

# ESCOLAS DE MÚSICA ALTERNATIVAS E AULAS PARTICULARES: UMA OPÇÃO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MÚSICO

---

Luciana Requião

Este artigo apresenta parte das questões e reflexões que desenvolvi na dissertação de Mestrado intitulada *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*.<sup>1</sup> A pesquisa buscou compreender, entre outros aspectos, a que demanda o músico-professor está atendendo nas escolas de música alternativas. O marco situacional que gerou a pesquisa foi percebido durante um estudo realizado em uma escola de música alternativa, ao longo do qual caracterizei o profissional que denomino “músico-professor”.

Por escolas de música alternativas entendo aquelas cujos professores não precisam ser concursados, pois sua competência docente é legitimada pela atuação como músicos. Elas não precisam atender a regimentos externos e instrumentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os documentos dela decorrentes, assim como não são controladas por nenhuma agência estatal ou religiosa. Já as instituições oficiais de ensino, como as Instituições de Ensino Superior (IES), estão submetidas às determinações do Ministério da Educação (MEC) e têm o reconhecimento legal dos diplomas e certificados por elas conferidos, uma vez atendidas as determinações daquele órgão.

O músico-professor é um profissional cuja formação foi orientada para o exercício de atividades artísticas na área da música. Sua atividade docente é colocada em segundo plano, embora ela seja, freqüentemente, a mais constante e a que assegura uma remuneração regular. A atuação como docente desenvolve-se prioritariamente nas escolas de música alternativas e em aulas particulares, voltadas especialmente para a música popular brasileira. Na perspectiva dos alunos, a competência docente do músico-professor revela-se em seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de *performance*.

<sup>1</sup> A dissertação, concluída em março de 2002, teve orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Márcia Simão Santos.

Neste artigo, abordo os saberes e as competências que os cursos das escolas de música alternativas pretendem oferecer ao público. Para tal, analiso os enunciados de propagandas das escolas, veiculadas entre 1997 e 2001 em três revistas especializadas de circulação nacional: *Guitar Player*, *Backstage* e *Áudio, Música & Tecnologia*.<sup>2</sup> Analiso também as falas de estudantes que buscam formação profissional nas escolas de música alternativas.

Utilizo o termo “saber” como sinônimo de conteúdo. Saberes ou conteúdos são entendidos como conhecimentos que podem estar relacionados a fatos, dados, conceitos, procedimentos, atitudes, valores, normas etc.<sup>3</sup> Considero que a seleção, a abrangência e a dosagem desses tipos de saberes, no percurso de formação de um músico, darão a ele uma competência ou um conjunto de competências determinado, que resultará em certo perfil profissional.

No estudo que realizei, foram cruzados dados obtidos por meio da análise de enunciados de propagandas de escolas de música alternativas e depoimentos de estudantes. Para confrontar os dados relativos às escolas com a perspectiva dos estudantes de música, organizei um debate entre alunos de uma escola de música alternativa, que buscam profissionalização ou já exercem atividades musicais profissionais. Os participantes do debate foram selecionados a partir de uma lista, solicitada aos professores da escola, contendo o nome dos alunos com tal característica.

## AS PROPAGANDAS DE ESCOLAS DE MÚSICA ALTERNATIVAS

A partir da coleta e análise das propagandas de escolas de música alternativas em revistas especializadas, pude detectar estratégias discursivas postas em jogo com o objetivo de atrair a clientela: em outras palavras, os saberes e competências destacados e o tipo de ensino privilegiado. Incluí ainda propagandas de aulas particulares

<sup>2</sup> Editadas respectivamente por Trama Editorial Ltda. (São Paulo), H. Sheldon Serviços de Marketing Ltda. (Rio de Janeiro) e Editora Música & Tecnologia Ltda. (Rio de Janeiro).

<sup>3</sup> A caracterização dos conteúdos do ensino e aprendizagem como estando relacionados com fatos, conceitos, procedimentos e atitudes foi feita por Coll, Pozo, Sarabia e Valls (Coll, César et alli, *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000) e é uma proposta apresentada pelos *Diseños Curriculares Base* (DCB), projeto desenvolvido pelas Administrações Educativas na Espanha em função da Reforma de seu sistema educacional.

– outra frente de atuação do músico-professor –, que utilizam as mesmas estratégias para oferecer seus serviços. Entendo por aula particular aquela em que não há mediação institucional entre professor e aluno, que entram num acordo a respeito do local, do conteúdo, carga horária, preço e regularidade das aulas.

Foram encontrados enunciados tais como:

- Quem é escolhido pelos melhores é porque sabe bem o que está fazendo;
- Aulas com músicos famosos;
- Aulas particulares [com] o pianista das estrelas;
- Métodos desenvolvidos pelos maiores profissionais da música;
- *Workshops* gratuitos com músicos de renome;
- Venha estudar com quem fez a história da guitarra brasileira.

Tais enunciados indicam que a legitimação desses cursos se baseia na atividade do professor como músico. A competência é legitimada pela atuação profissional ao lado de artistas reconhecidos socialmente. As propagandas mencionam, freqüentemente, o nome desses artistas: “tocou com Marisa Monte, Djavan, Gal Costa, B. B. King”.

As propagandas explicitam o tipo de repertório com o qual os cursos trabalham, delimitando, assim, o recorte que fazem em uma ampla gama de gêneros musicais: “No mês de abril, começa o curso Guitarra brasileira de Heraldo do Monte”; “Guitarra jazz, violão solo (MPB)”; “A guitarra no *Rock’n’roll*, Gaita de *Blues*, A percussão no *Soul*, *funk* e ritmos latinos”; “Técnica vocal para metal em geral”. Isso remete ao músico-professor especialista, que se propõe a ensinar música por meio de determinado estilo, técnica ou gênero musical.

A eficiência dos cursos é sugerida pelas propagandas por meio de enunciados que indicam como o ensino é realizado: “cursos 100% práticos”; “aulas com CD *trainer*, áudio-livros [*sic*] e métodos importados”; “métodos desenvolvidos pelos maiores profissionais da música”.

Ao estudante de música é oferecido um amplo leque de cursos, sem a exigência de pré-requisitos. A individualização do percurso de formação também é destacada. Desde que tenha condições financeiras, o aluno pode trilhar seu caminho como bem entender, adquirindo as competências que considera necessárias à construção de seu perfil profissional. Os cursos oferecem “aulas totalmente individuais” e indicam que “[o interessado] não precisa conhecimento prévio”. Um deles afirma: “curso

rápido e avançado de guitarra, direcionado à necessidade do aluno”. Um outro garante: “curso que fará de você um verdadeiro profissional”.

As escolas alternativas enfatizam também o acesso a inovações tecnológicas e associam cursos de música e áudio: “equipamentos modernos”, “guitarra *midi*, programação de teclados e módulos, *sequencers*”; “cursos de música e introdução à tecnologia musical”, “você vai descobrir todos os segredos: gravação, mixagem, masterização”.

Identifiquei, assim, três aspectos primordiais nos discursos da oferta de ensino de música, aspectos a partir dos quais o emissor constrói uma imagem para seu público receptor: **o que** se ensina, **quem** ensina, e **como** se ensina. As operações de enunciação<sup>4</sup> em torno desses aspectos indicam que os cursos são “idiomáticos”, voltados para a música popular; ministrados pelo músico-professor “especialista”, cuja legitimação como professor provém de sua competência artístico-musical. Indicam ainda que a forma de ensino “prático” utiliza métodos que vêm acompanhados de CDs ou fitas cassete, importados ou desenvolvidos “pelos maiores profissionais da música”. Finalmente, os anúncios asseguram a transmissão de um saber prático e a utilização de recursos de ensino que garantem acesso à inovação tecnológica.

## A FALA DE ESTUDANTES DE MÚSICA

Dentre os quatro estudantes que participaram do debate que organizei (Gustavo, André, Marcos e Lúcia<sup>5</sup>), apenas um não frequentou a universidade, seja em cursos técnicos ou de graduação. Gustavo faz o curso de Teoria e Percepção Musical da UNI-RIO com a intenção de preparar-se para o teste de habilidade específica do vestibular para o Bacharelado em Música Popular Brasileira, na mesma instituição. Marcos cursa Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música (UNI-RIO), curso que Lúcia completou na mesma universidade. Todos têm entre 19 e 30 anos e estudam música há pelo menos dois anos.

<sup>4</sup> Trata-se de “operações que apontam, que localizam objetos, seres, num ato de referencição interna no movimento narrativo [...]. Certas referências vêm como repertório de textos já dados na cultura, já construídos por processo histórico-cultural” (Santos, Regina Márcia Simão. *O funcionamento enunciativo de um acontecimento musical urbano e a geração de sentido: uma análise sócio-semiológica*. Tese de Doutorado, Escola de Comunicação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1997, pp. 63-64).

<sup>5</sup> Nomes fictícios.

Quando perguntados se atuam profissionalmente em outras áreas além da música, Lúcia respondeu que sim, que é professora de música do município do Rio de Janeiro. Gustavo respondeu que não, embora seja professor numa escola de música alternativa. Isso aponta para a diferença estabelecida entre o educador musical e o professor de música, o primeiro identificado como aquele que atua na escola regular. Talvez por isso Lúcia tenha respondido que atua também em outra área, a da Educação Musical. Ainda em seu depoimento, Gustavo disse: “Eu divido em três as funções mais fortes do músico: ser professor, tocar na noite e gravações”.

O debate foi desencadeado por questões lançadas pelo mediador e pelos próprios estudantes. Na fala destes últimos, foram detectados três aspectos principais: a comparação entre o ensino oferecido pela universidade e pelas escolas de música alternativas; a atuação do músico como professor; as competências exigidas do professor de música e do músico profissional.

Gustavo, André, Marcos e Lúcia apontam três diferenças básicas entre o ensino na universidade e na escola alternativa. A primeira diz respeito ao currículo dos cursos universitários de música, que não contemplam certos instrumentos, empregados com mais frequência na música popular:

Eu fui buscar pelo ensino da guitarra [em escolas alternativas] consciente de que eu não ia encontrar isso na universidade (Gustavo).

Eu vim estudar aqui [na escola alternativa] por causa do Ezio [professor de baixo elétrico], e porque no ensino oficial não tem baixo elétrico (Marcos).

A segunda diferença refere-se ao tipo de repertório e ao conteúdo abordado nos dois contextos:

Eu acho que estudar numa escola [alternativa] é legal porque a escola oferece bons professores, igual à universidade, mas a universidade tem mais aquela coisa da música erudita que não é o que eu quero (André).

Quando eu entrei [para a universidade] eu tava buscando tocar mais, conhecer gente, compor [...] Aí depois quando começou era muita teoria. Nada que eu tava imaginando aconteceu. [...] Eu fiquei animada em estudar harmonia, pensei que poderia me ajudar com o violão. [...] Mas a harmonia eu achei um pouco fria porque era uma harmonia a quatro vezes, não era a

harmonia que eu queria. Fiquei sabendo todas as regras mas não conseguia utilizar. [...] Quando eu procurei o curso daqui eu já sabia que ele dava dicas de composição *pop*. Me interessou analisar o que as pessoas já fazem por aí, as fórmulas da música *pop* [...]. E também porque na UNI-RIO a análise que era feita era em cima de músicas clássicas (Lúcia).

A terceira diferença refere-se às possibilidades de um percurso de formação autônomo:

Aqui [na escola de música alternativa] respeita-se mais a individualidade do aluno. Lá [na universidade] tem um programa formal que você tem que obedecer (Gustavo).

Como formação o curso livre é interessante justamente por isso, coloca você estudando aquilo que você quer objetivamente (Marcos).

Quando me dizem que tem um curso legal eu vou ver como é que é, vou experimentando. Porque se eu não gostar eu saio. Vou procurando vários caminhos (Lúcia).

Os estudantes consideram que a universidade complementa o ensino fora do âmbito oficial:

Eu estou entrando numa faculdade só pra complementar. Acho que o de lá complementa o daqui [da escola alternativa] porque eu já estou tocando, já estou trabalhando, dando aulas (Marcos).

O ensino médio não apresenta um ensino musical. Uma pessoa que quer frequentar uma faculdade de música vai ter que buscar pelo conhecimento numa escola de música [alternativa] ou em aulas particulares (Gustavo).

Eu tentei entrar três vezes para a universidade, primeiro para canto e depois para violão. Mas eu não estava preparada e não passei no teste de habilidade específica. Depois eu entrei no curso de Licenciatura para tentar me transferir depois para o Bacharelado em Violão (Lúcia).

A busca pelo saber musical fora das instituições oficiais deve-se ao tipo de conteúdo aí oferecido, intrinsecamente ligado ao repertório, que é determinan-

te da oferta e seleção dos instrumentos musicais. Deve-se também à possibilidade de maior autonomia do aluno em seu percurso de formação. O curso universitário é encarado como um complemento ou uma especialização: “Na verdade [referindo-se à UNI-RIO], todos os cursos são de especialização, [à] exceção da Licenciatura. A Licenciatura forma a base para o cara, essas especializações não [...] o cara não vai se formar como cantor, ele vai se especializar” (Marcos).

A segunda questão que apareceu no debate refere-se à atuação do músico como professor. Os estudantes consideram importante que o professor de música seja ou tenha sido um músico atuante, pois essa experiência é vista como um saber a ser adquirido:

Eu tenho aula com o Rômulo Thompson e ele tem uma experiência de já ter tocado que eu quero vivenciar. Ele traz coisas dos bastidores que não se pode ensinar diretamente (Gustavo).

Acho que o professor de música tem que ter aquela experiência de já ter tocado para poder passar segurança para o aluno. Agora, acho que não é preciso hoje em dia ele estar atuando (André).

Acho importante o professor de música ser atuante. Lá na escola que eu trabalho tem umas professoras que não tocam mais e elas ensinam músicas antigas, desatualizadas para um garoto adolescente. Ensinam hinos, são cabeças antigas [...] quando eu falo que toco numa banda, que gravei um CD, mostrei o CD para eles. Eles gostam (Lúcia).

Faz diferença você estudar com um músico e com um acadêmico. Com um você vai aprender música e com o outro vai aprender como se toca. O acadêmico te dá uma informação básica, e tocar você vai aprender com o músico. Acho os dois importantes, mas se você quer tocar vai perder tempo se estudar com um catedrático o tempo todo (Marcos).

Gustavo, André e Lúcia concordam com o depoimento de Marcos. Assim, podemos dizer que os estudantes consideram que os saberes a serem adquiridos por intermédio de um músico-professor são prioritariamente procedimentais e atitudinais, contrastando com os saberes articulados pela universidade que, segundo eles, priorizam os fatos e os conceitos. Por isso, Marcos estabelece uma diferença entre “estudar música” e “aprender como se toca”. Essa aparente dicotomia entre teoria e prática deve-se, talvez, ao fato de o estudante não conseguir relacionar fatos e conceitos com sua prática musical.

Para Gustavo, André, Marcos e Lúcia, o trajeto de formação do músico e sua atuação profissional são fatores importantes para que ele se torne um bom professor: “Onde ele estudou, onde ele se formou, a convivência que ele teve” (André). Gustavo ainda diz que “o professor tem que ver o que o aluno quer e tentar facilitar a vida dele naquilo que ele quer”.

Quanto à terceira questão surgida no debate, os estudantes relacionam a competência necessária ao músico profissional principalmente com saberes procedimentais e atitudinais:

Tem que ter leitura, técnica, noção de harmonia e uma boa percepção. Não digo nem o solfejo propriamente dito, mas saber tirar uma música de ouvido, saber acompanhar só de ouvir a melodia. Ter essa intuição (Gustavo).

Tocar uma música que você nunca ouviu antes. Saber se situar harmonicamente. Tem que ter a competência de ouvir, ter ouvido musical (Lúcia).

Eu acho que pra mim é a humildade. Acho que o músico tem que saber conquistar as pessoas, não só pela música dele mas pela pessoa dele. Acho que o músico tem que saber se virar, até quando as coisas dão erradas... saber na hora se virar. Tem que saber improvisar, tem que ser esperto. Para mim, ser competente seria quando alguém botar uma partitura na minha frente e eu olhar aquilo e sentir, poder transformar aquilo... não sentir dificuldade, estar bem seguro (André).

Músico competente é aquele que resolva o que o cliente está pedindo... o contratante. Aquele que se adapta da melhor maneira possível ao trabalho. Tem que ter sonoridade, técnica, a própria responsabilidade, e a compatibilidade, até social, com os outros músicos (Marcos).

## ALGUNS RESULTADOS

Nos depoimentos de Gustavo, André, Marcos e Lúcia, percebem-se pontos de contato com os elementos identificados na análise das propagandas. Tanto estas quanto os estudantes apontam para um ideal de professor de música que é (ou já foi) músico atuante e que se legitima pela *performance* como músico. Gustavo mencionou a importância de se ter aulas com um músico experiente na atividade artística: “Ele [o músico-professor] traz coisas dos bastidores que não se pode ensinar diretamente”.



Acredito que o **saber-fazer** procurado pelos estudantes não corresponde simplesmente a conteúdos procedimentais. Não se trata, então, de colocar em oposição o ensino nas instituições oficiais e nas escolas de música alternativas, o primeiro mais teórico (conteúdos factuais e conceituais) e o segundo voltado para a prática (conteúdos procedimentais e atitudinais). Os cursos oferecidos por instituições oficiais também pretendem transmitir conteúdos procedimentais. Se não fosse assim, essas instituições não formariam instrumentistas e cantores.

Os depoimentos apontam, primordialmente, a necessidade de trazer os conteúdos do mundo do trabalho para os currículos dos cursos de música de instituições oficiais. Em outras palavras, reivindica-se que os cursos de música dessas instituições proporcionem aos estudantes uma formação mais ampla, que atente para perfis profissionais que estão sendo requisitados pelo mundo do trabalho. Por isso, o ensino oferecido pelas instituições oficiais é comumente visto como complementar.

Em sua pesquisa sobre os estudantes do Instituto Villa-Lobos da UNI-RIO, Elizabeth Travassos afirma que:

é relativamente pequeno o número de alunos do IVL direcionados para carreiras de concertista, músico de orquestra ou conjunto de câmara, compositor e regente. A maior parte deles já deu passos importantes no processo de constituição da identidade de músico profissional, tocando ou cantando em bares, teatros e estúdios, gravando *jingles*, compondo e executando trilhas sonoras.<sup>6</sup>

O fato de músicos profissionais procurarem o ensino acadêmico reitera a função complementar dos estudos universitários:

estão em jogo o desejo de uma formação melhor ou mais completa, a expectativa de novas oportunidades de trabalho geradas pela ampliação da rede de contatos, o valor simbólico do diploma de terceiro grau e a ansiedade gerada pela instabilidade dos ganhos como profissional autônomo de música.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Travassos, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, 11 (*Música e Sociedade*), Porto Alegre: PPGAS, 1999, p. 123.

<sup>7</sup> Travassos, op. cit., p. 124.

Lúcia observou que, na universidade, aprendeu “todas as regras mas não conseguia utilizar”. Assim, a aplicabilidade imediata do conhecimento é outro fator fundamental na escolha de um percurso de formação.

Os dados colhidos na pesquisa permitem afirmar que a seleção do repertório, o ensino de instrumentos próprios à prática da música popular, o contato com tecnologia atualizada, os cursos ministrados por músicos atuantes e a possibilidade de o estudante traçar seu próprio caminho são as ênfases da propaganda das escolas de música alternativas. Os estudantes reafirmam a importância desses itens, identificados nas escolas de música alternativas. Os depoimentos mostram que **fazer** ou **saber-fazer** caracterizam um **saber profissional**. A experiência profissional do músico, então, é vista como um saber e como uma competência a ser aprendida, daí a necessidade de aulas com músicos atuantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este breve panorama, pretendo contribuir para o debate a respeito da reformulação das estruturas curriculares dos cursos oficiais de música, especialmente os de formação superior. Com isso, não quero estabelecer uma disputa entre saberes, mas sim contribuir para uma saudável e necessária avaliação da instituição oficial de ensino da música. Regina Márcia Simão Santos diz que:

Avaliar uma proposta institucional é lidar com um campo de construções coletivas e não isentas de contradições, com dimensões políticas, sociais e culturais. Avaliar a instituição escolar implica na [sic] definição de sua identidade, o que não se dá sem o confronto com os significados partilhados entre instituições de igual natureza, princípios e critérios gerais que as definem e pelos quais se reconhecem.<sup>8</sup>

A partir da evidência de que a Instituição de Ensino Superior precisa se atualizar em relação aos atuais processos de trabalho do músico e aos novos perfis profissionais que se delineiam, coloco em questão a necessidade de se

<sup>8</sup> Santos, Regina Márcia Simão. Jaques Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?, *Debates*, 4, CLA/UNI-RIO, 2001, p. 44.

estudar a relação entre trabalho e educação na área da música, tema que vem sendo debatido em outras áreas. Tomaz Tadeu da Silva indica a importância de uma “análise sociológica e política da relação entre trabalho e educação tal como se apresenta nessa sociedade [brasileira contemporânea], uma análise que aponte tanto as restrições quanto as possibilidades de uma intervenção política transformadora”.<sup>9</sup> Miguel Arroyo, por sua vez, aponta para a necessidade de superação de uma educação conservadora, defensiva em face do real, que pretende “defender o educando da cultura urbana ou da cultura do trabalho e da cultura tecnológica moderna”, e pergunta: “não seria mais lúcido reconhecer os novos espaços da nova cultura tecnológica, as novas instituições que vêm formando novas dimensões do homem moderno?”<sup>10</sup>

Se partirmos do princípio de que a formação profissional deve subentender a formação de um profissional autônomo, capaz de transitar, com maior ou menor destreza, dependendo de sua especialidade, nos diversos contextos e situações característicos da sua profissão, podemos pensar numa formação que leve em conta a diversidade de contextos de atuação, de habilidades e competências necessárias. Isso supõe não só a necessidade de conhecer o mundo do trabalho do músico como, também, o debate sobre a realidade de sua vida profissional e o papel das IES em sua formação.

Acredito estar contribuindo para esse debate ao mostrar os saberes e as competências representados nas propagandas das escolas de música alternativas e a fala de estudantes assumindo tais escolas como uma esfera de formação profissional alternativa à IES.

<sup>9</sup> Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 8.

<sup>10</sup> Arroyo, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana, in Silva, T. T, op. cit., p. 166 e 171.