursos assim, pensando no, no top. No mais legal, né. E... isso também pra mim na época era muito estimulante assim. (CET, p. 1)

Porque houve uma solicitação aos coordenadores, que formatassem junto aos professores que faziam parte do núcleo todo um pedido de instrumental, de reformulação curricular, de articulações... A pergunta que nos foi posta pela direção na época foi: “O que vocês querem? Como vocês veem? O que há de mais moderno? De mais vinculado é... ao mercado de trabalho?”. (CEJ, p. 1)

O maestro Carlos Galvão colocou isso muito bem, “gente, sejam muito criteriosos, sejam exigentes no seu pedido, porque senão você vai receber um piano de cauda, desculpa, um Fritz Dobbert”. Que é uma marca de segunda linha, vamos dizer assim, entendeu? Senão, você vai receber um fagote comprado numa loja tal que você sabe que o som não vai ser aquele som. Então, foi o que aconteceu. (CEM, p. 5)

Sobre esse aspecto, a professora Marina aponta que a escolha de instrumentos de qualidade e menor quantidade, em detrimento de mais instrumentos de qualidades inferiores foi uma postura do diretor, que acreditava que a escola deveria ter instrumentos “à altura dos nossos professores, de grande parte dos nossos alunos e dos nossos convidados nacionais e muitas vezes internacionais” (CEM, p. 3).

Era um ideal do Carlinhos, do Carlinhos. Eu até às vezes falava assim “não professor, vamos pegar um mais barato” [...] Então você tinha que optar, ou você tinha quantidade ou você tinha qualidade, né. [...] Então, é... eu acho hoje... hoje eu reconheço que ele estava certo. (CEM, p. 27)

Outro ponto levantado em relação à preparação dos professores para a realização de suas atribuições referentes ao projeto foi a falta de capacitação do corpo docente para a compreensão da nova legislação e política de educação profissional. Nesse aspecto, tanto a direção como os professores reconhecem que a preparação do corpo docente foi “precária” (CEA, p. 6), “difusa” (CET, p. 2) e não foi “documental” (CEJ, p. 3), centrada em reuniões e explicações da direção.

Olha, a minha lembrança não é muito vívida sobre isso... Mas, ela não foi documental, assim, “olha, eu estou dando pra você uma série de substratos legais”, não, foi um discurso da direção, né, E nesse aspecto o Carlinhos era muito, é... muito forte, porque ele falava do jeito dele e convencia as pessoas... ou não... e era uma questão de retroalimentação. Então a direção ficava se retroalimentando com isso: “Não, nós vamos, nós vamos conseguir, nós somos, é um projeto... nós somos”, é muito “nós somos, nós somos”... Mas não foi documental, foi uma proposta que foi trazida de cima para baixo. [...] Foi explicado sim, houve reuniões gerais nesse sentido e... mas foi mais dentro do núcleo de coordenadores. Os coordenadores deveriam fazer acontecer. [...] Ela [a legislação] não nos foi negada, mas ela também não nos foi é... como é que eu vou dizer... não foi motivador, não foi assim: “Vai lá, pega e lê”. [...] Não houve um estudo coletivo disso não. (CEJ, p. 3)

Eu coloco para você assim que... foi precária, entende. O que eu te falei, né, foi um regime de urgência, urgentíssima [...] (CEA, p. 6)

Na minha percepção, eu não... eu tenho medo de ser injusta [risos] e da minha memória também falhar, né.. Então eu tenho que deixar isso registrado. Hoje eu estava pensando nisso, né, quanto é que eu me lembro de todo esse processo. Mas... é... eu achei a preparação, foi muito difusa... teve bastante a marca do Carlinhos, né. [...] E... ele mais falava, ou seja, as pessoas se colocavam pouco, é... nas reuniões de conselho gestor, que as vezes eu participava, às vezes não, mas a gente então ia recebendo informações e tudo. (CET, p. 2)

Nada, nada [...] nem houve nenhum tipo de instrução e formação para os professores, para... o cumprimento do PROEP, nenhuma. [...] Da parte dos professores nada. Se houve da parte da direção, certamente deve ter havido, né. Houve uma equipe que se debruçou nisso e eu não participei [...]. (CEF, p. 4-5)

Exceto pela direção, que participou de capacitação, a professora Taís foi a única a mencionar a participação e o conhecimento de formações e simpósios oferecidos na área de educação profissional. No entanto, ela não soube especificar o momento em que eles ocorreram e se tinham relação com o PROEP. Uma das formações citadas pela professora, foi um curso sobre empreendedorismo oferecido pelo Sebrae³¹, mas que foi realizado após a assinatura do convênio. A respeito do que tratavam esses cursos, a professora Taís manifesta que eles não se aproximavam do que ela estava vivendo na escola.

³¹ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Aí, foi assim... a gente não teve uma formação... teve alguns cursos assim... no meio de tudo, de vez em quando, por exemplo vinha um curso sobre empreendedorismo e aí, né. Mas foi muito raro assim, esparso... aí tinha, como é que chama aquilo... é... reuniões é... simpósios e algumas coisas assim, alguns eventos que a gente ia participar com gente de outros centros de educação profissional [...]. Em outros simpósios que eu participei geralmente eram coisas mais pontuais, então... se falava dos objetivos gerais assim, era uma coisa mais, era uma coisa rápida, e.. logo se passava a discutir a questão do... a questão da formação dos professores pra atuar na área profissional, da educação profissional, ou então... a questão do aparelhamento das escolas, mas realmente coisas assim muito... e que eu acho que eu me lembro pouco delas também porque eu... a gente quando se envolve numa coisa dessas você acaba ficando com pouco tempo, né, porque no nosso caso ainda, a gente ainda tem que estudar e... tá atuando profissionalmente, e enfim. E aí eu ia nessas coisas e dificilmente me falava é... de perto para o que eu tava vivendo. (CET, p. 3)

A professora Taís revela que, por interesse próprio, foi atrás de maiores informações nos documentos referentes à formatação dos currículos de educação profissional.

O que aconteceu mais foi que alguns núcleos, algumas pessoas, em alguns lugares da escola se interessaram e foram à luta. O meu caso foi esse. Eu fui estudar a legislação, né, [...] por minha iniciativa e conhecer os parâmetros curriculares, né, para tentar entender como é que a escola se encaixava no que eles estavam pensando dos parâmetros da educação profissional pra música. (CET, p. 2)

A última fala da professora Taís revela que essa iniciativa não foi só sua e que houve uma preocupação por parte outros docentes da escola em compreender melhor a nova legislação. Assim, no meio desse processo, surgiu um grupo de estudos, formado por poucos professores, que discutiam em encontros esporádicos as possibilidades e aplicações do novo ordenamento à Escola de Música.

Basicamente a gente lia e discutia. E aí vinham à tona uma série de questões e que muitas vezes pediam algum outro tipo de, né... de por exemplo, trazer alguém para esclarecer alguma questão, ou... é... ou mesmo ter uma proposta até de não modificação, mas de adaptação para a realidade da escola, né. Nas reuniões que eu participei, a coisa era mais ou menos por aí, aliás eu acho que eu... eu ia por causa de alguma discussão pontual assim, por exemplo, avaliação. Que sempre foi um calo pra mim dentro da escola e que continua a ser, continua ser... grande a discussão durante a discussão do PROEP e que então eu tive junto das pessoas para discutir isso. É... então eu me lembro de coisas assim, mais pontuais. (CET, p. 4)

Destaca-se na fala dos professores, o reconhecimento de diferentes perfis de professores e suas possíveis reações às mudanças. A professora Marina percebe os professores incrédulos e resistentes:

Agora sempre em todo grupo, você tem aqueles que são incrédulos, né. Você tem... aqueles professores que não, os poucos professores, as poucas áreas que não acreditaram no PROEP elas também hoje sofrem [...]. (CEM, p. 5) Como toda

empresa, como toda... como toda família, você tem aqueles... como todos os seus vizinhos, você tem aqueles que você percebe que estão sempre mudando, e tem aqueles que são [risos].. que são assim... é... né, que tem dificuldades em mudanças, né. Eu acho que isso faz parte da coletividade, né. (CEM, p. 18) [...] Temos a lamentar aqueles professores que insistem em não mudar, que insistem em não participar. (CEM, p. 19)

O professor Antônio ressalta os diferentes tipos de pensamentos dos professores:

O interessante é a diversidade, né. Até porque a constituição prevê isso, pluralidade pedagógica, né. Então, mas é irregular, porque dentro dessa pluralidade pedagógica você tem pensamentos avançados, pensamentos intermediários, pensamentos muito conservadores e chega a nível de pensamentos que são mesmo até danosos assim, eliminadores, exclusivistas, né. Professores que tem uma atitude de... é.. eliminar um aluno já no primeiro contato, né, não dá pra coisa, né.. recua. Então, esse é o extremo, né, a gente pode dizer. (CEA, p. 9)

E a professora Taís aponta sobre a postura da participação dos professores em discussões e deliberações, o professor de “corredor”:

O corredor é aquele lugar onde todo mundo tem muita opinião, todo mundo tem muita coisa pra dizer, mas que não... não concretiza, não... não chama a discussão pra si, não se propõe a participar de alguma instância onde você possa modificar aquilo. [...] É como se assim, pra mim, o professor médio da Escola de Música, ele... se você chamar aqui pra uma discussão pontual e falar assim: “Olha aqui, isso aqui, que você acha disso aqui pra gente praticar na nossa vida? Estou fazendo essa discussão”... “Ah, essa discussão é... não... tá bom... sabe, tá tudo bem aqui...” Mas aí na hora de falar das questões da escola numa instância que você não está, não é deliberatória, você não tem o poder de mudar nada, que é o corredor, aí você vai e extravaza toda a sua insatisfação que você não tá conseguindo modificar na sua prática. [...] pra mim o professor médio da escola de música é... é assim. [risos]. (CET, p. 8-9)

Para concluir esta seção, percebe-se do discurso dos entrevistados que a participação dos agentes envolvidos na elaboração do projeto se mostrou cercada de diferentes visões sobre o processo. A participação foi coletiva no sentido de que cada núcleo forneceu seus pedidos e reestruturou seus cursos, embora não fique explícito um diálogo ou compartilhamento de escolhas entre diferentes núcleos. Se por um lado, os professores reconhecem de algum modo a sua participação no projeto – na reestruturação dos cursos e levantamento das necessidades materiais – e afirmada também pela direção, por outro, os membros da direção reconhecem também a centralização de parte das decisões e condução do projeto. As discussões eram realizadas entre coordenadores e direção ou entre coordenadores e professores do núcleo.

Esse período se demonstrou também, de grande euforia, demonstrado não só pelas expectativas com a inserção no programa, mas pela extrema urgência exigida na reestruturação dos cursos, sem capacitação de professores ou informações mais consistentes. Nesse último aspecto, Fullan (2009, p. 63) expõe que uma ênfase em capacitação nos primeiros momentos de uma reforma condiz com o nosso entendimento de que forma as pessoas mudam. Assim, o autor explica que “para garantir novas crenças e expectativas – críticas à melhora – as pessoas primeira precisam de novas experiências que as levem a crenças diferentes” (FULLAN, p. 63).

A respeito da reforma brasileira, Stancki (2003, p. 161) aponta que a falta de capacitação para os docentes da educação profissional para a implantação da reforma gerou resistência por parte dos professores ao novo ordenamento. Assim, apesar de um grupo de professores da EMB ter se demonstrado contrário às mudanças propostas pela legislação, revelou-se também que parte dos professores buscaram, por iniciativa própria, aprofundar seus entendimentos e discussões. Nesse sentido, Fullan (2009, p. 37) aponta que a forma como uma mudança é apresentada aos professores influencia a maneira como os professores vão lidar com ela. Conforme esse autor, sem o envolvimento em questionamentos mais profundos e uma aprendizagem mais consistente, “o professor típico não compreende a reforma *significativa*, em favor de uma reforma episódica e superficial que só piora as coisas” (FULLAN, 2009, p. 37).

4.4 O Plano Estratégico do CEP/EMB

A elaboração do Projeto Escolar do CEP/EMB³² (EMB, 1999) foi, conforme consta na contracapa, realizada por uma equipe composta por sete integrantes, sendo cinco professores da escola (incluindo os membros da direção) e dois professores do Departamento de Educação Profissional da SEDF. Essa equipe foi subdividida em três áreas, com as seguintes responsabilidades:

Gestão Escolar - configurar a área de Gestão do CEP/EMB, em consonância com a missão do mesmo, dimensionando suas necessidades físicas humanas, materiais e financeiras, bem como contribuindo para a implantação e implementação da nova política da Educação Profissional, no âmbito da Instituição;

Técnico-pedagógico - elaborar diagnóstico situacional com referência a cursos, docentes e discentes, bem como subsidiar a formulação de matrizes curriculares e a

³² Documento disponível na Biblioteca do CEP/EMB, dividido em dois volumes.

apresentação de propostas metodológicas que concorram para a efetiva consecução dos objetivos da reforma da Educação Profissional no CEP/EMB;

Integração Escola-Empresa - Promover o intercâmbio do CEP/EMB com outras instituições, com vistas à obtenção de informações que sinalizem para a oferta atualizada de cursos, bem como a captação de financiamento para o atendimento de demandas percebidas, em consonância com a missão da Instituição (EMB, 1999, formulário 02).

Conforme a metodologia³³ oferecida pelo PROEP para a elaboração dos Projetos Escolares, o primeiro volume do Plano Estratégico do CEP/EMB apresenta a contextualização e o diagnóstico situacional da instituição: estrutura física, ambientes e laboratórios de aprendizagem, equipamentos e instrumentos do patrimônio, cursos oferecidos (de acordo com a nova legislação), atividades realizadas, descrição do funcionamento da escola, regimento escolar, características de formação e titulação do corpo docente e técnico, e as metas de ofertas de vagas e reformas físicas. Destaca-se nesse volume a descrição das características de abrangência da instituição, que apresenta um breve estudo do mercado de trabalho musical³⁴ no Distrito Federal (EMB, 1999, formulário 04).

Esse estudo inicia apresentando dados relativos às características do mercado de trabalho do Distrito Federal, indicando que as Atividades de Serviços estavam, no período, entre as principais possibilidades de trabalho no DF, absorvendo 92,54% da população³⁵ e que conforme a Secretaria do Trabalho do GDF e dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal, o mercado de música havia crescido 14,59% no quadriênio 1995-1998.

Como justificativa, apontam também que no Distrito Federal existiam quatorze iniciativas privadas de formação musical “de pequeno porte e de insignificante abrangência, apresentando uma estrutura curricular limitada a uma oferta instrumental, combinada a uma disciplina teórica” (EMB, 1999, formulário 04). A oferta de cursos variavam de uma a nove especialidades instrumentais e não possuíam condições estruturais para práticas de grande grupos. Dessa forma, não se constituíam em “ameaças às ações da Escola de Música de Brasília no tocante ao processo de qualificação e certificação profissionais” (EMB, 1999, formulário 04).

Os dados usados no PE/EMB sobre os espaços de trabalho musical apresentados no documento foram disponibilizados pela Ordem dos Músicos, sendo descritos da seguinte forma: 277 espaços no segmento “Bares, Restaurantes, Clubes, Boates e Hotéis”; Orquestra

³³ Manual de Planejamento Estratégico Escolar (MPÉE).

³⁴ Os dados sobre mercado de trabalho usados nesse documento foram obtidos na SEDF e na OMB.

³⁵ Dado citado no documento tendo por referência o “Diagnóstico do Mercado de Trabalho do DF/ Secretaria de Educação do GDF”.

Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro, Orquestra Filarmônica de Brasília e Camerata de Cordas do Distrito Federal; Mercados no segmento de música vocal erudita, que garantem a empregabilidade de 68 profissionais, sendo 17 regentes, 17 pianistas correpetidores, 17 técnicos vocais e 17 produtores de eventos corais.

O documento levanta dados referentes aos alunos egressos da instituição, indicando que a escola se mantém sintonizada com o desempenho desses alunos no mercado de trabalho. Duas tabelas apresentam o quantitativo de egressos empregados em orquestras pelo Brasil (150) e em instituições de ensino (132). Em seguida, há duas listas, uma de instrumentistas e cantores com destaque na MPB (20) e outra na Música Erudita (21), o que totaliza 323 egressos em efetivo trabalho. Essa amostragem é referente ao período de 1/79 a 1/99, dentro de um universo de 418 alunos formados, o que indicaria um índice de sucesso no mercado de trabalho de 72, 26%.

No entanto, cabem críticas no que concerne a clareza desses dados: observa-se que conhecendo parte da amostragem, há egressos que podem estar sendo contabilizados mais de uma vez; o termo “formado” (que aparece sublinhado no documento) não expressa a certeza da conclusão dos cursos pelos egressos, considerando que o primeiro registro no livro de formandos do curso técnico data do ano de 1992; e mesmo considerando a não obrigatoriedade de um diploma para a inserção no mercado de trabalho musical, cargos apresentados no levantamento, como a docência em nível superior e algumas orquestras são necessárias titulações superiores ao nível técnico – o que caberia a cada egresso justificar o valor atribuído a essa formação na escola para sua atuação profissional.

O segundo volume do Plano Estratégico do CEP/EMB corresponde à descrição de todas as solicitações a serem realizadas com o financiamento do PROEP. Na área Técnico-Pedagógica, a listagem de instrumentos, livros, partituras, materiais de áudio, vídeo e equipamentos para salas de aula elaborada pelos professores são apresentadas em extensas 99 páginas do projeto (EMB, 1999, Formulários 30-31), totalizando somente para esse fim, o valor de R\$ 1.356.491,00. Constam ainda nessa área, as consultorias “Estratégias inovadoras no ensino de Piano em grupo” e “Consultoria na área de Acústica de Ambientes”, a capacitação para os docentes na área de “Linguagem e Estruturação Musical” e uma reforma de ampliação do Bloco A (administrativo e teatro de câmara). Para a área de Integração Escola-Empresa foi solicitada apenas a consultoria intitulada “Pesquisa de Mercado, Cenário e Tendências Mercadológicas”.

Na área de Gestão Escolar, foram solicitadas reformas da rede elétrica, cabeaço lógica e telefônica, aquisição de mobiliários e equipamentos, serviços³⁶ relacionados à internet, rede interna e comunicação, e as consultorias “Planejamento e definição de produtos e serviços a serem disponibilizados pela Internet (Site/Home Page da EMB)” e “Planejamento e definição de produtos e serviços a serem disponibilizados pela Intranet do CEP/EMB”. Destaca-se nessa área o maior quantitativo de capacitações: “Programação e divulgação de Espetáculos”; “Técnicas de organização de atividades pedagógicas”; “A busca de excelência no atendimento ao público”; “Secretariar com eficiência”; Estruturação de textos administrativos; e “Reconstruindo o aperfeiçoamento de Serviços Gerais”.

Quadro 08 - Investimentos por categoria econômica de despesa nas áreas estratégicas.

DESCRIÇÃO DE CUSTOS	ÁREAS ESTRATÉGICAS DA ESCOLA			TOTAL
	Técnico-Pedagógico	Gestão Escolar	Integração Escola-Empresa	
Infraestrutura Física	62.538,11	200.000,00	-	262.538,11
Equipamentos	1.224.054,00	333.544,00	-	1.557.598,00
Materiais de Ensino-Aprendizagem	132.437,00	-	-	132.437,00
Capacitação	8.325,00	7.875,00	-	16.200,00
Consultoria	4.050,00	4.500,00	7.500,00	16.050,00
Serviços	-	15.000,00	-	15.000,00
TOTAL	1.431.404,11	560.919,00	7.500,00	1.999.823,11

Fonte: EMB, 1999, Formulário 47.

³⁶ 1) Elaboração da Home Page (proposta de design); Jornal On-Line; Base de Dados de Eventos; Base de Dados de Endereços Úteis; “Fale com o CEP/EMB”; Inscrição “On-Line” para o Curso de Verão – 2) Configuração de E-mail; Elaboração de Biblioteca de Arquivos; disponibilização de Consultas via WEB dos Sistemas Resultantes da Informatização das Rotinas Operacionais do CEP/EMB – 3) Configuração de Servidores e Rede Interna (EMB, 1999, Formulário 36).

Os dados financeiros do projeto apresentados de forma simplificada, conforme os investimentos em cada área, no quadro acima, demonstra o que foi considerado como prioridade. Assim, se afirma um alto investimento na infraestrutura física da escola e na aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem, correspondendo a mais de 95% do financiamento. O baixo investimento em capacitação, comparado ao financiamento total, se mostrará mais a frente um aspecto controverso entre professores e direção.

4.5 Os cursos e matrizes curriculares

A reestruturação dos cursos que vieram a ser oferecidos pela escola propôs o funcionamento de 58 cursos de nível básico e 36 cursos de nível técnico de qualificação profissional, incluindo modalidades instrumentais e vocais, eruditas e populares. De acordo com o Plano Estratégico (EMB, 1999, s/n), “a Escola tem por objeto a formulação de um currículo flexível e aberto às necessidades e eminentes mudanças ocorridas em um universo em contínua transformação, que é o mercado de trabalho”.

Nesse primeiro momento, destaca-se que os Planos de Curso dos cursos de nível técnico foram elaborados com base nos estudos que antecederam a aprovação e homologação da Resolução CNE/CEB nº 4/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Assim, os referidos Planos de Curso e as matrizes curriculares foram reencaminhadas para revisão, com a assistência de técnicos da SUBEP³⁷, visando uma melhor adequação à legislação e normas vigentes (CEDF, 2001, p. 2).

Após a revisão e tendo sido autorizado o funcionamento dos 36 cursos técnicos pelo Parecer CEDF 195/2001, o Plano de Curso (EMB, 2001, p. 3) expõe que a proposta dos cursos foi fundamentada nos Arts. 39 a 42 da Lei 9.394/97, no Decreto 2.208/1997, no Parecer CEB/CNE 17/97, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução CEB/CNE 02/98, como missão “promover a educação profissional, buscando o desenvolvimento de competências e habilidades musicais de jovens e adultos, tendo em vista a formação para a cidadania e o mundo do trabalho” (EMB, 2005, p. 5).

O que realmente mudou na reestruturação dos cursos do CEP/EMB foi a criação de uma matriz curricular de disciplinas teóricas únicas para todas as habilitações instrumentais, gerando uma uniformidade nos cursos. Isso ocorreu tanto nos cursos básicos como técnicos.

³⁷ Subsecretaria de Educação Pública.

Com relação às disciplinas práticas, houve variações entre as diversas especialidades instrumentais, tais como orquestra, banda, coro e música de câmara para os instrumentos eruditos e prática de conjunto para os instrumentos populares.

Conforme a Proposta Pedagógica (EMB, 2005, p. 11), os cursos de nível básico juvenil-adulto são caracterizados como uma qualificação propedêutica, com duração média variando de 6 a 8 semestres (um acréscimo em relação ao seu antigo correspondente Pré-Profissionalizante) e com cargas horárias entre 1100 e 1800 horas. O documento explica que a oferta de cursos com essa característica não fere o disposto no Decreto 2.208/1997, que entende o nível básico, “pode abrigar tanto uma qualificação pontual – cursos de curta duração -, como uma qualificação sequencial – cursos longos com o caráter de qualificação propedêutica”. Assim, não são definidos perfis profissionais de conclusão para os cursos desse nível no CEP/EMB. O ingresso no nível básico é realizado por meio de sorteio ou provas de admissão, no caso de alunos já musicalizados.

Sobre o perfil de formação preparatória dos cursos básicos, a Proposta Pedagógica (EMB, 2005, p. 11) expõe que a oferta desse nível tem como pressuposto permitir o acesso aos cursos de nível técnico da escola, considerando a necessidade de uma formação prévia na execução instrumental teórico-musical para o ingresso nesse nível e justificada “pela inexistência de uma educação musical formal no âmbito do Ensino Médio”. Foi mantido também um curso de nível básico infanto-juvenil também com duração de 6 semestres, com a diferença de que ao alcançar os últimos níveis o aluno poderia migrar para os níveis correspondentes do nível básico juvenil-adulto, de acordo com a idade.

Destaca-se aqui, uma modificação em relação à oferta dos cursos básicos. Enquanto no PE/EMB (1999) são listadas 58 possibilidades de cursos, a Proposta Pedagógica (2005) lista apenas 36. De fato, as outras 22 habilitações nunca se efetivaram ou foram ofertadas pela escola (ANEXO C).

Com relação aos cursos de nível técnico (ANEXO D) foram propostos cursos de 8 semestres de duração, como já praticados anteriormente, exceto somente pelos cursos técnicos em Musicografia Digital e em Musicografia Braille, com duração de 6 semestres, com cargas horárias variando entre 855 e 1500 horas³⁸. O Plano de Curso (EMB, 2000, p. 4-5) expõe que as trajetórias curriculares desses cursos estão matriciadas em consonância com o quadro de competências, habilidades e bases tecnológicas contidos Referenciais Curriculares por Área Profissional instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber: Subfunção 2.1:

³⁸ Ver no ANEXO D, a diferença de carga horária que foi proposta inicialmente no PE/EMB e a que foi autorizada pelo Parecer CEDF 195/2001, após revisão.

Realização através da performance – para os cursos de Instrumento e Canto; Subfunção 2.3: Operação de áudio e espetáculos musicais – para o curso de Áudio/Gravação; e Subfunção 3.3: Registro e edição de imagens acústicas – para os cursos de Musicografia Digital e Braille. Os perfis de conclusão das habilitações técnicas oferecidas são definidas da seguinte forma:

- ao músico instrumentista tocar um ou vários instrumentos musicais, seja de sopro, corda ou percussão, e interpretar peças musicais como solista, acompanhante ou componente de grupos instrumentais;
- ao músico cantor apresentar-se individualmente ou em grupo e adaptar e interpretar obras musicais com vistas a realização em diferentes veículos e proposta;
- ao músico formado em áudio/gravação pesquisar e desenvolver as técnicas de montagem e manipulação de equipamentos de áudio e conhecer, dominar e utilizar os equipamentos de suporte à execução de gravação;
- ao músico formado em Musicografia Digital dominar todos os recursos de edição e reprodução digital de partituras musicais;
- ao músico formado em Musicografia “Braille” dominar todos os recursos de edição e reprodução digital de partituras musicais destinadas à integração de deficientes visuais à comunidade musical, em particular e à sociedade em geral. (EMB, 2005, p. 5).

Todos os cursos de nível técnico foram organizados em módulos com saídas e certificações intermediárias. A título de exemplo, em um curso dividido em dois módulos, com 4 semestres cada, ao final do primeiro módulo o aluno poderia solicitar o seu Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em instrumento (ANEXO E). Com relação à prática profissional, o estágio curricular não é obrigatório, sendo essa realizada na participação em grupos como corais, orquestras, bandas e grupo de música de câmara. Assim, “atividades da prática profissional ocorrem de forma concomitante com a teoria, fundamentando os conhecimentos, construindo competências, desenvolvendo habilidades e solidificando o desenvolvimento conjuntivo” (EMB, 2000, p. 8)

Para concluir esta seção do trabalho, cabe expor algumas das problemáticas apresentadas na reestruturação dos cursos do CEP/EMB. Embora afirmada nos documentos a consonância das matrizes curriculares e a legislação correspondente, a partir de uma breve análise destacam-se algumas considerações. A primeira corresponde à certificação intermediária dos cursos técnicos que nunca se efetivaram e não apresentam quais são as características desse perfil profissional de auxiliar técnico em música. A segunda está no fato de 33 dos 36 cursos possuírem a carga horária total obrigatória variando entre 1440 a 1515 horas. Apesar do mínimo estabelecido pela legislação para a área de Artes ser de 800 horas, os cursos registrados chegam a alcançar quase o dobro. A terceira e última, está relacionada à matrícula automática no técnico quando o aluno terminava as disciplinas de instrumento ou as

disciplinas teóricas do curso de nível básico. Ou seja, o aluno poderia terminar os níveis de instrumento no curso básico e prosseguir para as disciplinas de instrumento do curso técnico mesmo que não tivesse concluído as disciplinas teóricas do nível preparatório, as quais ele continuaria cursando – matriculado em dois níveis de formação distintos. Nesse sentido, torna-se a contraditório o caráter de formação propedêutica do curso básico como requisito (o que implicaria na conclusão total do nível básico) para o acesso ao nível técnico.

4.6 Problemas enfrentados na execução do projeto

A partir do discurso dos integrantes da equipe de direção do CEP/EMB, foi possível apreender as dificuldades enfrentadas durante a execução do projeto. O primeiro problema enfrentado foi com relação ao entendimento do PROEP em reconhecer as especificidades do projeto do CEP/EMB. Conforme a professora Marina, uma das dificuldades era o entendimento das especificações dos instrumentos descritos nas licitações.

Porque o PROEP tinha uma certa dificuldade de nos entender, porque a música é um área extremamente específica, então até você colocar, lutar para que um piano, “Ah, um piano é um piano”. Não. Um piano não é um piano. O piano tem que ser um bom piano. E nós queremos o melhor piano para nossa escola. Sem querer desmerecer mas nós tínhamos marcas... eu não quero citar para não ser indelicada, mas você tem pianos de cauda aí com marcas que não são é... de top de linha (CEM, p. 2) [...] Porque para eles, era muito difícil, piano de cauda para eles, ou qualquer outro instrumento, podia ser qualquer um, entendeu? Era qualquer um. [...] Mas pro MEC era muito difícil entender isso, dentro da área da música. Então por diversas vezes nós tivemos que chamar os funcionários do MEC para irem até a nossa escola, mostrar nossa realidade, como era que nós estávamos trabalhando, nossas condições... (CEM, p. 6)

Essa dificuldade de entendimento se agravava conforme ocorriam as constantes mudanças de funcionários terceirizados que trabalhavam no MEC, na área correspondente ao PROEP.

Acontece que os profissionais lá do MEC, que trabalhavam no PROEP, eles... muitos deles, a maioria não eram do MEC, a maioria não era funcionários do Ministério da Educação. Eles eram terceirizados. Isso foi muito ruim para nós, porque havia uma troca muito grande de funcionários lá dentro do PROEP. Então veja bem, eu tava ali tratando com o funcionário x, custava a conseguir, custava que ele me entendesse, quando eu voltava lá já mudava, já era outro. Aí eu voltava lá no capítulo um novamente. “Ah não, sabe o que que é, eu já estava conversando com o fulano de tal, onde é que ele está?”. “Ah não, ele não trabalha mais aqui.” “Ah, você que está substituindo ele? Então, tá bom, você quer ir lá na escola de música? Você gostaria de conhecer a nossa realidade?” (CEM, p. 6)

Essa troca de funcionários não se deu apenas no âmbito do PROEP, mas no âmbito também da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Conforme aponta a professora Marina, foram constantes as mudanças de Secretários de Educação durante a realização do projeto.

E nós sofremos também com os nosso chefes imediatos da Secretaria de Educação. Nós tivemos mudança eu acho que de 3 ou 4 chefes [...] Olha, é muito difícil, então essas mudanças de chefia no meio de um projeto atrapalha muito. Atrapalha muito. Porque, é... aí chega uma outra pessoa, você começa lá do capítulo um. Tudo de novo. (CEM, p. 7)

Nesse aspecto, revela-se também as mudanças de governo no âmbito federal e consequentemente a política de educação profissional ainda durante a execução dos convênios.

O governo mudou muito, tanto na área do Distrito Federal como na área Federal. Você começou com um governo que à época era do PSDB, que quem provocou, quem elaborou esse PROEP, quem deu o star desse o PROEP foi o então ministro da educação Paulo Renato de Souza, que infelizmente até já faleceu. E terminou no governo do PT. Infelizmente, [...] a gente não deveria pensar dessa forma, eu acho que um governante quando entra, ele tem uma tendência a desmerecer, a começar tudo novamente, a desmerecer tudo que o governo anterior fez. (CEM, p. 2)

Você tem aí a questão das mudanças políticas. Porque o PROEP foi no período FHC, 2003 entrou o Lula, aí o Lula mudou a política, o MEC mudou a política, né? Utilizou alguns princípios que estavam estabelecidos, mas para fazer diferente, que é o mal da nossa política, [...] E... ele não deu continuidade a determinados programas, quando ele deveria ter dado. “Não, vamos fazer uma outra coisa que é esse tal de Brasil Profissionalizado”. Que é muito desconexo. (CEA, p. 4)

A professora Marina destaca também as diferenças entre a legislação federal em relação à do Distrito Federal no que concerne aos processos licitatórios. Nesse ponto, a professora aponta a necessidade de Termos Aditivos para a prorrogação da duração do convênio, considerando o não entendimento das duas instâncias governamentais.

Então você pensa quantos funcionários diferentes nós tivemos que conversar. E aí também, teve que ter aditivos, aditivos, aditivos porque eles estipulavam um prazo e... e havia também uma outra coisa também que foi um grande entrave [...]. A legislação federal não era o mesmo entendimento da legislação do Distrito Federal. [...] por exemplo, na parte de licitação. Para o Distrito Federal a licitação tinha um viés, para a área Federal tinha outro. Então, a própria secretaria de educação ficava brigando com o MEC e nós ficávamos nesse sanduíche. No meio dessa briga. Ficava de um lado a Secretaria de Educação aqui, o MEC aqui e nós... aqui esperando essa briga acabar. Nós falávamos “gente, a gente não quer briga, a gente só quer executar o que nós planejamos aqui”. Por isso que muita coisa, alguma coisa, muita coisa, deixou de ser executada, por conta desses entendimentos, sabe? Esses

desentendimentos burocráticos. Não só dentro do próprio MEC como dentro da Secretaria. (CEM, p. 6-7)

Com relação às licitações, a professora Marina assinala o relacionamento com a empresa que ficou responsável pela reforma elétrica da escola.

Fora que também, quando você faz uma licitação, às vezes a empresa que ganha, é uma empresa também que não é tão... é... não digo idônea, mas que não tem tanto compromisso, então você sofre. Então, por exemplo, a rede elétrica, como eu te falei, [...] foi uma reforma muito sofrida. Porque.. porque nós ficávamos empenhando o tempo todo ali, cobrando. Porque era uma empresa também que, sabe, que levava tudo em banho Maria. Então se você não está ali para fiscalizar, para olhar a obra, é muito cansativo. (CEM, p. 7)

Segundo a professora Marina, como a única forma de repasse financeiro era por meio de licitações, não foi possível adquirir boa parte dos materiais de aprendizagem como livros, partituras e materiais de áudio e vídeo, pois não houve interesse de qualquer empresa.

Um das assim, questões que mais nos entristeceu, foi a aquisição de... da parte de acervo. Tanto musicográfico, como bibliográfico, tá. Esses infelizmente, o edital foi aberto três vezes, mas ele foi dado como vazio. Ou seja, não teve ninguém que... [...]. E olha que nesse ponto, justiça seja feita, os professores capricharam. (CEM, p. 37)

Destaca-se também a grande duração do projeto e a demora para que os recursos fossem repassados, e conseqüentemente a chegada dos equipamentos, instrumentos e reformas.

Ele [o PROEP] era plurianual, né. Aplicação durante 6 anos. É tanto que o Carlinhos já, moribundo, praticamente, estava recendo recursos. Se não me falha a memória, se eu não estou enganado, acho que o último recurso do PROEP, foi 2007... e acho que foi aquela calçada [piso central], lá. Se não me falha a memória, mas foi por aí, uns 200 mil que ainda tinha de resíduo, né. (CEA, p. 4)

Então quando começaram a chegar os instrumentos, você começou... esse você hipotético, a ver o descompasso. Eu tenho “x” instrumentos, mas eu não tenho onde colocar. É... eu tenho computadores, que na época eram razoáveis, é... que se tornaram obsoletos em pouco tempo, porque demorou a chegar, aí você não tinha o cabeamento, naquela época não tinha rede sem fio. Então houve um... se criou um Frankenstein. (CEJ, p. 2)

Apesar dos problemas apresentados no discurso dos membros da direção, os seus integrantes apontam que a sua permanência durante toda a execução do PROEP foi um ponto positivo, quando comparados às demais instituições de educação profissional da rede pública do Distrito Federal.

Um dos pontos negativos do PROEP foi a demora na sua execução. [...] Como a Escola de Música durante esse período manteve a mesma direção, foi um longo período de PROEP, mas a Escola de Música pelo sim pelo não, manteve a mesma direção, por um acaso o mesmo diretor e o mesmo vice-diretor, coisa que não aconteceu nos demais CEPs. Então isso fragmentou a execução dos demais CEPs. É porque, porque o novo diretor que entrava, ele se perdia. Ele não sabia qual era a política, a filosofia do PROEP. Então isso dificultou um pouco os outros CEPs na execução, enquanto que a Escola de Música, ela elaborou, ela elaborou todo o projeto do PROEP, ela participou de toda a sua execução do começo, do meio e do final da sua execução. Então isso foi um ponto extremamente positivo. (CEM, p. 2)

Considerando o exposto, apreende-se da fala dos participantes o reconhecimento de diversos entraves na execução do projeto. De fato, alguns dos problemas que emergiram correspondem aos problemas já apresentados neste trabalho e que foram compartilhados também por outras instituições, como o atraso no repasse do financiamento, nas licitações e no andamento do projeto. Por outro lado, a direção viu como positiva a permanência da mesma gestão durante toda a execução do PROEP no CEP/EMB, o que permitiu uma continuidade que não foi observada em outras instituições do Distrito Federal. Desse modo, os problemas percebidos pelos professores perpassam o âmbito escolar, mas são atribuídos também às instâncias superiores da SEDF (estadual) e do MEC (federal).

4.7 Os resultados

Com a aprovação do PE/EMB, no dia 08/12/1999 foi firmado o Convênio de Investimentos 189/99 do Programa de Expansão da Educação Profissional entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e o Ministério da Educação. No âmbito da SEDF, foram ainda firmados mais quatro convênios estaduais³⁹.

Assim, o CEP/EMB foi uma entre oito escolas, com a oferta de cursos na área de Artes, que receberam financiamento do programa. Entre elas, se destacam a Escola do Balé Bolshoi (Joinville/SC, Convênio 017/00) e o CEP/Basileu França (Goiânia/GO, Convênio 021/05).

³⁹ Escola Técnica de Brasília (Taguatinga), Centro de Educação para o Trabalho – CET (Ceilândia), Colégio Agrícola de Brasília (Planaltina) e CEP Saúde (Planaltina).

Quadro 09 - Escolas do PROEP por áreas profissionais.

Região	Agropecuária	Artes	Comércio	Comunicação	Construção Civil	Design	Geomática	Gestão	Imagem Pessoal	Indústria	Informática	Lazer e Des. Social	Meio Ambiente	Mineração	Química	Recursos Pesqueiros	Saúde	Telecomunicações	Transportes	Turismo e hospitalidade
Norte	14	0	4	1	4	3	3	8	0	11	9	2	10	1	2	2	11	0	1	4
Nordeste	24	3	4	2	16	3	1	22	2	24	33	3	9	1	7	4	24	8	1	24
Sudeste	17	1	8	4	19	1	2	25	4	52	37	3	14	6	13	1	28	24	3	21
Sul	16	1	2	1	9	4	2	23	2	32	25	1	10	1	11	1	17	4	3	11
Centro Oeste	17	3	4	2	6	1	1	18	2	5	17	0	5	1	2	0	10	4	2	16
Brasil	88	8	22	10	54	12	9	96	10	124	121	9	48	10	35	8	90	40	10	76

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEP - Sumário Executivo 2007, p. 6.

Conforme a Planilha de Dados Consolidados por Convênio (FNDE, 2007, p. 1), a execução do convênio do CEP/EMB foi concluído em 30/12/2006⁴⁰. Assim, foram realizadas 100% das obras, adquiridos 110,50% dos equipamentos e realizados 27,68% dos serviços, totalizando 105,92% da execução financeira para ampliação da instituição. Com relação à matrícula nos cursos técnicos, tinha-se como meta 305 novas vagas e foram realizadas apenas 190, o que correspondeu a 62,3% do previsto no projeto (BID, 2010, p. 43).

Como resultados, foram realizadas as reformas solicitadas no Bloco A, que proporcionou um aumento nos espaços da Biblioteca, Musicoteca, Discoteca, Instrumentoteca e depósito de equipamentos de áudio/vídeo, além da reforma elétrica e de rede. O laboratório de regência foi transformado em um pequeno auditório para música de câmara, que ainda na execução do PROEP foi inaugurado como Teatro de Câmara Carlos Galvão.

Para a infraestrutura, foram recebidos equipamentos de informática, aparelhos de ar condicionado e mobiliários administrativos e pedagógicos. Apesar de não constar no projeto inicial, foi realizada também uma reforma no piso central da escola.

Foram adquiridos 186 instrumentos novos, incluindo instrumentos de cordas, sopros, percussão, dois pianos de cauda, um cravo, teclados eletrônicos e uma harpa, embora não correspondessem à integralidade do que foi solicitado. As capacitações previstas foram realizadas.

⁴⁰ Data de Finalização BID: 30/03/2007 (FNDE, 2007, p. 2).

Não puderam ser adquiridos os materiais de aprendizagem (livros, partituras, audiovisual) nem realizadas as consultorias nas três áreas estratégicas da escola (Técnico-Pedagógico, Gestão Escolar e Integração Escola-Empresa), pois, de acordo com a professora Marina (CEM, p. 37) não houve interesse de empresas nas licitações.

4.8 A repercussão do PROEP

4.8.1 Infraestrutura

No decorrer das entrevistas, todos os professores participantes mencionaram, em mais de um momento, a relação entre o PROEP e a melhoria na infraestrutura da escola. Nesse ponto, é perceptível que os professores reconhecem as benfeitorias conquistadas por meio do PROEP, mesmo que não fossem especificamente para a sua área ou para o seu uso. No entanto, os professores relataram sobre a demora para que todo esse material fosse adquirido, tornando-os, em alguns casos, obsoletos para as necessidades da escola ou não correspondiam às especificações contidas no PE/EMB.

As coisas foram acontecer muito tempo depois, quando elas chegaram elas já estavam obsoletas, o material que chegou já estava obsoleto. (CEJ, p. 2) [...] Então, dos instrumentos, eles foram chegando aos poucos, então as áreas contempladas foram ficando muito felizes porque trabalhar com sucata e trabalhar com instrumento que está chegando, mesmo que não tenha sido o solicitado. Porque aí é que tá, a gente descreveu muito bem o instrumento que queria e muitas vezes dentro dessa questão toda de licitação o que veio não foi. (CEJ, p. 2)

Os computadores já são naturalmente obsoletos da década de, não sei que ano que chegaram lá. A gente tinha o prazo até 2006, de 2000 a 2006, né. Então chegaram nessa época aí e hoje já estão obsoletos, nada de mais nesse sentido, né. Então... é... a expectativa foi, foi eu penso frustrada. (CEF, p. 4)

Enquanto percebe-se que para os professores Juliana, Taís e Francisco, as necessidades das benfeitorias deveriam ser pensadas visando o aspecto pedagógico da escola, o que permitiria a possibilidade de realização de novos projetos e novos trabalhos, para a professora Marina, era visando a melhoria nas condições de trabalho dos professores.

Então eu acho que, é... se você propicia um pouco melhor as condições de trabalho, você obviamente vai ter como retorno o profissional um pouco mais satisfeito também. Porque o que adianta também o profissional ser talentoso, ser competente, mas ele chega lá não tem, não tem um equipamento, não tem isso, não tem aquilo,

[...] então eu acho assim... eu vou só oferecer condições razoáveis de trabalho... (CEM, p. 16)

A professora Marina atribui também que enquanto a aquisição de aparelhos de ar-condicionado, materiais e instrumentos proporcionou uma melhoria nas condições de trabalho dos docentes, a reforma do piso externo da escola proporcionou melhores condições de trabalho para os funcionários de serviços gerais

Então aqueles instrumentos subiam e desciam trepidando, trepidando, fora a questão humana, porque é muito fácil você pedir para um funcionário “olha, leva um instrumento para o teatro”, “sobe o instrumento pro teatro”. Coloca-se no lugar desse servidor que carrega braçalmente esses instrumentos pra baixo e pra cima, entendeu? Então era um trabalho assim quase escravo. E fora que você também não tinha uma quantidade suficiente de funcionários que ficavam pra cá e pra lá, subindo e descendo instrumentos. Então a troca do piso também proporcionou também, entre aspas um certo conforto. Não só para os funcionários que trabalham nessa área e os instrumentos agradeceram muito. (CEM, p. 4)

e melhores condições de acesso aos alunos portadores de necessidades especiais.

Um grande ganho dessas reformas que a gente fala, físicas, físicas... foram para os nossos lindos e maravilhosos alunos da Musicografia Braille, [...] A gente não pode esquecer nunca, porque a Escola de Música, ela tem esse atendimento diferencial aos alunos portadores de necessidades especiais, no nosso caso da visão, né. Então, os nossos alunos, que tem... são portadores também de necessidades especiais, porque nós tiramos todos os degraus da escola. Não tem mais, é... dentes para as entradas de blocos. Você entra, você só sabe disso se você é cadeirante [...]. (CEM, p. 19)

Para a professora Juliana, a aquisição de novos instrumentos para a sua área, possibilitou a realização de projetos de iniciação coletiva do instrumento e o atendimento a alunos mais jovens. Assim, as professoras Juliana e Marina conferem que o novo acervo adquirido pelo PROEP possibilitou aos alunos o acesso e o uso de instrumentos de melhores qualidades. A professora Marina aponta que os alunos “agradeceram muito à época, eles foram extremamente gratos” (CEM, p. 19). A professora Juliana relata:

Eu tive a possibilidade de fazer projeto com crianças, de trabalhar com o coletivo, é de alunos de fagote como projetos piloto e foi muito legal. (CEJ, p.5) [...] Quando os instrumentos chegaram... foi realmente uma mudança na infraestrutura imediata para poder atuar em sala de aula. [...] Quando os instrumentos chegaram, foi de muita alegria dos professores e também dos alunos que puderam usufruir disso (CEJ, p. 10).

Cabe destacar aqui que pela iniciativa da professora Juliana em realizar projetos de iniciação ao instrumento com crianças, foi desenvolvido, junto a um *luthier* da cidade, um

novo modelo de fagote destinado às crianças. O diferencial desse instrumento atendia ao tamanho de mãos pequenas, com o peso reduzido, mas sem a necessidade de tudéis ou palhetas diferentes do fagote tradicional, como ocorre nos instrumentos alemães para crianças.

Como eu estava sozinha, eu falei: “eu sei o que eu quero... um fagote para crianças, eu sei que eu quero um projeto assim, vai trazer da Alemanha? Não, é carésimo! Tem o Hary aqui, será que ele topa fazer um fagote para criança?” E ele topou, vem daí, a confecção desse instrumento, com todos os percalços que isso gerou. (CEJ, p. 2)

Apesar dos professores reconhecerem as diversas benfeitorias físicas realizadas por meio do PROEP na escola como um todo, a professora Taís narra que não percebeu esse tipo de mudança para a sua área, exceto somente pela aquisição de uma sala destinada exclusivamente para o canto popular, mas que já existia na escola.

Essa parte do PROEP, eu nunca tinha parado para pensar nisso. Essa parte do PROEP eu acho que não foi cumprida, porque a gente foi assim... o equipamento, nunca teve aquele dia assim que a gente falasse “Caracas, chegou o equipamento todo da música popular!” Nunca houve esse dia. O que houve assim, de vez em quando se comprava um amplificador para repor um que tinha ficado caquético... os microfones de vez em quando aparece um que alguém doa, mas não tem microfone bom na escola hoje em dia. (CET, p. 10)

Na visão do professor Francisco, os instrumentos novos foram em pouca quantidade e não fizeram grande diferença para a escola.

E um dia ele colocou exposto no auditório os instrumentos comprados pelo PROEP, expostos lá no palco do auditório lá de cima. Eram pouquíssimos instrumentos. Pra mim, era até uma vergonha perto do número de anos que a gente esperou para chegar. Uma coisa irrisória. Esses instrumentos estão lá, subsumidos no meio dos outros instrumentos que já existiam na escola. Foi uma coisa pequena, né. (CEF, p. 4)

Na visão da professora Marina, a aquisição de novos instrumentos e equipamentos, que existiam em pequena quantidade, possibilitou um incremento na oferta de vagas e consequente na formação de novos músicos nessas áreas. Com a chegada dos instrumentos novos e de qualidade, a professora percebeu que determinados professores puderam desenvolver novos projetos e ter uma nova perspectiva no seu trabalho. Ao citar alguns exemplos, ela destaca o caso de uma professora:

Uma pessoa extremamente talentosa, que tem cursos fora... né, na França... morou lá. Esteve no berço também da música antiga [...] Mas ela já tava assim um pouco desanimada. Por quê? Porque apesar de ser uma pessoa extremamente talentosa e dedicada, ela tinha um cravo em condições suspeitas e em condições assim,

desfavoráveis. Então, quando chegou o novo cravo, [...] eu acho que ela criou uma alma nova, ela abriu uma nova perspectiva de trabalho para ela. Isso pra mim ficou muito claro, no caso da professora. [...] a gente tem outros casos também, eu acho que... é... a própria clarineta, eu acho que também com a chegada dessas boas clarinetas, eu acho que o núcleo também, assim, se fortificou. (CEM, p. 30)

De forma geral, os professores mencionaram a construção de um novo teatro na escola como parte das realizações do PROEP, embora somente a professora Marina tenha apontado os objetivos do teatro, que possibilitou um aumento nos espaços destinados as apresentações da escola.

O teatro de câmara foi assim, uma coisa muito bacana que aconteceu na escola. Porque? Porque a escola ela só tinha um grande teatro para 450 lugares e nós tínhamos a sala H10, a sala 10 do Bloco H, que... é muito acanhada para uma apresentação, muito tímida aquela sala para uma apresentação, né. Então, é... nós precisávamos de um teatro que comportasse pequenas apresentações, né. E isso realmente nós conseguimos. (CEM, p. 21)

É possível concluir que, de fato, os professores perceberam mudanças na infraestrutura da escola com os recursos oriundos do PROEP, apesar de apresentarem diferentes visões em relação à repercussão dessas mudanças na escola. Embora todos tenham citado, de modo geral, diferentes benfeitorias, destaca-se no discurso dos professores de instrumentos a ênfase na aquisição dos instrumentos, aparelhos de ar-condicionado, computadores e a construção de um novo teatro, que de certo modo estariam mais próximos do campo de atuação dos professores da escola. Apesar da direção também ter mencionado os itens anteriores, houve um maior destaque para os instrumentos, equipamentos, construção do teatro e as reformas feitas no Bloco A, tais como a ampliação da Musicoteca, Biblioteca, Discoteca e Instrumentoteca, reforma elétrica e instalação de cabamentos de rede e internet.

4.8.2 Técnico-Pedagógico

4.8.2.1 Repensando os cursos

Em 2001⁴¹, foi autorizado o funcionamento dos 36 cursos de nível técnico e os 58 cursos de nível básico oferecidos pelo CEP/EMB. Conforme o Plano de Curso (EMB, 2005,

⁴¹ Apesar de constar nos Planos de Curso e na Proposta Pedagógica o ano 2000, foi somente com o Parecer CEDF 195/2001 que ocorreu a autorização para o funcionamento dos cursos técnicos propostos no PE/EMB.

p. 2), a reestruturação desses cursos, com relação aos praticados anteriormente, visou a implantação da nova política de Educação Profissional na escola, estando em consonância com a legislação e a realidade do mercado de trabalho.

Sobre isso, os discursos dos professores que estavam em sala de aula abordam diferentes perspectivas. Embora eles considerem que, em uma visão geral, ocorreram poucas mudanças ou nenhuma a respeito do que se fazia anteriormente na escola, eles reconhecem algum tipo de mudança em aspectos de organização e sequenciação dos cursos de instrumento já existentes.

Assim, a professora Juliana aponta que, antes do período da proposta de reestruturação dos cursos, havia para o seu instrumento somente uma listagem de repertórios, herança dos professores anteriores, praticado de acordo com “as indicações dos mais velhos” (CEJ, p. 4). Embora não aponte as mudanças específicas que ela realizou, a professora expõe que o curso passou a ter uma linguagem comum na formatação dos currículos nos diferentes instrumentos.

Porque [a reestruturação do curso] me forçou a ter uma organização no currículo, enfim a ter uma sequenciação de onde eu estava partindo para onde é que eu queria chegar. Houve então um repensar de toda a estruturação da área instrumental, eu acredito que isso foi um benefício. (CEJ, p. 4)

O professor Francisco relata que já havia um currículo elaborado por ele na década de 90, para o ensino de seu instrumento. Segundo ele, as alterações que vieram no processo de reestruturação dos cursos foram concernentes à terminologia de competências, habilidades e bases tecnológicas a serem adotadas na educação profissional e uma redução nos conteúdos do curso, realizada por outros professores do mesmo instrumento.

Apenas os cursos anteriores que já existiam, foram reencaminhados praticamente do mesmo jeito, houve alguma, alguma mudança de conteúdos, conteúdos programáticos... nenhum curso foi de fato criado, que eu me lembre, talvez... [...] talvez tenha tido algum curso novo. Mas a maior parte já eram cursos que existiam antes, desde a década de 70... e que foram simplesmente reencaminhados como se tivessem sido criados pelo MEC, [...] o parecer 04/99, já dava as cargas horárias mínimas dos cursos que eram de 800 horas na área de artes, naquela época. É... e os nossos já estavam com 1500 horas. Nada foi alterado, apenas o que existia na escola foi registrado. (CEF, p. 2) [...] É... teve um pouco [de mudança] porque o currículo que foi, que... é... que foi oficializado foi uma modificação do currículo que eu mesmo tinha criado na escola, que eu estava praticando, né. [...] É... pegaram esse currículo que estava sendo utilizado da década de 90, reformularam, mas é... no espírito, alguma coisa se manteve, mas foi reformulado no sentido de diminuir um pouco o conteúdo, é... facilitar o nível, diminuir o conteúdo, e isso o técnico. [...] Apenas se pegou o que estava na escola e de... construiu-se documentos. (CEF, p. 8)

Assim, infere-se da fala do professor Francisco que, na visão geral, ele entende que os cursos se mantiveram praticamente do mesmo modo, inclusive o do seu instrumento, tanto no “espírito”, na duração e na carga horária. Ele reconhece como um problema na reestruturação dos cursos, o fato deles terem sido encaminhados para a aprovação sem o embasamento dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação profissional de Nível Médio – Artes (MEC, 2000), à época ainda não publicado e conhecido por ele posteriormente.

Porque as diretrizes eram outras, o curso não era de 4 anos, era de 3. E o curso foi aprovado pelo MEC com 4 anos, você vê como tá tudo errado. [...] Inclusive está escrito lá⁴² [nos Referenciais Curriculares], [...] um trecho que diz assim: a partir de hoje, um trecho lá, nenhum curso poderá ser registrado a não ser a partir dessas diretrizes. O nosso foi feito antes, o nosso nasceu obsoleto. Lamentavelmente. (CEF, p. 8)

No entanto, conforme os documentos escolares (EMB, 2000; 2005) os cursos oferecidos pelo CEP/EMB foram fundamentados nos Arts. 39 a 42 da Lei 9.394/97, no Decreto 2.208/1997, no Parecer CEB/CNE 17/97, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução CEB/CNE 02/98. Cabe destacar que havia uma abertura no Decreto 2.208/1997 (Art. 6º §1º) que possibilitava a implementação de currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente. No entanto, no caso da música, a Resolução 04/1999 já explicitava, pelo menos, as diretrizes curriculares gerais para a área de Artes.

Um aspecto recorrente na fala dos professores Francisco, Juliana e Taís, foi a dificuldade de se entender a concepção das terminologias “competências”, “habilidades” e “bases tecnológicas”, nas quais deveriam ser organizados os currículos dos cursos de educação profissional (ver ANEXO F). Apesar de constar nos planos de curso que “a organização das matrizes curriculares [do CEP/EMB] procura não só contemplar o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao mundo profissional, como também, o aluno como um ser autônomo, criativo, crítico e ético” (PLANO DE CURSO, 2005, p. 2), eles apontam que houve um desentendimento generalizado entre os professores e a direção da escola em como proceder nessa elaboração, conforme demonstram nas seguintes falas:

⁴² Em sua fala, o professor Francisco se refere a um “livro de capa rosa” existente na Biblioteca do CEP/EMB, se tratando dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico - Artes (MEC, 2000).

O que é falar de competências e habilidades, a percepção no coletivo, na maioria dos professores nas reuniões que a gente fazia: “olha, só mudou o nome, você continua escrevendo lá, o que você chamava de objetivos hoje se chama de competências, o conteúdo é habilidade, ou é vice-versa, ninguém nunca sabia qual era o verso ou o vice, vice-versa... (CEJ, p. 4)

Porque eu me lembro que tinha que fazer os currículos, formalizar os currículos lá, porque na escola os currículos estavam, é... nem todas as áreas tinham, então as áreas que tinham repetiram e as áreas que não tinham escreveram, então naquele formato que tinha lá, é... habilidades e competências, habilidades e competências e... bases tecnológicas, né. Eles substituíram as bases tecnológicas por bibliografia, né, na época, bibliografia simplesmente. (CEF, p. 4)

Aí alguém falava assim: “Não, mas aqui... essa competência podia ser assim”. Eu falei: “Mas isso aí já é habilidade”... “Ah, então tá, põe como habilidade”... [risos], assim, né, qualquer nota. Não, não se chegou a uma compreensão dessa questão de habilidades e competências. [...] Na escola como um todo eu via muita confusão em termos disso, e alguns resumos assim: “Ah não, competência é o objetivo geral, habilidade é objetivo específico, né, pensa assim que dá certo” [risos]. Mas é porque faltou mesmo uma discussão um pouco mais aprofundada porque era uma visão diferente de educação, né, e que considerava na verdade é... é uma questão de fundamento mesmo, então não tem como você... você só fazer essa transposição, você não mergulha nessa discussão. (CET, p. 6)

De acordo com Rummert (2003, p. 146), na reforma da educação profissional, as escolas, e mais especificamente os professores, não apreenderam efetivamente o que seriam competências e habilidades. Assim, a falta de compreensão da proposta centrada nas competências se deu por vários fatores: em função de sobrecarga de trabalho dos professores; desmotivação ou pouco envolvimento; ou pouca preparação dos professores para lidar com a nova situação (LIMA, 2003; SHIROMA, 2003). Isso aponta para o que Fullan (2009, p. 34) chama de *reculturação*, que é “a maneira como professores passam a questionar e mudar suas ideias e hábitos” ao passo que a *reestruturação* pode ocorrer diversas vezes por meio de decretos, sem que realmente ocorra alguma mudança de ideias e hábitos.

Conforme os professores Juliana, Taís e Antônio apontam, durante a elaboração dos novos currículos não se chegou à conclusão dos perfis profissionais e o conhecimento dos mercados de trabalho disponíveis para a área, embora eles tivessem como expectativa uma proposta de currículo que se adequasse à formação de um músico para o mercado de trabalho. Eles alegam que embora não se tenha chegado a uma conclusão, isso foi discutido, mas que ainda permaneceu como uma lacuna para que eles possam projetar cursos mais “realistas” e voltados para a atuação profissional.

É.. tivemos algumas discussões sobre isso, mas, é.. não. Não se chegou, no meu núcleo, não só no núcleo de canto, mas também na música popular, no que eu participei. Talvez na música popular tenha ido mais longe, tenha sido na guitarra, porque eles tinham uma referência muito forte no ensino americano, pra eles funciona muito bem essa, essa transposição, então pra eles estava bem mais

resolvido. A gente.. chegou a discutir um pouco, mas não chegou a aprofundar a discussão. (CET, p. 6) [...] Pode ter havido discussões mais consistentes do que as que eu presenciei, né. As coisas que eu vi realmente, é... não sei se tratava de pessoas que ainda não, como eu mesma, né, que talvez ainda não estivessem prontas para fazer essa discussão assim. Que talvez se forjassem no meio de uma discussão. Mas ela não chegou a acontecer plenamente para mim, no meu ponto de vista. (CET, p. 7)

Mas o perfil não foi muito discutido não. Nas reuniões se falou muito rapidamente e só se falava assim “o aluno tem que ter condições de entrar numa... fazer um vestibular”, ele teria condições mínimas para fazer um concurso de orquestra, não de Brasília porque, porque aqui não admite alunos sem curso superior, mas de outras orquestras do Brasil são de nível técnico. (CEF, p. 8-9)

Ainda, conforme a professora Juliana, também não houve discussões a respeito da inserção dos alunos no mercado de trabalho.

É. Não houve uma amarra, uma articulação entre esses dois, mas a gente chegou a conversar sobre isso, pelo menos sim. [...] Eu acho que foi muito tangencial, porque a desestrutura era tamanha que a gente... por isso essa questão da premência dos professores se sentirem pressionados, o que que nós temos, e a gente viu que a gente não tinha muita coisa. Eu penso que em outras áreas, eu penso que a flauta já tivesse um perfil mais delineado, né, embora mais tradicional também. A minha lembrança não é de discussões sobre inserção no mercado de trabalho não. (CEJ, p. 4)

Destaca-se que no PE/EMB, um dos objetivos estratégicos da área Técnico-Pedagógica era “oportunizar o acesso dos egressos do mundo do trabalho no CEP/EMB” (EMB, 1999, formulário 19). Aqui se entende um erro de escrita que deveria ser “oportunizar o acesso **dos egressos do CEP/EMB** no mundo do trabalho”, o que faria mais sentido de acordo a característica de adotar “sistemas de colocação de egressos em empregos” (MEC, 2006, p. 4) descrita para os CEPs.

Para o professor Antônio, a construção do perfil profissional foi muito discutida, embora ele mesmo aponte a precariedade da construção do mercado profissional no país.

Se discutiu muito, né, se discutiu muito, [...] Sim... Teve um levantamento, quais são os postos de trabalho em música, né. Nas... na área erudita as orquestras, acompanhamentos, corais, serviços diversos né, de. Festividades, cerimônias... qual é o perfil de atuação profissional do músico, né. É.. o cruzamento de áreas, aonde você tem o músico da área erudita que trabalha, que presta serviços no popular, né, em arranjos, enfim, em gravações... foi feito um certo levantamento, né. Isso aí, nós temos na verdade, é.. é muito precário a construção do perfil do mercado profissional no Brasil, né, no Brasil. (CEA, p. 7-8)

O levantamento ao qual o professor Antônio se refere, consta no primeiro volume do Plano estratégico CEP/EMB, na parte de diagnóstico-situacional. Com relação à elaboração do estudo de mercado presente nele, a professora Marina se manifesta da seguinte forma:

Olha, eu me lembro que não foi... não chegou realmente a ser um estudo tão aprofundado. Mas nós fizemos um levantamento das escolas à época de música, as escolas particulares. [...] não foi, reconheço que não foi um estudo tão aprofundado, até porque o tempo não demandava, a gente tinha... o projeto, ele tinha datas para serem entregues e tal. [...] Mas, por exemplo, nós fizemos um levantamento, é... dos alunos formados que estavam com uma empregabilidade muito alta... nas orquestras, nas bandas de rock, nas... nos conjuntos de jazz, é... e cantores também. Inclusive a gente até cita, se você leu o projeto, você viu a gente citando aí nomes consagrados. (CEM, p. 15)

Apesar de não ter havido discussões suficientes, foi solicitada a consultoria “Pesquisa de Mercado, Cenários e Tendências Mercadológicas” na área de Integração Escola-Empresa, que não pode ser realizada, mas que demonstra a iniciativa de interesse nesse ponto. Embora não tenha se chegado a uma nova conclusão na discussão, ou novas possibilidades de perfis profissionais, os professores revelam que “consensualmente”, embora críticos a isso, se entendeu que a escola deveria ter o perfil de formação de músicos de orquestras. Ou seja, permaneceu o objetivo inicial da escola (desde a sua construção) relacionado aos modelos de conservatório.

É um perfil acadêmico sobre um senso comum. Eu sinto, percebo isso, né. Hoje pesquisando também sobre esse assunto, eu vejo quanto desse histórico, esse tradicionalismo ainda permanece. (CEJ, p. 4)

Eu sempre achei assim uma coisa que não é bem, que... do que surge nas discussões, né. Mas sempre teve muito presente na escola como um todo, essa questão do músico de orquestra. Formar um músico de orquestra. É... na música popular tem uma espécie de correspondente, que é esse músico da noite, né. (CET, p. 7)

Ficou definido que deveria ser um curso de formação de orquestra, de pessoas com formação em orquestra... É... e que teria que ter condições de passar no vestibular... e no sentido de prosseguir seus estudos... Mas assim, voltado principalmente para a experiência de orquestra. E essa visão ainda perdura na escola apesar das orquestras terem acabado, né. [...] Ficou um curso de música erudita, sem tirar nem por, da maneira mais tradicional que você possa imaginar. Sem reflexões, tá. (CEF, p. 9)

Esse enfoque na formação de músicos de orquestra, ou de forma mais ampla, com ênfase na música erudita, é reafirmada, embora não explicitamente, nos planos de cursos que descrevem que “a prática profissional será realizada mediante participação dos alunos em corais, orquestras, bandas e grupos de música da câmara” (PLANO DE CURSO, 2005, p. 8) e na oferta de disciplinas obrigatórias iguais para todos os cursos, “eruditos e populares”, como Contraponto, História da Música e Harmonia (“tradicional”). Cabe ressaltar que o estudo de mercado apresentado no Plano Estratégico CEP/EMB apresenta 277 espaços no segmento “Bares, Restaurantes, Clubes, Boates e Hotéis” com música ao vivo (e normalmente voltados para a música popular) e apenas 3 orquestras (sendo uma com exigência de diploma de nível

superior). Embora a escola declare que os cursos estão “em estreita relação com as tendências do mundo do trabalho e em sintonia constante com as transformações que se processam no país e no mundo” (EMB, 2001, p. 3), o perfil de formação da escola, como entendido pelos professores, mostra uma inconsistência entre o que se apresenta no Plano de Curso (EMB, 2001) e o que foi feito a partir dos dados levantados sobre o mercado de trabalho no DF.

Em relação às disciplinas teóricas componentes dos itinerários formativos, a professora Juliana expõe que se chegou a discutir à época a inclusão de disciplinas consideradas por ela “progressistas”, como exemplo “Saúde do Músico”, mas que não foram concretizadas. Segundo ela, não houve discussão entre professores de instrumento e professores de disciplinas teóricas sobre quais deveriam ser incluídas ou mesmo revistas.

Houve pelo menos o esboço de disciplinas que eram muito progressistas pra época, e que não se concretizaram (CEJ, p. 4) [...] eu imagino que já... tenha discutido as disciplinas que deveriam compor esse centro... mas não se poderia fugir de determinado centro, né. Então foi tomado como a priori, teoria, solfejo, que deveriam ter outros nomes. Aquilo deveria permanecer, aquilo era intocável, não se aventou o sumiço dessas disciplinas, ou a troca, ou maneiras diferentes, ou interdisciplinaridade. Hum hum, de jeito nenhum. [...] Eu acho que ela foi apresentada, é... aos coordenadores como... na batida do martelo, entendeu. Isso é assim! Pof! (CEJ, p. 8)

Para a professora Taís, havia ainda uma expectativa de integração entre a prática e a teoria, mas que também não se efetivou.

Mas, no caso da, por exemplo, da música popular a gente tinha muito essa expectativa de... é... conseguir concatenar as coisas... isso tem a ver com a discussão de unir um pouco mais a teoria e a prática, não ter a prática e a teoria tão dissociada, né. (CET, p. 2).

Embora tenha se discutido e não chegou a novas conclusões ou aberturas referentes aos perfis profissionais de música, os professores revelam em suas narrativas a iniciativa de algumas partes da escola em se pensar perfis profissionais mais específicos e o que seria o tipo de formação correspondente, mas que não se concretizaram no currículo.

De diferentes abordagens dos repertórios, para que o aluno pudesse se direcionar mais para uma área ou para outra, se ele queria ser solista ou camerista, uma diferenciação, se começou a pensar no perfil de profissional, foi... só que não houve uma concretização desse currículo. (CEJ, p. 5) Então enquanto se pensou muito, pelo menos em termos de discussão, em termo de documentação talvez nem tanto, é... como seria o curso técnico, se voltou mais pro curso básico na prática. Você escreve: “olha o curso técnico deveria ser assim, eu preciso disso e disso, o provável perfil é esse, o técnico em fagote é isso”, mas não se pensou em várias saídas do

curso técnico, né, isso é... pode ter se aventado sobre isso mas não foi a essência não. (CEJ, p. 6)

Mas então, abrir outros tipos de profissional. Então o pianista acompanhador, né. O pianista correpetidor. O músico preparado também para a música de câmara. Então, outros tipos de profissionais, que não aquele que nós tínhamos antigamente. Que no caso do professores de piano, ou ele era solista ou ele era um mero correpetidor... ou o professor, né. Então, que se abrisse um pouco mais o leque, que se oportunizasse outras áreas de atuação, empresariais também. (CEM, p. 14)

Então, a diferenciação entre o básico e o técnico, né, alguns parâmetros assim, ah, então no básico a pessoa deve ser capaz de participar de... gravação, mas não como solista, por exemplo, como *backing vocal*. E já no final do técnico não, já algumas demandas já como cantor solista, né. Alguma coisa por aí, nesse nível. Mas muitas questões, que até hoje ainda estão muito pulsantes, a respeito de leitura, né. Até onde, como.. qual é o papel, é diferente de outras áreas de música, e tudo? Mas a discussão não chegou a.. na verdade a gente chegou a aprofundar mais sim com relação à questões técnicas, é... com relação à técnicas vocais, a gente conseguiu é... pensar numa gradação, numa gradação de aquisições técnicas e colocar uma barreira, né, que até hoje tá muito bem definida, esteja sendo cada vez mais questionada para a passagem para o técnico, por exemplo, que seria a questão da passagem de registro, estar dominada e enfim. (CET, p. 6-7)

O professor Francisco descreve sobre a dificuldade de se compreender essas especificidades no âmbito coletivo, revelando que novas propostas referentes aos currículos e que contemplassem outras atuações profissionais que não somente orquestra, não foram bem vistas pelos componentes do seu núcleo.

Se tentou discutir mas nós fomos recebidos com achincalho, na época né. A gente já falava que tinha trabalhos profissionais é... de todo tipo na cidade, é.. fora orquestra e universidade, trabalhos é... quer fosse em igrejas, é... não digo profissionais, de professores, de trabalhos em escolas particulares e também no mercado de eventos, eventos, casamentos, é.. outros tipos de eventos formais, ou cerimônias. É... orquestras de eventos, eventualmente orquestras de bailes, menos... na nossa área é menos comum, mas, mas que em eventos de casamento, música de fundo [risos] essas coisas, né. É... que hoje é... já são bem mais respeitados, mas nós fomos, nós achávamos que nós devíamos cuidar disso também, né. Mostrar isso na formação do músico. É... leitura de cifras, improviso, é... música popular também, que deveria ser entendida, alguma parte de empreendedorismo. Porque não havia mais lugar pra todo mundo entrar em orquestra, muito menos no vestibular, que tinha gente que queria fazer violino e outras áreas, gravações, né. Principalmente o mercado de gravações tava começando, se tinha notícias... (CEF, p. 9)

Conforme ele apresenta em seguida, se torna mais clara a relação entre a formação erudita e a atuação profissional entendida pelos professores do seu núcleo, embora questionável.

E só quisemos começar a conversar sobre isso, mas fomos recebidos pela maior parte do pessoal com achincalho. Dos colegas né. Muitos rindo mesmo. Dizendo, defendendo o contrário que... se você for um bom músico com formação erudita, todas essas demais atividades seriam supridas automaticamente. Então essas conversas morreram no nascedouro. Não foram entendidas como áreas de

especialidade, ou que deveriam ser tratadas no currículo, isso de forma específica, com conteúdos programáticos de disciplinas [...]. (CEF, p. 9)

Os professores Juliana, Antônio e Taís alegaram sobre a necessidade de dados mais consistentes acerca do mercado de trabalho e perfis profissionais para a área de música, que pudessem orientar e fundamentar as reformulações curriculares. Ao relacionar a falta de pesquisas para a área profissional de música de modo geral, a professora Juliana também expõe sobre a falta de identidade dos cursos técnicos de música, alegando que pouco se compreende para que serve esse profissional e onde ele se encaixa no mercado de trabalho com relação aos demais níveis de formação. Para ela, perdeu-se a oportunidade de pensar na escola como técnica.

Eu penso que se precisa fazer uma pesquisa real, não uma pesquisa é... baseada no que o BID quer ou no que o MEC quer, mas o que... que Brasília propicia, né. Então em termos de mercado de trabalho, se eu continuo formando solistas, eu preciso ter alguém que ajude os futuros técnicos a gerenciar sua carreira para sair do país, porque Brasília tem uma orquestra profissional, então é uma falácia essa preparação. [...] Então o que eu sinto é falta de pesquisa, um desconhecimento real do mercado de trabalho, e... da identidade do técnico. A gente não sabe para o que serve o profissional que em princípio a gente estaria formando no nível técnico. (CEJ, p. 6)

Ao mencionar a falta de identidade do curso técnico, a professora Juliana aponta que não fica tão claro por parte dos professores sobre a terminalidade e função desses cursos.

Então se você não conhece para que você está formando o técnico, ou se você acha realmente que o técnico é propedêutico, você passa pelo técnico como você passa pelo ensino médio, passou e vai adiante meu filho. Hoje em dia, né, cada vez mais a cultura do canudo permanece, embora todas as políticas públicas, governamentais sejam de revitalização do ensino técnico. (CEJ, p. 7)

No decorrer dos relatos, os professores descreveram também suas avaliações a respeito das mudanças que ocorreram na reestruturação nos cursos. Os discursos revelaram que pouco tempo após o registro dos cursos, antes mesmo do término da execução do PROEP, os professores já se demonstravam insatisfeitos e passaram a perceber problemas de diversas ordens nos cursos oferecidos.

Conforme o professor Antônio, embora tenha se gerado uma homogeneidade nas terminologias adotadas nas disciplinas obrigatórias para todos os cursos, não houve realmente uma proposta pedagógica unificada da escola, atribuída à falta de discussão coletiva.

Esse trabalho interno [reestruturação dos cursos] foi em cada área, né. Então, ele, por conta dessa falta de uma discussão em que cada área... se reunisse, né, coletivamente... trocasse figurinhas... ficou isolado né. O modelo é o mesmo, criou uma homogeneidade, todo mundo estava sabendo que ia... essa nova terminologia, competências e habilidades, matriz curricular, módulo, modularização... encaixa o velho aí dentro, com algumas diferenciações. Mas não, não houve uma discussão... [...] Então, os erros que foram instituídos, foram colocados aí, começaram a ser percebidos depois. (CEA, p. 6)

Para o mesmo professor, a homogeneidade de duração e disciplinas obrigatórias do curso técnico foi vista como um problema, pois não considerava as diferentes necessidades de cada instrumento. Com o objetivo de ajustar isso, foram realizadas mudanças nos cursos de nível básico, que permitiam uma maior flexibilidade de alterações, pois os currículos não necessitavam de registro no MEC, nem possuíam diretrizes específicas. Nesse sentido, a professora Juliana também fez considerações sobre a burocracia necessária para se alterar os cursos de nível técnico. Assim, os cursos de nível básico foram modificados e passaram a assumir tamanhos e disciplinas diferentes conforme cada área ou instrumento.

Por exemplo, você tem uma uniformidade teórica, né, nas áreas. E você tem tamanhos também, para todo mundo, praticamente igual, que depois se percebeu, se corrigiu isso no básico. Você tem um núcleo comum, é.. que foi colocado, né, no básico e também no técnico que... engessa o curso. Então, por exemplo, em determinado curso não interessa ter uma quantidade de harmonia, talvez música antiga, talvez fosse mais interessante para eles terem mais contraponto. A prática deles voltada mais para esse tipo de assunto, né. (CEA, p. 3)

Os professores Antônio e Juliana apontam que após as primeiras alterações nos cursos básicos, eles passaram por constantes modificações, quase semestralmente. Essas mudanças foram não só em relação às disciplinas obrigatórias, mas também nos conteúdos programáticos.

A minha percepção [...] é que foi onde a bola de neve da mudança começou. Porque a partir daí não parou de mudar. Nem sempre para o melhor, ou seja, entra teoria, sai teoria, carga horária é essa, não é aquela. Mas a mudança que deveria focar o técnico, até hoje continua no básico. E eu fico de cabelo em pé, porque é uma escola que deveria ter o perfil técnico, né. Então a partir daquelas discussões, e porque também o coordenador pedagógico se manteve, por muitos anos... É praticamente um feudo acadêmico, uma forma de pensar, em que a mutabilidade é a constante. Então os professores vão e vem. Eu já ouvi isso de professor de teoria: “mas a gente já fez isso! A gente vai fazer de novo? Vai separar a teoria do solfejo, vai juntar a teoria... O que os instrumentos precisam?” [...] até a época que eu saí da escola, [...] o *leitmotiv* era a mudança. (CEJ, p. 8-9)

Sobre a carga horária dos cursos técnicos, as professoras Taís e Juliana descrevem que eles passaram a se assemelhar aos cursos de nível de graduação devida a extensa duração (4

anos) e alta carga horária (a maioria com 1500 horas) de disciplinas teóricas e práticas. A Resolução CEB/CNE estipulava o mínimo de 800 horas apenas.

Tinha... essa... toda essa reformulação do currículo, que a gente tinha uma expectativa muito grande de poder construir um currículo que pudesse realmente preparar as pessoas para atuar profissionalmente em um certo nível, né. [...] eu acho que a maioria dos núcleos tratou isso, superdimensionando, querendo ser uma universidade, é... querendo que os cursos que foram formatados, na verdade quando a pessoa conclui, praticamente ela concluiu um... né, teria concluído um curso superior é... na área de performance, vamos dizer assim, né. (CET, p. 2)

Hoje quando eu vejo o Frankenstein que eu mesma ajudei a criar, eu arrepio! Porque quantas, quantos semestres de música de câmara o coitado do aluno do técnico, do técnico! Não é uma graduação, precisa fazer pra se formar. Não é a toa que a saída maior do técnico é a janela e não o diploma, né. (CEJ, p. 8) [...] há um descompasso muito grande. Quatro semestres de harmonia! Pro técnico! (CEJ, p. 9)

Para a professora Taís, esse modelo não só se mostrou ineficiente como não pôde ser aplicado, considerando a demanda de alunos e a possibilidade de oferta das disciplinas.

Esse é o currículo do técnico é o que a gente tá tentando reformular até hoje. O que é que aconteceu... quando eu estava substituindo a [outra professora] aconteceu essa demanda louca, né, de assim, sonhem e façam o curso para ser implantado, tipo, no final da semana você me entrega. Então... a gente fez uma coisa lá [risos], um negócio que a gente tá pagando até hoje, né, porque... agora a gente fica fazendo um monte de... a gente acabou vendo que era impossível por exemplo, é... a prática de conjunto a gente oferecer nesse formato, na maneira como a escola tá funcionando hoje em dia, era impossível oferecer em todos os semestres aquela prática de conjunto, então a gente tá tendo que conceder crédito, aceitar programa de coisa que o aluno faz fora para poder conceder crédito. Então... mas foi assim, foi uma coisa bem a toque de caixa. Aí o PROEP, eu fui entendendo depois... que o programa do curso já havia sido entregue. (CET, p. 4)

A respeito das mudanças que repercutiram para os alunos com a reestruturação dos cursos, de forma geral, percebe-se que os professores relatam uma certa confusão na trajetória deles na escola. O professor Antônio aponta que durante a fase de implementação dos novos cursos, a escola ainda permaneceu oferecendo os cursos no modelo anterior, até que os alunos matriculados no regime antigo pudessem concluir, o que gerou confusão.

Como a gente falava uma época, trocar uma roda do carro com ele em movimento [risos]. Uma lei ali, que estava valendo para os alunos... não podia parar e dizer “agora vocês vão passar para cá”, não. Então, depois disso, nós tivemos ainda, três a quatro anos com alunos em uma legislação saindo dela, entrando para a nova, outros se formando na antiga... uma confusão. Você pode imaginar. (CEA, p. 7)

Apesar da professora Taís apontar que os cursos passaram a ter uma estruturação mais clara para os alunos e professores, ela ressalta que a inviabilidade da oferta de todas disciplinas da trajetória curricular ainda gera confusões, ainda que menores que as existentes anteriormente.

Olha, no mínimo, no mínimo em termos de estruturação eu acho que mudou. Eu acho que... antes do PROEP, toda a vida é... do aluno lá dentro conseguia ser mais confusa [risos]. Hoje em dia é muito confuso porque tem essa história, a gente tem uma trajetória aprovada no MEC que absolutamente não é mais viável nem é praticada. Então, isso ainda gera muita confusão. [...] hoje em dia os professores tem uma visão um pouco mais objetiva do curso, mais clara. E eu acho que isso ajuda os alunos. (CET, p. 11)

Para a professora Juliana, a grande dimensão dos cursos técnicos (duração e carga horária) dificultou a conclusão dos cursos pelos alunos.

Você pensava que o técnico era graduação. Uma coisa incompreensível, a não ser aquelas áreas que não tem aqui em Brasília o atendimento, [...] Mas, é... o curso técnico é como se ele fosse visto para... a não conclusão. Você já pensou, o que é o aluno ficar não sei quantos anos na escola e aquela questão da faixa etária, quando ele entra no ensino médio, quando ele finaliza o ensino médio ele faz o vestibular, ele faz vestibular, e ele vai continuar na escola de música e também na UnB? (CEJ, p. 9)

Em relação aos cursos básicos, ela aponta que com as constantes mudanças que passaram a ocorrer nesses cursos, o aluno nunca saberia quando iria terminar. Expôs também que a mudança na forma de acesso ao curso técnico – que passou a ser por meio de teste e não mais automática quando o aluno concluía o curso básico – ocasionou a saída de alunos da escola.

Do básico. Ele nunca saberia. O aluno não sabia como seria o seu próximo semestre, tanto que houve um expurgo no B6 [último nível para alguns cursos de nível básico da escola], quando foi colocado né, o teste, e os alunos não foram avisados que eles deveriam fazer teste para entrar no técnico. Sabe, virou a casa da mãe Joana. Quer dizer, porque o básico do jeito que ele é construído, ele impacta no técnico, porque o básico, ele é o celeiro do técnico. Porque o técnico não têm identidade. Eu acho que vem daí... quer dizer, não vem daí, perpetua, né. (CEJ, p. 9)

Com cursos estabelecidos, os professores passaram também a perceber, dentro do contingente dos alunos, diferentes perfis, faixas etárias e buscas na escola, e que o modelo proposto não poderia ser aplicado a todos. Para os professores Antônio e Taís, deveriam ocorrer atendimentos diferenciados às demandas de alunos com faixas etárias muito diversas, os que querem se profissionalizar, os que não querem se profissionalizar e o público infantil.

Então, isso é uma coisa que eu tenho me acostumado na escola, que é assim, você passa, do curso básico e do curso técnico ser o mesmo curso pra criança de 8 anos e pra um cara de 68. É.. é o mesmo programa, a mesma banca, o mesmo repertório, o mesmo tudo pra todo mundo, de mamando a caducando, né. (CET, p. 9)

Então você tem a criança e tem um senhor, já, quarenta pra cima, né. Você não sabe se a criança vai ser um profissional em música. E um senhor você tem certeza que muito dificilmente, que a probabilidade dele, que já é profissional em outra coisa. Ele está ali para ter um contato, né, com a música, tranquilo. Mas se você olhar... esse é um problema que está lá instalado, não foi resolvido. Mas se você observar, é... a forma, o modelo que nós temos.. tá certo, o que é o inicial, que é chamado de básico? É um preparatório para o técnico, né. Então ele pega e atende a criança e o... as duas pontas e o miolo também, como se todo mundo estivesse indo se profissionalizar. E aí você tem muitas distorções, inúmeros conflitos nisso aí. Isso não foi resolvido, né, ainda não foi claramente enxergado, né. (CEA, p. 10)

A narrativa dos professores demonstra que apesar das expectativas na reformulação dos cursos, pouco tempo depois o corpo docente já percebia diversos problemas em sua configuração. Eles atribuem à falta de tempo para discussões mais aprofundadas e à falta de informações mais consistentes sobre a legislação como fatores que ocasionaram a insatisfação posteriormente. Ao mesmo tempo, eles apontam as iniciativas de mudanças que vieram a acontecer nos cursos de nível básico como tentativa de solucionar esses problemas identificados, embora pretendessem alterar os cursos de nível técnico.

4.8.2.2 Repensando as aulas

Ao mencionarem as mudanças que possam ter ocorrido nas aulas, os professores reconhecem mais mudanças em suas práticas individuais e de determinados professores do que na escola como um todo. A percepção sobre o coletivo é a que não houve nenhuma mudança nas aulas, considerando a inexistência de capacitações e de uma proposta pedagógica unificada, embora alguns reconheçam algumas mudanças como consequência.

Não houve uma proposta pedagógica unificada dentro da escola, porque a escola são muitas escolas... eu acho que isso permanece até agora. Cada área não conversa com as outras, então o que a teoria faz... não é que não se esteja aberto à conversa, é que ela não é articulada o suficiente para acontecer. E eu acho que isso é falta de administração. (CEJ, p. 2) [...] A pedagogia não mudou, mas a possibilidade de novos projetos aconteceu em função do que veio, né. As disciplinas aos poucos foram mudando, sendo repensadas... (CEJ, p. 6) [...] Porque eu acho que na prática, tirando os que conseguiram se favorecer com os instrumentos novos, é... pedagogicamente não houve grandes mudanças não. (CEJ, p. 8)

A gente continuou fazendo o que sempre fez, até hoje, né (CEF, p. 4) [...] As aulas continuaram igualzinho como se nada tivesse acontecido na escola, infelizmente. (CEF, p. 5)

Porque uma das coisas que tinha a ver com a discussão da nossa área era a questão do mercado de trabalho. Então o ensino que a gente tava, que a gente tinha na escola, que a gente podia oferecer para os nossos alunos, ele em muitos aspectos não correspondia ao que o mercado é.. exigia, né, dos nossos alunos. Aliás eu acho que eu posso falar isso tudo no presente ainda, porque a situação não mudou muito, né. [...] (CET, p. 1)

No campo individual, os professores mencionam mudanças em suas aulas em diferentes aspectos. Para a professora Juliana, as discussões que foram geradas com a inserção da escola no PROEP e com o instrumental que chegou por meio dele possibilitou a realização de novos projetos em sala de aula.

Eu tive a possibilidade de fazer projeto com crianças, de trabalhar com o coletivo, [...] como projetos piloto e foi muito legal. Mas foi uma coisa pessoal, né. Então é o que ficou disso... (CEJ, p. 5) Eu tive nos projetos uma oportunidade de experimentação, então sim, mudou a minha forma de dar aula, mudou. (CEJ, p. 7)

Ela aponta que o PROEP trouxe uma perspectiva de atualização e que a ideia de se pensar em competências, ocasionou uma nova forma pensar o ensino.

Pra minha aula, né, pra minha aula foi a oportunidade de lidar com uma maneira diferente. (CEJ, p. 4) [...] Pra mim, foi uma mexida grande, foi uma perspectiva de, como eu já falei, de atualização. Porque eu tive a oportunidade em função de estruturar um currículo, é... de conversar com docentes de outros lugares. [...] De ter pensar que, na verdade o que é uma competência? É uma maneira de pensar diferente o que tá fazendo, né, de articular coisas, conhecimentos diferentes, é uma forma de pensar. Mas isso só me foi cair a ficha, muito tempo depois, mas a semente tá aí, tá nesse momento. (CEJ, p. 9-10)

Ainda, a professora atribui que o momento gerou uma “inquietação pedagógica”, que desencadeou experimentações, pesquisas e conversas com outros professores com objetivo de conhecer o que outros professores faziam e se situar nessa nova perspectiva de educação profissional. Embora ela aponte que outros professores “pensavam coisas diferentes”, a visão tradicional, conservatorial, permaneceu na escola.

Porque se eu não penso na inserção no mercado, que profissão é essa? E... esses projetos que o instrumental que veio do PROEP trouxe, né, me possibilitaram, e também, a conversa com outros professores, não foi só me colocar um fagote júnior na mão que fez isso acontecer. Eu tive a oportunidade de conversar com outros professores que pensavam coisas diferentes, alguns colocaram em prática, outros não. Mas a visão tradicional, a visão acadêmica, a visão conservatorial, ela é muito presente, ela é uma raiz. (CEJ, p. 7)

Para a professora Taís, esse momento trouxe para as suas aulas um princípio de organização e sistematização da sua prática.

Em termos na verdade de, de sistematizar... para mim mesma. De sistematizar o que eu pensava, né, conseguir colocar aquilo, traduzir o que eu pensava em termos de educação em ações, em competência, em habilidades que eu podia desenvolver, que a gente podia pensar em desenvolver. (CET, p. 5)

Para ela, embora o material produzido pelo PROEP (os Referenciais Curriculares) não tenha influenciado no momento da elaboração do currículo do seu curso, ele influenciou posteriormente as suas aulas.

Nessa época, aliás, eu até hoje considero que... essa discussão toda que houve naquela época de reformulação não só da educação profissional, mas da.. na verdade esse período todo que veio depois da LDB, da nova LDB, né, que... eu acho que foi um período muito rico e que o Ministério da Educação produziu um material assim muito bacana. [...] Eu achei muito bem estruturado, com o pecado talvez assim, de ser um pouco utópico e [risos].. talvez na maioria do Brasil, na maioria dos casos das escolas, né, e.. e tomando os professores que a gente tem, tinha, talvez pouco aplicável, assim, né. [...] Aí é que tá, quando eu falo pra você que tem discussões que eu participei que parece que [risos] passaram por mim sem fazer nenhum efeito, e... com relação aos parâmetros foi o contrário, né, eu li aquilo e falava assim: é isso daí que eu penso.. isso que eu achava que precisava ter na sala de aula da gente. Então foi um período muito rico de discussão. Eu aprendi muito sobre educação nessa época. (CET, p. 5)

Por outro lado, o professor Francisco atribui que as mudanças que ele reconhece que vieram a acontecer nas suas aulas, veio por meio de seus estudos de licenciatura e mestrado, não tendo nenhuma ligação direta com o PROEP.

Na minha aula de instrumento? Rapaz... Zero! A mudança que houve na minha aula de instrumento e foi enorme, foi influência da licenciatura que eu fiz na UnB... [...] Mas isso não tem nada a ver com o PROEP, nada mesmo. Infelizmente. Nada. (CEF, p. 10)

Para ele, também, a falta de mudanças em termos pedagógicos e metodológicos no âmbito coletivo, se deu principalmente pela falta de investimentos na capacitação dos professores para a criação de novos cursos.

O currículo se manteve até hoje sem alteração. E as metodologias cada um continua fazendo o que sempre fez, não houve investimento nenhum, [...] é até interessante você perguntar isso, porque deve tá confirmando a informação inicial que eu tive antes do ano 2000, né, que era o investimento do PROEP era principalmente voltado para a formação de professores, para a criação de cursos para a formação dum determinado perfil de trabalho, por um, perfil de profissional, por meio desse curso.

Ou seja, você tem que planejar um curso e capacitar professores. Então deveria ter me influenciado sim, mas não houve planejamento, não houve nada. (CEF, p. 11)

A professora Marina, ao ser questionada se ela percebeu mudanças nas aulas dos professores, ela diz: “Se não houve, aí fica um ponto de interrogação. Deveria.” (CEM, p. 18) Ao explicar melhor quais mudanças seriam essas e porque, ela relaciona que as mudanças deveriam ter ocorrido por conta do aumento nas discussões pedagógicas realizadas na escola, o que ela chama de “visão acadêmica” que aconteceu por meio de discussão de textos.

Eu acredito que... a... a entrada da... da visão acadêmica, né, dentro dessa visão acadêmica, o PROEP está envolvido, está embolado no meio dessa visão acadêmica. Eu acho que ela provocou assim, mudança. É... naqueles que não... que não quiseram mudar, que não puderam mudar, infelizmente a gente só lamenta. (CEM, p. 19)

Nesse sentido, ela acredita que os professores deveriam ter mudado suas propostas didáticas, pois o PROEP deu “as condições para isso”.

Olha, eu acho por exemplo, novas propostas didáticas mesmo, aulas em grupo. [...] propostas assim, de novas iniciativas para a sua próprias área, sabe. Eu acho que isso, algumas áreas a gente ainda percebeu. (CEM, p. 29) [...] eu acho que você tem que também, ter humildade de reconhecer que... que você poderia melhorar, que você... (CEM, p. 31) [...] Se não melhoraram, poderiam ter melhorado, porque as condições que lhes foram dadas, né. Agora, tudo que você pediu lhe foi apresentado, agora também se você não quer mudar, eu não tenho como te obrigar a mudar. A mudança, ela parte de você pra cá. Eu não posso impor uma mudança em você. Isso, ninguém pode impor mudança em ninguém, entendeu? (CEM, p. 32)

Assim, ela aponta que a participação dos professores nas capacitações oferecidas posteriormente à assinatura do convênio (solicitadas no PE/EMB) teria influenciado os professores a mudar sua prática. A professora Marina aponta que na sua percepção, a participação dos docentes nas capacitações foi cerca de 60-70%, enquanto a área técnica e de serviços gerais tiveram uma participação de 90%.

É... é aquilo que já te falei várias vezes, através das capacitações, que eu acho que nesse momento, né... agora, aquilo que eu te falei, nós tivemos professores que o PROEP, ele passou em branco, ele não participou de nenhuma capacitação. As capacitações passaram, ele não entrou em nenhuma delas. Sabe quando um trem passa... [...] Olha, a minha visão não é muito otimista não. Eu diria 60, no máximo 70%. É... não foi essa adesão de 100%. (CEM, p. 32) [...] porque a área técnica... [...] essa adesão foi praticamente 90%, a área de serviços gerais foi 90%, entendeu. Agora, os professores, é claro que aí já... já é uma situação um pouco mais difícil, às vezes, também no momento que as capacitações ocorreram, muitas vezes coincidiam com os horários de aulas que eles estavam dando. Tudo isso você também tem que levar em consideração. Agora, assim de não querer, de não querer porque eu não quero, no mínimo pelo menos uns 30%. (CEM, p. 33)

Cabe destacar que embora tivessem ocorrido as capacitações solicitadas no projeto – mesmo que alguns professores não tenham percebido – a capacitação explícita para os docentes era na área de “Linguagem e estruturação musical”. A outra, destinada à coordenação pedagógica, era descrita como “Técnicas de organização de atividades pedagógicas”. De acordo com o relatório desse último curso, foram abordadas temáticas relativas à educação profissional. Nele, consta a participação de 31 professores, sendo que 28 concluíram o curso.

Para a professora Marina, a escolha das capacitações foi feita juntamente com os professores. Porém, para os professores, não houve (ou apenas não mencionaram) a participação nessa parte do projeto. A fala da professora Marina parece apontar que os professores que indicaram as capacitações, pareciam estar mais preocupados, ou viam mais problemas no corpo técnico do que docente.

Nós fazíamos reuniões com os professores para fazer o levantamento, a direção fazia o levantamento de quais eram as necessidades de capacitação. Então foi pedido, por exemplo, pelos professores, que realmente os funcionários técnicos, estavam é... careciam de uma capacitação na área de atendimento ao público, né. É... como atender melhor o público, né. Então nós fomos colhendo tudo isso [...]. (CEM, p. 8)

Embora não reconheçam mudanças significativas, consequentes de cursos de capacitação, duas professoras disseram que a movimentação que o PROEP gerou na escola proporcionou diferentes mudanças de “comportamento”, “pensamento” e “consciência” nos professores. Nesse sentido, as professoras Juliana e Taís apontam para uma mudança na abertura para discussões, principalmente, voltadas para o mercado de trabalho.

Porque foi uma mexida estrutural. É... que acabou resultando numa inquietação pedagógica. Se não teve resultados pedagógicos imediatos, né, porque não se tinha a discussão coletiva sobre isso, eu vejo o momento de hoje muito auspicioso nesse sentido. Eu acho que tem uma semente que vem de lá. (CEJ, p. 11)

Hoje em dia eu acho que a escola tem mais consciência de que deveria discutir, deve discutir melhor, por exemplo, os objetivos da educação profissional básica, educação profissional em nível técnico. É... de que a... a ligação com o mercado de trabalho é inevitável e ela tem que ser feita. Acho que existe mais noção disso daí. Apesar disso ainda não estar acontecendo, né. A não ser em algumas áreas, algumas... (CET, p. 8)

As professoras Juliana e Marina concordam que o PROEP gerou uma mudança no olhar da profissão do professor e consequentemente como ele se vê na escola.

É... até de um olhar diferente para a música mesmo, sabe. É.. e.. eu acho que o respeito que você tem que ter com a sua profissão. Não que antes não tivesse [...] Mas eu acho que é... o melhor entendimento de você ter como agente de modificação, é.. como professor, mas não só aquele professor fechado na sua salinha, mas com uma visão um pouco mais ampla. (CEM, p. 11) [...] Se o agente disso tem o seu valor, se um profissional desse tem o seu valor, o músico também tem o seu lugar, o músico também tem o seu valor. Eu acho que esse programa, ele nos ajudou a todos. Quando eu falo ele nos ajudou, não só a área de gestão, mas eu acho que a área dos professores e dos próprios alunos. (CEM, p. 12)

Então, o que mudou, se alguma coisa mudou, [...] mas mudou também a noção é... de como o professor trabalha dentro da sua sala. Do que ele necessita. Foi um momento mais de conscientização do que de mudança. A prática pedagógica não mudou, ao meu ver não mudou. (CEJ, p. 5)

As professoras Marina e Taís apontaram também sobre a dificuldade de estabelecer mudanças e que elas levam tempo para que possam acontecer. Nesse ponto, destaca-se o reconhecimento do fator tempo para que mudanças efetivas possam acontecer no ambiente escolar. Segundo Fullan (2009, p. 103), “as causas da mudança também são identificadas e compreendidas como mais facilidade quando possuímos uma concepção subjacente do que constitui a mudança como um processo que ocorre ao longo do tempo”.

Na verdade o que eu fico vendo é que todo mundo comprar uma ideia e isso leva um tempo. Se essa ideia tem eco no coração, na prática, nas ideias das pessoas, essa ideia leva um tempo para ser implantada. E é isso que acontece na escola. (CET, p. 9)

Porque a mudança de comportamento, não é porque a gente está conversando aqui, então a partir de amanhã eu já estou com outro comportamento. [...] essa mudança de comportamento, ela não acontece de hoje para amanhã, [...]. (CEM, p. 11)

Destaca-se que tanto na fala dos professores quanto registrado no Projeto Político Pedagógico do CEP/EMB (2012, p. 7), que durante o PROEP, principalmente na figura do diretor, houve um incentivo aos professores na realização de cursos de formação em vários níveis: licenciatura, especialização, mestrado e doutorado.

O professor Carlos, como ele tinha uma visão extremamente futurista, visionária... ele procurava assim, é... estender a mão àqueles que queriam se aperfeiçoar academicamente. Eu acho que isso aí foi o maior legado que ele assim, é... pode deixar [...] Para ele, todo mundo tinha que fazer mestrado, todo mundo tinha que buscar uma pós... ele estimulava muito. (CEM, p. 17)

Durante esse período subsequente o Carlinhos enfatizou muito a... [...] a especialização dos músicos, ele ajudou muito... ele até, foi temerário nisso aí [...] Antes, né, do PROEP, 99, 2000, 2001, né, e depois, você vai ver como que o corpo docente se qualificou, né. Especialização, mestrado, doutorado. [...] mas internamente houve essa preocupação a partir do PROEP, a partir dessa... de qualificar o corpo docente. Então é claro que isso trouxe novas, uma relação mais... é... aprofundada, né, e adequada, né, com um corpo discente, com os alunos.. mais

clareza, com propostas... não é, diferenciadas do que as que estavam anteriormente acomodadas, isoladas. (CEA, p. 11)

Para a professora Taís, os questionamentos surgidos a partir das discussões do PROEP fomentaram sua vontade de realizar seus estudos de mestrado.

Com toda certeza. O que eu fui estudar? Eu fui estudar como é que os músicos populares aprendem, como é que esse tempo todo tem se formado músicos populares independente de uma escola, para tentar chegar mais perto de como... [...] Que a gente recebia gente que já era profissional, que ganhava grana, que já era... mas que se ressentia da falta de algumas coisas [...] com CD gravado e tudo, mas que queria ler, que queria saber em que tom o músico tava fazendo a música, se não tava enganando ele, [risos] umas coisas assim. E ele era incapaz de ficar na escola, não conseguia fazer nenhum link da vida dele com aquilo que ele tava... aliás isso ainda é uma realidade. Então com toda a certeza essa vontade do mestrado tem tudo a ver com [o PROEP]. (CET, p. 13)

Para a professora Marina, as discussões advindas com o PROEP proporcionaram uma mudança na visão dos professores a respeito da profissão. Nesse aspecto, ela relaciona que os professores passaram a ter uma visão mais empreendedora da profissão e que influenciou na prática dos professores para os alunos.

Mas eu acho que, ele provocou, eu não vou falar uma revolução, por eu acho revolução é uma palavra muito pesada, é... mas ele provocou uma mudança na visão dos professores. Assim, de mudança mesmo assim, do foco, assim mais empresarial. [...] Então eu acho assim, aliada à essa história do empreendedorismo lá do Sebrae, o PROEP, eu acho que ele abriu algumas janelas para os professores, né. Porque antes, nós tínhamos uma visão assim, um pouco ainda de conservatório mesmo. Aquela ideia dos nossos antigos conservatórios... lá daqueles conservatórios tradicionais... (CEM, p. 10) [...] Porque senão o aluno vai falar assim “gente, eu to aqui estudando fagote para que, pelo amor de deus?”. Senão ele vai ficar sempre se perguntando. Não, ele tem que pensar que ele está estudando o instrumento dele, mas que a partir disso ele vai ter um mundo que vai se abrir para ele depois. Que a cabeça dele vai se abrir, vai se alargar. Então eu acho que é isso que a gente tem que buscar [...] Que é o que a gente buscou durante esse tempo que a gente estava lá. Era exatamente essa mudança de postura. (CEM, p. 12)

Nesta seção do trabalho, foi possível identificar que o PROEP repercutiu de diferentes formas, mais ou menos, nos professores e em suas atuações em sala de aula, considerando os diversos fatores, como a falta de tempo para o amadurecimento de ideias e discussões e a falta de capacitação durante a reestruturação dos cursos. Nesse sentido, Fullan (2009, p. 44) expõe que

A nova política ou inovação, como um conjunto de materiais e recursos, é o aspecto mais viável da mudança, e o mais fácil de empregar, mas apenas de forma literal. A mudança na abordagem de ensino ou no estilo de usar os novos materiais representa

uma dificuldade maior quando devem ser adquiridas novas habilidades e desenvolvidas novas maneiras de realizar as atividades de ensino (FULLAN, 2009, p. 44).

Se por um lado, a visão geral é de que as características dos cursos antigos ainda permaneceram após a “reestruturação” dos cursos, – apenas se documentando o que se fazia antes do PROEP – por outro, pouco tempo após a implantação dos cursos já se viram problemas na construção e no funcionamento desses cursos. Isso resultou reações de tentativas de mudanças nas trajetórias dos cursos, assim como na prática dos professores em sala de aula. Embora não tenha havido um consenso entre todos a respeito de mudanças significativas na prática dos professores – e a percepção sobre o coletivo seja a de que não se mudou a forma de ensinar, pela ausência de uma proposta pedagógica unificada –, de algum modo eles percebem iniciativas individuais e/ou próprias de repensar sua forma de dar aula. Para Fullan (2009, p. 40) a mudança real compreende mudanças de concepções e comportamentos, residindo nesses aspectos as dificuldades em se alcançar uma mudança significativa.

4.8.3 Gestão

Embora os professores mencionem a falta de discussões mais consistentes a respeito do mercado de trabalho e de possíveis perfis profissionais à época da reestruturação dos currículos, com exceção do professor Francisco, todos mencionaram que após a implementação do PROEP, houve um aumento nas discussões pedagógicas na escola. Conforme apontam os professores Antônio e Marina, isso se deu, em parte, pela criação do Conselho Gestor, em 2000, formado pelos membros da direção e os professores coordenadores de área, que se reunia semanalmente. Havia abertura para participação de qualquer outro professor da escola, porém facultativa.

O professor Antônio conta que com a criação do Conselho Gestor houve um incremento nas discussões tanto pedagógicas como administrativas, com discussões relacionada à mudanças constantemente. Assim, ele descreve a sua visão sobre isso:

Nessa questão da gestão houve um aprimoramento, com a construção paulatina de decisões compartilhada. Inicialmente que ficou o nome lá de Conselho Gestor [...] Então se criou [...] reuniões sistemáticas, regulares, em que todas as áreas se encontravam e discutiam e negociavam seus interesses específicos e... chegavam ao consenso. Criava prioridades, tanto administrativos, pedagógicos, né. Isso foi uma

primeira grande diferença, no meu ver que participei intensamente. A segunda é um incremento contínuo, da continuidade da discussão é... dos modelos pedagógicos. Não foi simplesmente criado isso, aprovado e pronto, houve um acomodamento. Não, daí em diante, nunca mais se parou de discutir o processo ensino-aprendizagem, inserção de disciplina, extinção de outras, o que fazer para mudar, o... a questão da mudança, né, passou a ser um bordão, né. Eternamente, né. (CEA, p. 9)

A professora Marina expõe que as discussões do Conselho Gestor, embora não atribua realmente ao PROEP, passaram a desempenhar também um caráter acadêmico, o que possibilitou discussões pedagógicas mais aprofundadas a partir da leitura de textos.

eu acho que o que também, uma outra coisa que nós implantamos assim... aí eu já não digo do PROEP, mas talvez da gestão do maestro Carlos Galvão, é.. a escola não.. tinha discussão pedagógica, não se discutia. As pessoas se encontravam lá para dar aula e iam para as suas casas. Ele propiciou através desses encontros às quintas-feiras um ambiente acadêmico. Ah... essa palavra é fantástica. Ele propiciou um ambiente acadêmico. Eu não me lembro disso antes. Discussões acadêmicas. (CEM, p. 16)

A respeito das ações de Integração Escola-Empresa previstas no projeto, – que tinham por objetivo “promover o intercâmbio do CEP/EMB com outras instituições, com vistas à obtenção de informações que sinalizem para a oferta atualizada de cursos, bem como a captação de financiamento para o atendimento de demandas percebidas” (EMB, 1999, formulário 2) – os professores Antônio e Francisco apontam que elas nunca se efetivaram. Para o professor Antônio, isso ocorreu porque ficou essa gerência ficou esquecida (não houve interesse de nenhum professor em assumir).

Ali era para ser uma área de criação de projetos, né. E isso até hoje não acontece na escola. Não se pegou essa... né, essa ideia, e não se articulou. [...] Essa gerência é uma gerência que está ali, é... esquecida, né. Ficou perdida a ideia ali [...]. (CEA, p. 12)

Para o professor Francisco ela só constava no projeto porque era uma exigência. Para ele, o objetivo principal da Integração Escola-Empresa era colocar os alunos no mercado de trabalho. Considerando que a escola não oferecia estágios e isso era inclusive aprovado pelo MEC, essa proposta não foi realizada. Cabe destacar que a única solicitação no PE/EMB para a essa área, foi a consultoria “Pesquisa de Mercado, Cenário e Tendências Mercadológicas”, que assim como as outras, não pôde ser realizada.

Essa Integração Escola-Empresa foi uma farsa, uma “forçação” de barra, porque tinha a ver com as políticas do MEC na época de estágio, de... de interesse de colocar aluno no mercado de trabalho pelas finalidades que sempre aconteceram na,

na educação profissional, então era uma condição necessária para a aprovação. E na escola de música nunca teve estágio, inclusive não tem até hoje. E o próprio regimento aprovado pelo MEC não [...] tá lá escrito claramente, “a escola de música não fornece estágios”. Então essa parte Integração Escola-Empresa que eu tenha percebido na época era uma necessidade para aprovação do MEC para esse projeto e que tinha que ter, uma... necessariamente nos cursos a parte de estágio pra encaminhar o pessoal para o trabalho, [...] pra criação de emprego, e facilitar o aluno pra arrumar um trabalho, era isso, né. E que não mudou até hoje [...]. (CEF, p. 7)

De modo geral, mesmo os professores que estavam na equipe de direção centraram pouco suas narrativas na área de gestão da escola, só atribuindo mesmo o aumento de discussões administrativas e pedagógicas por meio da criação do Conselho Gestor.

4.9 O que foi o PROEP?

No que concerne à avaliação do PROEP na perspectiva dos professores entrevistados, percebe-se uma variedade de termos para descrevê-lo. Mais uma vez, para os integrantes da direção, a avaliação foi mais inclinada às mudanças de infraestrutura, enquanto que para os demais professores, para as questões pedagógicas da escola.

Destaca-se nas falas iniciais da professora Marina, uma visão de orgulho e supervalorização das conquistas com o PROEP, tanto para a escola como na sua vida pessoal.

Nossa, o PROEP acho que foi assim, um divisor de águas em todos os sentidos na minha vida, sabe. É.. eu acho que eu me tornei uma outra pessoa depois do PROEP. Profissionalmente... e eu acho que pessoalmente também. Eu... vi ganhos, ganhos, ganhos em todos os sentidos, pessoalmente, profissionalmente. Pessoalmente eu acho que cresci muito como pessoa, sabe [...] porque é... porque eu acho que eu sofri muito. (CEM, p. 1)

Assim, o termo “um divisor de águas” é usado para caracterizar as melhorias que ela observou em função das carências físicas e humanas em que a escola se encontrava (CEM, p. 3). No entanto, a sua avaliação vai mudando ao final da sua fala, em um postura um pouco menos otimista.

Então eu acho assim, o PROEP ele foi realmente assim, eu considero o PROEP um **divisor de águas** na escola de música. A escola de música antes do PROEP e a escola de música depois do PROEP (CEM, p.3). [...] É foi assim, realmente assim, um **momento maravilhoso**. De muitas dificuldades, sim. Mas graças a deus o sucesso foi assim o que compensou tudo isso. (CEM, p. 4) [...] Então eu acho que o PROEP **foi uma sementinha, um “negocinho”** desse tamanho aqui, [...] (CEM, p. 11) Mas olha, eu acho assim... foram... principalmente melhores condições de trabalho. Porque... nós estávamos é... em condições físicas muito acanhadas, muito

ruins. É... hoje, **ainda precisamos melhorar muito**. Acabou que **a parte física ainda deixa muito a desejar**, até hoje, [...]. Mas o PROEP melhorou um pouco... as condições que estavam terríveis. (CEM, p. 16) [...] Porque agora esses alunos que estão entrando agora, eles já pegam essa escola que já está aqui. Mas essa escola que está aqui, não é uma escola que está acabada. **“Ah, o PROEP veio e fez um diferencial na escola”**. Não. Esse aluno que chegou aqui, [...] Ele quer outras coisas. Ele já cobra outras coisas da escola hoje, entendeu? Ele já quer, ele já busca novas demandas. (CEM, p. 19) [...] ele foi uma ajuda, mas ele também **não foi o salvador da pátria não**. (CEM, p. 31, negrito nosso)

Para o professor Antônio, o PROEP no CEP/EMB teve êxito e melhorou a escola. Ele destaca que foi um esforço de melhoria e que com a entrada de recursos para compra de equipamentos, instrumentos e reformas colocou a escola “em um patamar de visibilidade” (CEA, p. 11). Com relação aos recursos, ele avalia o PROEP como apenas um investimento parcial, “uma gota d’água no mar” (CEA, p. 11). Ele destaca ainda, que teria sido necessária uma renovação do programa para a realização constante de novas melhorias.

O problema esbarra aí. É que, não houve uma continuidade. Como ele foi plurianual, qual era a lógica que seria propícia ao aprimoramento? Venceu esse... primeira fase, imediatamente ter uma renovação com a injeção de recursos de forma sistemática. Porque o PROEP, apesar de todas as dificuldades que é lidar com recurso público, né, que a gente sabe bem, mas ele teve êxito. (CEA, p. 4)

Em uma postura contrária, o professor Francisco aponta que com relação à infraestrutura da escola, a única aquisição que fez diferença foi o piano de cauda que fica no teatro principal da escola.

Nós não vimos nada na escola a ser acrescentada, a única coisa que nós vemos que a ainda tá lá e que... faz uma certa diferença foi o piano de cauda. Ainda tá lá, já sofrendo depredações, né, maus cuidados, é... mas está lá. Essa foi uma compra significativa ainda que como as outras, indevida. (CEF, p. 4)

Na mesma direção, ele aponta que apesar do PROEP ter significado uma chance de grandes mudanças, ele foi um “mito” (CEF, p. 12). Para ele, as mudanças ficaram no discurso e não se efetivaram nem para os professores, nem para os alunos.

O PROEP, na medida em que ele foi andando ano após ano, tanto discurso enfraquecendo e desaparecendo... [...] foi uma coisa quase que despercebida, pelo menos na minha opinião, não colaborou nada não, não alterou nada não. Assim, não teve uma contribuição. As coisas que já se faziam antes de 2000, se continuaram fazendo até agora. Ainda não mudamos, né. Ainda não. (CEF, p. 9-10) [...] O PROEP foi um mito, foi uma sigla, que ninguém mais nem sabe direito o que é. Na época mesmo não sabiam, né. Não, para os alunos nada. É... os alunos nem sequer participaram. Não foram noticiados. Foi mais uma coisa que circulou entre os professores. Os alunos não. Nada. Não vejo notícia. Não, não... pelo menos... não, não vi reflexão. Não mesmo. [...] Então, com as discussões pedagógicas... é...

alijadas desse processo ou entendidas com impertinentes como é... então, a expectativa foi frustrada. [...] e esse discurso [do PROEP] ficou mantido como um discurso, uma bandeira política a década toda. (CEF, p. 12)

Nesse sentido, o professor Antônio expõe que apesar de não ter havido tempo para uma construção coletiva do currículo, “dos males, o menor”, considerando a possibilidade do recebimento dos recursos do PROEP.

Ele não foi um processo, é... construção, não foi... feita de uma forma é... trabalhada, com folga... vai, analisa, discute de novo, vê se é isso mesmo... Isso aconteceu depois. Isso aconteceu depois, né. Mas eu vejo que dos males, o menor. Ou encarava uma mudança, né, a toque mesmo e conseguia recursos, ou deixava passar o bonde, né. (CEA, p. 6)

No entanto, embora o professor Francisco tenha percebido a falta de discussões pedagógicas durante o PROEP, em outra perspectiva, as professoras Taís e Juliana avaliam que esse momento impulsionou positivamente a possibilidade de discussões pedagógicas e acerca da educação profissional.

Embora mencione que muita coisa não mudou, para a professora Juliana, apesar do PROEP não ter ocasionado resultados pedagógicos imediatos em função da desarticulação e da falta de preocupação em se conhecer a realidade da escola como um todo, ela avalia que o PROEP foi a “semente” que oportunizou a abertura para discussões no âmbito pedagógico. Nesse sentido, a professora Taís também aponta sobre a abertura de discussões nesse aspecto.

Porque foi uma mexida estrutural. É... que acabou resultando numa inquietação pedagógica. Se não teve resultados pedagógicos imediatos, né, porque não se tinha a discussão coletiva sobre isso, eu vejo o momento de hoje muito auspicioso nesse sentido. Eu acho que tem uma semente que vem de lá. (CEJ, p. 11)

É... nesses últimos tempos eu vi as pessoas assim que antigamente eu considerasse de áreas... de facções diferentes [risos], né... sentando pra discutir juntos e as pessoas meio que se animando de novo pra discutir pedagogicamente a escola e tudo mais. Então essa a outra mudança que eu sinto. (CET, p. 8)

Para a professora Taís, o PROEP também representou um momento “muito rico de discussão” (CET, p. 5) e que possibilitou, pelo menos em intenções, um menor distanciamento entre o ensino e o mercado de trabalho.

Mas a gente ainda continua com muita deficiência assim, eu acho que principalmente nessa área da ligação mais efetiva com o mercado [...] Mas por enquanto eu acho muito dissociado assim, né. Vou lá faço minha aula de canto e depois eu vou pra rua ver se alguém me ensina a ser cantor na noite, né [risos]. Então... eu acho que essa distância está diminuindo e que isso tem a ver com essa

estruturação que a gente foi de certa forma obrigado a pensar depois que o PROEP chegou. (CET, p. 11-12)

Para a professora Taís, ela avalia que a escola ainda permaneceu com o foco de formação de músico de orquestra ou de solista, mudando somente para um tipo de formação que ela acredita ser “um nível acima” do que se pretende no nível técnico.

É, eu acho que tem algumas coisas muito cristalizadas, né, então tem todo esse lado da escola que.. mas eu sempre fico dizer assim, que .. é uma visão bastante pontual minha, que eu tenho tido essa espécie de militância na questão da música popular, então, é.. aí pra mim assim, a gente chegou, a música popular chegou na escola de música, a escola de música era um centro de formação de músico de orquestra. Pra mim, era isso que a escola era, né. E.. em muitos aspectos ela continua assim. Continua sendo vista assim. Ou de músicos de orquestras, ou então esse outro lado, né, que é, por exemplo, o núcleo de piano erudito, ilustra mais ou menos isso, de formação de solistas mesmo, de cumprir [...] um nível de virtuosismo que se pensa... de virtuosismo não, um nível de formação mesmo que é compatível que eu acho que é um nível acima da educação que a gente deveria oferecer. É... e isso eu vejo, na minha maneira de ver mudou muito pouco [risos]. (CET, p. 7-8)

Assim, o professor Francisco avalia que a escola ficou “fora do esquema do Brasil”, acreditando que a escola não esteve alinhada ao que se pretendia de mudanças.

O nosso, o nosso perdeu o bonde da história, é uma tristeza enorme. E a gente fica aqui engolindo assim, ainda... essa história perdida, né [risos], 12 anos de trabalho perdido fora do rumo, fora do esquema do Brasil. Com muitos professores bons, com espaços bons na escola. (CEF, p. 8)

Embora as avaliações dos professores apontem diferentes perspectivas, elas se mostram estreitamente relacionadas às expectativas individuais apresentadas por cada um. Desse modo, apenas o professor Antônio se demonstrou mais pessimista em relação aos resultados do PROEP. Apesar de cada professor apresentar posições mais categóricas positivas ou negativas, durante suas narrativas eles reconsideravam em alguns momentos suas visões conforme a abrangência das ações do PROEP, demonstrando várias perspectivas vinculadas à implementação do programa na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a percepção de professores acerca do processo de implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional na Escola de Música de Brasília. Os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos escolares possibilitaram ampliar a compreensão desse contexto e os entendimentos dos professores em relação à reforma da educação profissional.

Em 1998, o Programa de Expansão da Educação Profissional foi apresentado à comunidade da Escola de Música como um projeto que traria diversas mudanças para a instituição. Assim, as expectativas de mudanças por parte dos professores foram grandes e, de fato, já estavam relacionadas a desejos de mudanças existentes anteriormente. O PROEP significou a chance de realização dessas expectativas. Para os professores que estavam atuando em sala de aula, esse momento pareceu ser a oportunidade para a estruturação de cursos que preparassem profissionalmente um músico. Para a direção, foi a chance de melhorar as condições físicas da escola com reformas, materiais e instrumentos de qualidade. Todos os entrevistados entendiam que o PROEP abrangia ambas as ações. No entanto, aqueles que estavam atuando junto à direção e os que estavam em sala de aula tinham prioridades diferentes.

A mobilização da escola para que o convênio de investimentos fosse efetivado foi coletiva até certo ponto: aos coordenadores de núcleo (conforme as orientações da direção) coube trabalhar com os demais professores para elaborar listas com descrições de instrumentos, equipamentos e materiais de aprendizagem considerados mais modernos. Já a direção tratou de gerenciar as demais atividades do projeto, como por exemplo, o estudo de mercado de trabalho musical no Distrito Federal e uma série informações sobre a escola. Havia ainda os professores que preferiram não participar desse processo, acreditando não ser sua essa atribuição. Mas a condição era: para se conseguir a melhoria de estrutura física, os cursos já deveriam estar encaminhados para aprovação no Conselho de Educação do Distrito Federal.

Embora tanto a direção como os demais professores estivessem interessados em melhorias pedagógicas e de infraestrutura, eles se depararam com propostas a serem realizadas com pouco tempo para discussões mais aprofundadas e uma intensa demanda de trabalho. Questões centrais às revisões curriculares como, por exemplo, entender o conceito

de competência ou discutir qual o mercado de trabalho local foram colocadas aos professores. Entendo que cada um participou a seu modo.

Uns, resistentes ao que lhes foi apresentado, preferiram não participar. Outros, por iniciativa própria, foram atrás de maiores informações, estudando a legislação, discutindo com outros colegas e até formando um grupo de estudos.

Depois do projeto finalizado e o convênio firmado, começaram a chegar os instrumentos, as reformas, os cursos propostos passaram a funcionar da forma como foram regulamentados. Alguns dos novos instrumentos e equipamentos, pela demora na entrega, já estavam obsoletos. Outros, não correspondiam às especificações feitas pelos professores. Os materiais de aprendizagem como partituras e cds não puderam ser adquiridos por entraves na licitação.

Alguns professores alegam que a infraestrutura proporcionou melhores condições de trabalho para os docentes e funcionários, incluindo também os portadores de necessidades especiais que puderam circular com maior conforto pela escola. Outros, no entanto, consideram que os instrumentos, por serem poucos, não fizeram a mesma diferença no geral, embora instrumentos de ótima qualidade e instrumentos encomendados, como foi o caso do fagote para uso de crianças, possibilitou o desenvolvimento de novos projetos em sala de aula.

Sobre os cursos registrados após a reestruturação, a avaliação dos professores é que são muito longos, sem especificar as características de cada instrumento e distantes do mercado do trabalho, dentre outras coisas, por serem direcionados à formação erudita e de músico de orquestra. Alguns professores revelaram que só foram entender o PROEP depois que os cursos já estavam funcionando.

Os professores em sala de aula alegam que, embora alguns professores da escola possam ter mudado sua forma de dar aulas, de forma geral a pedagogia não mudou, principalmente pela falta de cursos de capacitação ou maiores informações sobre a proposta da reforma da educação profissional.

Uma professora achou que os cursos de capacitação oferecidos após a implementação do programa na escola não correspondiam às suas expectativas ou à necessidade de entender as temáticas do processo. Por essa razão, foi estudar a legislação por conta própria. Verificou-se, assim, em relação aos eixos de ação do PROEP, que o investimento na infraestrutura foi substancialmente maior do que em capacitações que elevassem a compreensão dos professores a respeito da reforma da educação profissional.

Ao avaliarem o PROEP, os professores revelaram que tanto a melhoria dos aspectos físicos quanto a dos pedagógicos resultantes ficaram de certa forma abaixo das expectativas,

embora não a entendam como frustrada, exceto na visão de um professor, para quem “nada mudou”. O que pareceu ser consenso foi a que toda a mobilização que o PROEP exigiu da escola, embora não tenha realmente implicado na reestruturação dos cursos, desencadeou a abertura do espaço escolar para discussões em diferentes instâncias, incluindo o Conselho Gestor da escola, a respeito dos objetivos dos cursos e a sua relação com o mercado de trabalho – o que tem acontecido até o presente.

O que se pode depreender dos discursos é que o maior mérito do PROEP – se não se efetivou tudo o que se esperava, tanto em relação ao PE/EMB, quanto pelas expectativas dos professores – foi o que ele provocou posteriormente e de forma individual nos professores. Para eles, as mudanças de ordem pedagógica foram acontecendo posteriormente.

No que concerne à adaptação das escolas de música à reforma da educação profissional, tem-se, de forma geral, dois casos: o caso, aqui exemplificado, do CEP/EMB que teve o PROEP como indutor das mudanças propostas pelo ordenamento da educação profissional, mas que tiveram que ocorrer no curto espaço de tempo da elaboração do PE/EMB, para que pudessem receber os recursos financeiros; e o caso de boa parte das escolas específicas de música, que não participaram do PROEP e mesmo assim tiveram que se adaptar ao novo ordenamento, porém com mais tempo. Não cabe aqui julgar ou mesmo tentar prever qual dos dois teria mais chance de sucesso. No entanto, a literatura tem indicado que os objetivos que a reforma pretendia ainda são discutidos em várias instituições de educação profissional em música, principalmente na relação ensino x mercado de trabalho.

Conclui-se nesse trabalho que o PROEP apresentou diferentes significados para os professores conforme o que era esperado e o que ele proporcionou, e também diferenças entre a equipe de professores que atuava com a direção e os que estavam em sala de aula (coordenadores de área). Além disso, embora todo o discurso sobre o campo material (infraestrutura) tenha sido muito forte, ele teve um significado diferente para cada professor, conforme a sua área de atuação e função desempenhada na escola, considerando o que eles entendiam que deveria mudar e como deveria mudar.

Assim, o PROEP gerou repercussões efetivas não da forma como foi documentada nos documentos escolares, mas em iniciativas individuais em sala de aula e por meio da discussão no contexto escolar. Se no momento da reestruturação dos cursos “o que se fazia na escola foi transformado em documentos”, após o PROEP parece que “o que se faz na escola não corresponde ao que foi documentado”.

Com esta pesquisa, por meio da descrição do processo de implantação da reforma da educação profissional por meio do PROEP na Escola de Música de Brasília a partir da

percepção de professores da instituição, foi reforçada a complexidade que envolve iniciativas de mudanças no ambiente escolar e os fatores que as influenciam e desencadeiam sua efetividade. Verificou-se também, os diferentes impactos gerados individualmente nesses professores e na sua prática profissional. Assim, espera-se que os resultados apresentados aqui possam contribuir com as discussões acerca de educação profissional em música, suas particularidades, seus desafios e sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.5, p. 13-20, set. 2000.

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.6, p. 59-67, set. 2001.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Relatório de Término de Projeto (PCR), composto pela Equipe PCR 0247: Autor(a) Principal e Membros: Remi Castioni – Consultor de Educação CSC/CBR; Marcelo Pérez Alfaro – Especialista em Educação CSC/CBR; Rita Sório – Especialista em Desenvolvimento Social CSC/CBR; Mônica Merlo – Especialista do Setor Financeiro CSC/CBR. Brasília. 2010.

BASTOS, Patrício de Lavenère. Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas. Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília.

BRASIL. Lei no. 3.857/60 de 22 de dezembro de 1960. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico e dá outras providências.

_____. Lei no. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Lei no. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional.

_____. Decreto no. 2.208/97 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º. Dos art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei no. 9.394/96.

_____. Parecer CNE/CEB Nº. 17/97 de 03 de dezembro de 1997. Trata das Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.

_____. Resolução CNE/CEB 04/99 de 07 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Parecer CNE/CEB 16/99 de 08 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (1999a)

_____. Decreto 5.154/04 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Lei 11.741/08 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

CARMONA, Raquel; RIBAS, Maria Guiomar. Curso Técnico de Música: Que sentido para os estudantes? Que papel formador?. Anais do XXII Congresso da ANPPOM. João Pessoa, 2012, p.829 – 836.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Parecer CEDF 195/2001. Autoriza o funcionamento de 36 (trinta e seis) cursos de música em nível técnico e aprova o Plano de Curso com as respectivas matrizes curriculares do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília e dá outra providência.

CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA MINEIROS (CEMM). Carta e Relatório (GT – Legislação pertinente aos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais) ao Secretário de Estado de Educação Murílio de Avellar Hingel. Diamantina, 2001.

CORREIA, Sílvia Gomes. Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COSTA, Cristina P. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. No Prelo: Revista da ABEM. Porto Alegre, v.20, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA (EMB). Plano Estratégico CEP/EMB (PEC/PROEP). Brasília, 1999.

_____. Plano de Curso, 2001.

_____. Regimento. Brasília, 2004.

_____. Proposta Pedagógica. Brasília, 2005.

_____. Projeto Político Pedagógico. Brasília, 2012.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório. São Carlos, 2004. Tese (Doutorado em educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

FULLAN, Michael. O significado da mudança educacional. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4ª edição. Porto alegre: Artmed, 2009.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PROEP – Planilha de Dados Consolidados por Convênio, 2007.

GONÇALVES, Lilia Neves. Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOOL, Jaqueline et al. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 271-284.

GRABOWSKI, G. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. Porto Alegre, 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GROSSI, Cristina; COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. A formação e o mercado de trabalho para o estudante de música no Distrito Federal. In: Anais do XIII Encontro anual da ABEM. Brasília, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOOL, Jaqueline et al. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 253-270.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Jaqueline Câmara. O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos. Salvador: 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Bahia.

LIMA, Maria de Barros. Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores no Distrito federal. Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília.

LIMA, Ronaldo. GT 07 – Princípios de organização curricular em educação profissional. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]

LIMA, Sônia Albano. A educação profissional de música frente à LDB no 9.394/96. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.5, p. 39-43, set. 2000.

_____. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 8, 81-83, mar. 2003.

MARQUES A. F. de A. Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília.

MATTOS, Ataíde; PINHEIRO, Regina G. Escola de Música de Brasília: Um lugar de sonho musical. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A Editora, 2007, p. 214-220.

MATTOS, Ataíde. Percepção da diversidade de perfis de alunos no discurso e ações de professoras de violoncelo: um estudo de caso. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília.

MEIHY, José Carlos S. B. Manual de História Oral. 5ª. edição. São Paulo: Loyola, 1996.

MERRIAM, Sharan B. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 646/97 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

_____. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico - área profissional: Artes. Brasília: MEC, 2000.

_____. PROEP – Regulamento Operativo, 2006.

_____. PROEP – Relatório de Progresso Anual, 2005.

_____. PROEP – Relatório de Progresso Anual, 2006a.

_____. PROEP – Sumário Executivo, 2006b

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007.

_____. PROEP – Sumário Executivo, 2007.

MOREIRA, Marcos dos Santos. A educação musical no conservatório de música do estado de Sergipe: abordagem sócio-política, histórica e metodológica do projeto pedagógico de ensino. Educação Temática Digital. Campinas, v.8, n. 2, p. 45-52, jun. 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. O processo de pesquisa: iniciação. 2ª edição. Brasília: Liber Livro, 2006.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 8, p. 69-74, mar. 2003.

NEVES, Hirlândia Milon. Implementar uma Instituição de formação musical: Uma história do Conservatório de Música Joaquim, Manaus/AM. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NOGUEIRA, Isabel Porto. O pianismo na cidade de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968. In: Anais do XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Porto alegre, 2003. p. 510-517.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia. Uberlândia, 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Uberlândia.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. Músicos de Orquestra: Um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

PIMENTEL, M. O. Q. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: Anais do XX Congresso Anual da ABEM.. Anais... Vitória, 2011. p.1586-1598.

PIMENTEL, Maria Odília de Q; SOUZA Jr, Carmerindo Miranda. O egresso do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o mercado de trabalho do século XXI. In: Anais do XXII Congresso da ANPPOM. João Pessoa, 2012, p. 1472-1479.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. O curso técnico em instrumento e a concepção de músico profissional. In: anais do XIX Encontro anual da ABEM. Goiânia, 2010, p. 1358-1367.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho, arte e educação no Brasil – Notas de Pesquisa: Sobre a dualidade no ensino de arte. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. A pesquisa histórica em Trabalho e Educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 65-87.

ROSA, M. V.; ARNOLDI, M. A. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUMMERT, Sonia M. GT 09 – Concepções Pedagógicas em Educação Profissional. Relatório sistematizador das intervenções. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]

SHIROMA, Eneida Oto. Relatório do GT 14. “Metodologias e resultados de avaliações institucionais em educação profissional”. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

SMILDE, Rineke (Catharina Agatha Smilde). The music profession and the professional musician; a reflection. Em Pauta. Porto Alegre, v. 19, no. 32/33, p. 110-117, jan. a dez. 2008.

SOUZA, Alba Christina Bomfim. O perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas: violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília.

STANCKI, Nanci. Relatório GT 11 – Formação dos profissionais da Educação Profissional [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação. Série Pesquisa, 3ª edição. Brasília: Liber Livro, 2010.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso de Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João

del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 15, p. 81-90, 2006.

VIEIRA, Lia Braga. A construção do professor de música: O modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

_____. A escolarização do ensino de música. Pro-Posições. Campinas, v. 15, no. 2, p. 141-150. mai./ago. 2004.

_____. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 8, p. 75-79, mar. 2003.

WINTER, L. L; BARBOSA Jr, L. F. Transformação estrutural do Instituto livre de Belas artes do Rio Grande do Sul e sua influência na incorporação à instituição universitária. In: Anais do VIII Encontro de Musicologia Histórica: música e história no Brasil. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

ANEXO A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE I - Apresentação:

- Instrumento
- Tempo de atuação na escola
- Funções desempenhadas na escola

PARTE II – Memória (questões geradoras):

- O que foi o PROEP para você?
- Quais eram as expectativas?
(O que se esperava do PROEP para a escola?)

PARTE III – A condução do PROEP:

- Como foi a preparação do corpo docente para a implementação do PROEP?
(caso precise complementar: houve reuniões? Como foi explicado o programa?
Vocês chegaram a ler ou estudar a legislação?).
- Qual foi a proposta do PROEP na escola? De onde veio essa proposta?
- Vocês chegaram a analisar a legislação sobre o PROEP?

PARTE IV – O PROEP na escola:

- Qual a relação dessas discussões e as leis para a sua aula de instrumento?
(se for o caso, listar para o entrevistado algumas das propostas na legislação da
educação profissional, diretrizes curriculares, etc.)
- Vocês chegaram a discutir quem é esse profissional de instrumento que seria formado
na escola? Que noção de profissionalização permeou as mudanças na escola?
- Vocês chegaram a discutir a definição de mercado de trabalho?
(O que seria mercado de trabalho aqui pro DF? Vocês chegaram a fazer algum
mapeamento?)

PARTE V – Resultados do PROEP:

- Quais mudanças você pôde observar na escola após o PROEP?
(O que realmente mudou ou não? Em que? Porque?)
- Como foram essas mudanças?
- Como o corpo docente participou dessas mudanças?
- Em que isso mudou na sua aula de instrumento? Até que ponto o PROEP gerou consequências nesse aspecto?
- O que o seu ensino mudou? Mudou a sua forma de ensinar?
(Conteúdo? A carga horária do aluno? Metodologia? Currículo? Objetivos?)
- O que você acha que isso mudou efetivamente para o aluno?

PARTE VI – Avaliação do PROEP

- Como você avalia a escola antes e depois do PROEP? O que mudou pra você?
- O que não foi contemplado pelo PROEP? O que seria necessário retomar, que não foi finalizado com o PROEP?

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido**Universidade de Brasília**

Instituto de Artes

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado

Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro que fui convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa de mestrado realizada por Rodrigo Hoffmann Velloso da Silva (PPG/MUS/Universidade de Brasília). Reconheço que a minha participação voluntária tem como objetivo ampliar o conhecimento a cerca da implementação do PROEP na Escola de Música de Brasília.

A minha contribuição à pesquisa será por meio da realização de uma entrevista, a ser realizada no mês de _____ de 2012 e deverá ter a duração média de 50 minutos. Havendo necessidade, poderei complementar informações e esclarecimentos posteriormente. Os dados das entrevistas serão gravados e transcritos pelo pesquisador e estarão sujeitos à minha aprovação.

Estou ciente de que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes da pesquisa, sendo garantidos ao entrevistado o sigilo e a privacidade, podendo ser mencionado no trabalho somente pelo uso de um pseudônimo. Apenas o pesquisador e a orientadora terão acesso completo aos dados coletados.

Desta forma, autorizo sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data, a publicação integral ou parcial das entrevistas, abdicando direitos meus e de meus decedentes sobre o material produzido.

De acordo,

Brasília, _____.

Nome: _____

RG: _____

Tel: _____

e-mail: _____

Assinatura: _____

Pesquisador: Rodrigo Hoffmann Velloso da Silva (Matrícula 10/0083587)

RG: X.XXX.XXX XXX/XX

Tel: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: XXXXXXXXXXXX@XXXXXXXX.XXX

Assinatura: _____

ANEXO C – Tabela de Cursos Básicos

Cursos Básicos	Carga Horária Total
1. Musicalização em:	
1.1 Violino	1.500
1.2 Viola	1.200
1.3 Violoncelo	1.500
1.4 Contrabaixo	1.500
1.5 Violão Erudito (Clássico)	1.500
1.6 Harpa	1.500
1.7 Piano	1.800
1.8 Flauta Transversal	1.200
1.9 Oboé	1.500
1.10 Clarineta	1.200
1.11 Fagote	1.500
1.12 Saxofone	1.200
1.13 Bombardino (não foi listado no PEC/EMB)	1.200
1.14 Trompete	1.200
1.15 Trompa	1.200
1.16 Trombone	1.200
1.17 Tuba	1.110
1.18 Saxofone Popular	1.200
1.19 Bateria	1.200
1.20 Contrabaixo Elétrico	1.200
1.21 Guitarra	1.200
1.22 Contrabaixo Popular	1.200
1.23 Canto Popular	1.200
1.24 Bandolim	1.200
1.25 Violão de 7 Cordas	1.200
1.26 Viola Caipira	1.200
1.27 Canto Erudito	1.500
1.28 Cravo	1.500
1.29 Viola da Gamba	1.200
1.30 Flauta Doce	1.100
1.31 Flauta Traverso Barroca	1.200
1.32 Alaúde	1.200
1.33 Percussão	1.200
1.34 Harmônica de Boca	1.100
1.35 Piano Popular	1.200
1.36 Cavaquinho	1.200
2. Tópicos Especiais para Cordas Friccionadas	36
3. Literatura Pianística	36
4. Tópicos Especiais para Cordas Dedilhadas	36
5. Tópicos Especiais para Metais	36
6. Tópicos Especiais para Palhetas	36
7. Tópicos Especiais em Música Popular Instrumental Urbana Brasileira	36
8. Tópicos Especiais em Música Popular Rural Brasileira	36
9. Tópicos Especiais em Canto Erudito	36
10. Tópicos Especiais em Canto Popular	36
11. Tópicos Especiais em Música antiga	36
12. Tópicos Especiais em Percussão	36
13. Tópicos Especiais em Musicografia e Áudio	36
14. Leitura Musical Coral	36
15. Leitura Musical Camerística	36
16. Leitura Musical Orquestral	36
17. Técnicas de Ensaio Camerístico Erudito	72
18. Técnicas de Ensaio Camerístico Popular	72
19. Técnicas de Estudo Individual do Instrumento	36
20. Introdução à Pedagogia do Instrumento	36
21. Preparação para o Palco	36
22. Proteção ao Trabalho e Prevenção LER e DORT	18
23. Legislação Profissional e Proteção à Propriedade Intelectual	18
24. Lutheria (Tecnologia Instrumental)	360

Esses cursos não aparecem mais na Proposta Pedagógica (EMB, 2005, p. 9)

Fonte: EMB, 1999, formulário 23.

ANEXO D – Tabela de Cursos Técnicos

Cursos Técnicos		Carga Horária Aprovada	Carga Horária Proposta no PE/EMB
1	Violino	1.500	1.800
2	Viola	1.500	1.700
3	Violoncelo	1.500	1.800
4	Contrabaixo	1.500	1.800
5	Violão Clássico	1.500	1.800
6	Harpa	1.500	1.800
7	Piano	1.500	1.800
8	Flauta Transversal	1.500	1.700
9	Oboé	1.500	1.800
10	Clarinetas	1.500	1.700
11	Fagote	1.500	1.800
12	Saxofone	1.500	1.700
13	Trompete	1.500	1.700
14	Trompa	1.500	1.700
15	Trombone	1.500	1.700
16	Tuba	1.500	1.650
17	Piano Popular	1.500	1.800
18	Saxofone Popular	1.440	1.700
19	Bateria	1.440	1.700
20	Violão Popular	1.440	1.700
21	Guitarra	1.440	1.700
22	Baixo Elétrico	1.515	1.700
23	Canto Popular	1.440	1.700
24	Bandolim	1.440	1.700
25	Violão 7 Cordas	1.440	1.700
26	Viola Caipira	1.440	1.700
27	Cravo	1.500	1.800
28	Viola da Gamba	1.440	1.700
29	Flauta Doce	1.410	1.650
30	Flauta Traverso Barroca	1.440	1.700
31	Alaúde	1.440	1.700
32	Percussão	1.440	1.700
33	Musicografia Digital	855	1.278
34	Áudio (Gravação/ Sonorização de Espetáculos)	1.170	1.440
35	Canto Erudito	1.500	1.800
36	Musicografia Braille	1.065	1.278

Fonte: EMB, 1999, formulário 24/ EMB, 2005, p. 9.

ANEXO E – Matrizes Curriculares dos cursos técnicos em Guitarra, Musicografia Braille, Áudio/Gravação e Oboé.

Estabelecimento de Ensino: CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA					
Área Profissional: ARTES / SUBÁREA: MÚSICA					
CURSO TÉCNICO EM GUITARRA					
	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	
MÓDULO I	1º	Percepção Musical – I	02	30	
		História da Música – I	02	30	
		Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – I	02	30	
		História da Guitarra – I	02	30	
		Performance – I	04	60	
	2º	Percepção Musical – II	02	30	
		História da Música – II	02	30	
		Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – II	02	30	
		História da Guitarra – II	02	30	
	3º	Contraponto – I	02	30	
		Harmonia – I	02	30	
		Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – III	02	30	
		História da Guitarra – III	02	30	
	4º	Performance – III	04	60	
		Contraponto – II	02	30	
		Harmonia – II	02	30	
Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – IV		02	30		
5º	História da Guitarra – IV	02	30		
	Performance – IV	04	60		
	TOTAL DE AULAS DO MÓDULO I.....48				
	TOTAL DE HORAS DO MÓDULO I..... 720				
MÓDULO II	5º	Harmonia – III	02	30	
		Análise Musical – I	02	30	
		Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – V	02	30	
		Análise de Estilos – I	02	30	
		Performance – V	04	60	
	6º	Harmonia – IV	02	30	
		Análise Musical – II	02	30	
		Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – VI	02	30	
		Análise de Estilos – II	02	30	
	7º	Performance – VI	04	60	
		Instr. / Orquestração e Arranjo – I	02	30	
		Disciplinas Complementares	02	30	
		Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – VII	02	30	
	8º	Análise de Estilos – III	02	30	
		Performance – VII	04	60	
		Instr. / Orquestração e Arranjo – II	02	30	
Disciplinas Complementares		02	30		
9º	Harmonia, Improvisação e Teoria aplicada a Guitarra – VIII	02	30		
	Análise de Estilos – IV	02	30		
	Performance – VIII	04	60		
	TOTAL DE AULAS DO MÓDULO II..... 48				
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO II..... 720					
TOTAL DE HORAS DO CURSO..... 1.440					
OBSERVAÇÕES:					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duração da aula: 45 minutos. ▪ Semestre escolar de 20 semanas. ▪ Ao término do Módulo I, o aluno receberá o Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em Guitarra. ▪ Ao término do Módulo II, o aluno receberá o Diploma de Habilitação Técnica em Guitarra desde que tenha concluído o Ensino Médio. 					

Estabelecimento de Ensino: CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA				
Área Profissional: ARTES / SUBÁREA: MÚSICA				
CURSO TÉCNICO EM MUSICOGRAFIA BRAILLE				
	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MODULO I	1°	Linguagem Musical - I	02	30
		Percepção Musical – I	02	30
		História da Música – I	02	30
		Musicografia Braille – I	04	60
		Prática de Conjunto – I	02	30
	2°	Linguagem Musical – II	02	30
		Percepção Musical – II	02	30
		História da Música – II	02	30
		Musicografia Braille – II	04	60
		Prática de Conjunto - II	02	30
	3°	Contraponto – I	02	30
		Harmonia – I	02	30
		Musicografia Braille – III	04	60
		Acústica Musical – I	02	30
		Introdução à Tecnologia – I	02	30
TOTAL DE AULAS DO MÓDULO I.....			36	
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO I.....			540	
MODULO II	4°	Instr. / Orquestração e Arranjo – I	02	30
		Contraponto – II	02	30
		Harmonia – II	02	30
		Musicografia Braille – IV	04	60
		Acústica Musical – II	02	30
	5°	Instr. / Orquestração e Arranjo – II	02	30
		Análise Musical – I	02	30
		Teoria da Gravação – Sistema Analógico	03	45
		Disciplinas Complementares	02	30
		Musicografia Braille – V	03	45
	6°	Análise Musical – II	02	30
		Teoria da Gravação – Sistema Digital	04	60
		Musicografia Braille – VI	03	45
		Disciplinas Complementares	02	30
	TOTAL DE AULAS DO MÓDULO II.....			35
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO II.....			525	
TOTAL DE HORAS DO CURSO			1.065	
OBSERVAÇÕES:				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duração da aula: 45 minutos. ▪ Semestre escolar de 20 semanas. ▪ Ao término do Módulo I, o aluno receberá o Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em Musicografia Braille. ▪ Ao término do Módulo II, o aluno receberá o Diploma de Habilitação Técnica em Musicografia Braille, desde que tenha concluído o Ensino Médio. 				

Estabelecimento de Ensino: CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA				
Área Profissional: ARTES / SUBÁREA: MÚSICA				
CURSO TÉCNICO EM ÁUDIO / GRAVAÇÃO				
	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	1º	Acústica 1	02	30
		Áudio1	03	45
		Introdução à Informática	01	15
		Piano Suplementar 1	02	30
		Musicografia 1	02	30
	2º	MIDI 1	02	30
		Língua Estrangeira – Inglês Instrumental 1	02	30
		Piano Suplementar 2	02	30
		Áudio 2	04	60
		Introdução à Internet	01	15
	3º	Oficina Prática 1 – Estúdio	02	30
		Linguagem Musical 1	02	30
		Percepção Musical 1	04	60
MIDI 2		02	30	
TOTAL DE AULAS DO MÓDULO I.....			31	
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO I.....			465	
MÓDULO II	4º	Teoria da Gravação – Sistemas com Fita	03	45
		Oficina de Gravação 1 – Microfones	04	60
		Linguagem Musical 2	02	30
	5º	Oficina de Gravação 2 – Edição	04	60
		Música, Produção e Promoção	01	15
		Manutenção, Circuitos e Cabos	04	60
	6º	Teoria da Gravação – Sistemas sem fita	04	60
		Gravação Externa e de Concerto	04	60
		Acústica 2	02	30
TOTAL DE AULAS DO MÓDULO II.....			28	
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO II.....			420	
MÓDULO III	7º	Oficina de Gravação 3 – Processamento	04	60
		Harmonia 1	02	30
		Percepção Musical 2	04	60
	8º	Oficina de Gravação 4 – Mixagem	04	60
		Áudio para Imagem	02	30
		Proteção no Trabalho – Prevenção à LER	01	15
		Oficina Prática 2 Estúdio	02	30
TOTAL DE AULAS DO MÓDULO III.....			19	
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO III.....			285	
TOTAL DE HORAS DO CURSO			1.170	
OBSERVAÇÕES:				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duração da aula: 45 minutos. ▪ Semestre escolar de 20 semanas. ▪ Ao término do Módulo I, o aluno receberá o Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em Áudio/Gravação (Sequenciador em MIDI). ▪ Ao término do Módulo II, o aluno receberá o Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em Áudio/Gravação (Assistente de Gravação). ▪ Ao término do Módulo III, o aluno receberá o Diploma de Habilitação Técnica em Áudio/Gravação, desde que tenha concluído o Ensino Médio. 				

Estabelecimento de Ensino: CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA				
Área Profissional: ARTES / SUBÁREA: MÚSICA				
CURSO TÉCNICO EM OBOÉ				
	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	1°	Percepção Musical – I	02	30
		História da Música – I	02	30
		Oboé – I	02	30
		Música de Câmara I	02	30
		Orquestração/Banda I	04	60
	2°	Percepção Musical – II	02	30
		História da Música – II	02	30
		Oboé – II	02	30
		Música de Câmara II	02	30
		Orquestração/Banda II	04	60
	3°	Contraponto – I	02	30
		Harmonia – I	02	30
		Oboé – III	02	30
		Música de Câmara III	02	30
		Orquestração/Banda III	04	60
4°	Contraponto – II	02	30	
	Harmonia – II	02	30	
	Oboé – IV	02	30	
	Música de Câmara IV	02	30	
	Orquestração/Banda I IV	04	60	
5°	Harmonia – III	02	30	
	Análise Musical – I	02	30	
	Oboé – V	02	30	
	Música de Câmara V	02	30	
	Orquestração/Banda V	04	60	
TOTAL DE AULAS DO MÓDULO I 60				
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO I 900				
MÓDULO II	6°	Harmonia – IV	02	30
		Análise Musical – II	02	30
		Oboé – VI	02	30
		Música de Câmara VI	02	30
		Orquestração/Banda VI	04	60
	7°	Instr. / Orquestração e Arranjo – I	02	30
		Disciplinas Complementares	02	30
		Oboé – VII	02	30
		Música de Câmara VII	04	60
		Orquestração/Banda VII	04	60
	8°	Instr. / Orquestração e Arranjo – II	02	30
		Disciplinas Complementares	02	30
Oboé – VIII		02	30	
Música de Câmara VIII		04	60	
Orquestração/Banda VIII		04	60	
TOTAL DE AULA DO MÓDULO II40				
TOTAL DE HORAS DO MÓDULO II600				
TOTAL DE HORAS DO CURSO 1500				
OBSERVAÇÕES:				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duração da aula: 45 minutos. ▪ Semestre escolar de 20 semanas. ▪ Ao término do Módulo I, o aluno receberá o Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em Oboé. ▪ Ao término do Módulo II, o aluno receberá o Diploma de Habilitação Técnica em Oboé, desde que tenha concluído o Ensino Médio. 				

ANEXO F – Competências, habilidades e bases tecnológicas do Curso Técnico em Oboé**CURSO TÉCNICO EM OBOÉ****MÓDULO I****Competências:**

1. Dominar as seguintes técnicas: postura corporal, embocadura, respiração , presteza de ataque
2. Expressividade (dinâmica e fraseado coerentes)
3. Confeccionar palhetas para uso pessoal
4. Contextualizar o estilo barroco dentro dos aspectos históricos e estilísticos: ornamentação, articulação, repertório.
5. Música brasileira (repertório)
6. Estudo progressivo de velocidade, stacatto duplo e vibrato.
7. Estilo Clássico (contextualização como período histórico, ornamentação, articulação, repertório)
8. Estilo Romântico (contextualização como período histórico, ornamentação, articulação, repertório)
9. Interpretação profissional.
10. Repertório profissional de orquestra
11. Estudos técnicos avançados de velocidade

Habilidades:

1. Execução das escalas propostas com variações rítmicas, de articulação, dinâmica e velocidade.
2. Pesquisa de estilo e articulações relativas ao período barroco; estudo de sonatas e concertos.
3. Estudo das respirações.
4. Domínio sobre a confecção de palhetas para uso pessoal.

Bases Tecnológicas:

1. Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados;
2. Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical;
3. Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios;
4. Execução aplicada a performance coletiva;
5. Técnicas de leitura à primeira vista, transposição e de acompanhamento instrumental / vocal;
6. Normas e padrões de utilização de elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;
7. Conhecimentos de estilos, formas, gêneros;
8. Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical;
9. Conhecimentos básicos de tecnologias utilizadas na execução musical.

MÓDULO II**Competências:**

1. Estudo progressivo de velocidade
2. Música brasileira (repertório)
3. Estilo Romântico e Moderno (contextualização como período histórico, ornamentação, articulação, repertório)

4. Repertório profissional de orquestra
5. Interpretação profissional

Habilidades:

1. Pesquisas de estilo e articulação relativas aos diferentes períodos histórico-musicais
2. Recital com demonstração interpretativa de todos os tópicos profissionais desse módulo, tais como, domínio estético e técnico de pelo menos 4 estilos à escolha do aluno e seu professor.

Bases Tecnológicas:

1. Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e texturas aplicados;
2. Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical;
3. Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios;
4. Execução aplicada a performance coletiva;
5. Técnicas de leitura à primeira vista, transposição e de acompanhamento instrumental / vocal;
6. Normas e padrões de utilização de elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;
7. Conhecimentos de estilos, formas, gêneros;
8. Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical;
9. Técnicas de leitura e de improvisação;
10. Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica;
11. Técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilo, sonoridade, sincronização.

