

# Conteúdos programáticos para formação em Curso Técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

*Shirley Cristina Gonçalves Lopes<sup>1</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho tem como foco a insatisfação e os conflitos gerados entre professores e alunos no processo de aprendizagem do piano. Sendo assim, esta investigação está direcionada para o estudo da não correspondência entre os conteúdos programáticos exigidos no curso técnico de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (situado em Uberlândia-MG) e a realidade dos alunos inseridos neste ensino. A pesquisa consolida assertivas básicas do ensino da performance pianística quanto à multiplicidade da vida musical dos alunos inseridos nele, mostrando que este ensino deve ter como base um diálogo entre os conteúdos abordados e a diversidade étnica, cultural e social dos indivíduos que o sustentam.

**Abstract:** This work has with a focus the dissatisfaction and conflicts produced between teachers and students in the piano learning process. According to the situation, this investigation is directed to the study of none correspondence between scheduled subjects required at the Cora Pavan Capparelli state music school's piano technical course (located in Uberlândia - MG) and student's reality that are put in this teaching program. The research consolidates basics affirmatives of pianistic teaching performance about student's musical life multiplicity that are put into it, showing why this teaching must have like standard a dialogue between subjects broached and ethnic, cultural, social diversity of the people who support it.

## Introdução

Ao longo de minhas experiências no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (Uberlândia-MG), como aluna de piano e profes-

---

<sup>1</sup> Graduada em Música (piano) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás; Professora de Percepção Musical e Violino no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli; Professora de Educação Musical em Pós-Graduações do Instituto Passo Um; Tutora a distância do Curso Básico de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado na UFU.

sora de teoria musical, algo sempre me incomodou: a grande insatisfação de docentes e de discentes com relação ao curso de piano oferecido por esta escola. Percebi diversas vezes que os alunos não conseguiam cumprir estes programas devido à desmotivação na aprendizagem pianística. Analisando o contexto educacional e os programas os quais os alunos deveriam cumprir, na maioria das vezes, esses exercícios apresentam-se em descompasso com o desenvolvimento musical dos alunos e não atendem as dificuldades encontradas por eles na execução do repertório exigido. Por isso, professores têm dificuldades didáticas e alunos têm dificuldade de aprendizado, o que acarreta um acúmulo de alunos que não conseguem terminar o curso técnico e um abandono constante dos cursos oferecidos, gerando assim uma rotatividade de discentes nesta instituição. É certo, segundo Swanwick (1979), que para o desenvolvimento de um aluno na performance instrumental não deve ser abordado um único método ou apenas utilizar sistematicamente um mesmo livro ou programa, ou seja, a aprendizagem deve ser multifacetada. Assim, para um fazer musical significativo, o aprendizado instrumental deve abordar variedade de estilos musicais e exercícios técnicos que colaborem para uma melhor execução do repertório.

Sendo assim, este artigo apresenta uma síntese da dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música na Contemporaneidade pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Através desta pesquisa foi possível constatar que, na área de piano do conservatório de Uberlândia, o programa nunca foi totalmente revisto. Houve algumas modificações nos últimos anos, porém, elas se limitam à distribuição diferenciada dos conteúdos, isto é, como os alunos muitas vezes não conseguiam cumprir todo o programa exigido em determinada fase do curso, os professores redistribuíam o conteúdo para que eles não fossem constantemente reprovados. Esta falta de interesse em reestruturar o programa e, por consequência, os conteúdos do curso de piano, ocorre por diversos motivos que configuram características históricas, culturais, políticas e econômicas dessa instituição os quais esta pesquisa se propôs analisar.

Para construção de tal análise, fez-se necessário estabelecer este trabalho com caráter qualitativo e, nessa dimensão, os dados estão analisados conforme postura teórica dos autores Swanwick (1979, 1994 e 2003) e França (2001 e 2002). Também, para viabilizar a análise dos dados, foi organizado um levantamento bibliográfico, ou seja, uma revisão bibliográfica de acordo com o tema central (programas de ensino pianístico), a fim de construir

bases teóricas e metodológicas, emparelhadas a fundamentação teórica adotada.

Então, tendo por base os fundamentos teóricos de Swanwick e França adicionados a revisão bibliográfica organizada, para realizar a análise dos programas de formação pianística do conservatório de Uberlândia, foram adotados os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Laville e Dionne (1999), a qual consiste em "um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos ou documento" (Chizzotti, 1991, p. 98). Pode-se ainda acrescentar que, segundo Laville e Dionne (1999, p. 215), através da análise de conteúdo, é possível "examinar os postulados implícitos dos manuais escolares".

Para melhor compreensão sobre a aplicação dos programas de ensino pianístico do conservatório de Uberlândia, através de entrevistas semi-estruturadas, dialoguei e colhi depoimentos de ex-alunos da escola que concluíram ou não o curso técnico de piano. Essas entrevistas tiveram como objetivos: verificar quais são as insatisfações dos ex-alunos em relação aos conteúdos do programa de formação no curso técnico de piano; averiguar empírica e qualitativamente o que se tem considerado difícil nesse contexto; a experiência desses ex-alunos no curso técnico de piano do conservatório de Uberlândia; e ainda, quais as sugestões para tornar mais acessível e mais eficaz os conteúdos exigidos nesse curso.

O corpo dos entrevistados foi composto apenas por ex-alunos do curso técnico de piano do Conservatório de Uberlândia. Eles foram selecionados primeiramente pela idade: todos maiores de dezoito anos. Poderiam ter ou não concluído o curso dessa escola, porém, a preferência foi àqueles que de alguma forma continuaram inseridos em contextos de ensino e aprendizagem musical, seja através do mercado de trabalho (trabalhando no campo da música) ou através da universidade (cursando faculdade de música). Essa população foi assim selecionada para que os depoimentos pudessem ser bem fundamentados tanto pela experiência na própria escola pelos entrevistados, como pelas suas experiências práticas conquistadas no mercado de trabalho ou na faculdade de música. Dessa forma, as entrevistas puderam colaborar fundamentalmente para a realização desta pesquisa, dando subsídios para a compreensão de diversos itens que constituem o programa de ensino do conservatório.

Sendo assim, o presente trabalho se constitui de um estudo de caso, pois me dedico a estudar como os ex-alunos do curso de piano do conserva-

tório de Uberlândia, ainda imersos na condição de aprendizes de música ou já atuando profissionalmente na área de música, construíram suas experiências dentro desta escola, apontando não só as dificuldades encontradas dentro do curso técnico de piano, mas também o quanto este curso colaborou para sua formação musical. Segundo Passeron e Revel (apud Morato, 2007, p. 58) "o caso nasce mais frequentemente de um conflito entre regras e aplicações que deveriam ser possíveis de se deduzir delas assim como da situação - provisória, mas intolerável - de indecisão que dele resulta". Portanto, para Morato (2007, p. 59), o caso é como um obstáculo, pois ele interrompe o curso normal dos acontecimentos. E, quando há ocorrência de um caso, faz-se necessário suspender todo o desenrolar do raciocínio ou processo para impor uma mudança.

É nessa perspectiva que este trabalho foi construído. Por perceber que o desenvolvimento do curso técnico de piano do conservatório encontra diversas dificuldades para seus procedimentos habituais. Este curso, hoje, se constitui de conflitos dos objetivos que ele propõe com os objetivos de professores e alunos e, com isso, acarreta um enorme número de desistências (alunos que não concluem o curso), um bom número de alunos que não conseguem cumprir as etapas no tempo estipulado e acabam estendendo o tempo de permanência na escola, além de um grande número de alunos que terminam o curso insatisfeitos com sua aprendizagem se sentindo despreparados para o mercado de trabalho.

Desta forma, o trabalho de pesquisa organizado em formato de dissertação esboçou uma reconstrução do contexto em que os conservatórios surgiram na Europa, além de contextualizar o surgimento dessas instituições no Brasil. Somado a isto, foi traçado um caminho para entender o aparecimento dos conservatórios mineiros e, especificamente, o de Uberlândia - foco desta pesquisa. Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade de compreensão do contexto social, cultural, político e pedagógico em que os programas de ensino pianístico foram construídos. Além disso, adentrou a temática da aprendizagem instrumental. Portanto, revelou o posicionamento teórico dos autores Swanwick e França, tomados como base para a análise de dados nesse trabalho, buscando refletir sobre o ensino instrumental tomado como ensino de música de maneira ampla e não apenas como um ensino de técnicas ou habilidades instrumentais.

A pesquisa também trouxe conceitos e reflexões específicas da aprendizagem pianística. Nele é possível encontrar princípios e concepções sobre: a pedagogia pianística; a técnica de execução do piano; os fatores de

motivação ao aluno de instrumento; e, a importância da transferência da aprendizagem dentro da pedagogia pianística. Explorando estudos feitos por Harnoncourt (1990), construiu-se também determinados fundamentos da música e da interpretação musical estabelecendo conceitos, discussões e análises sobre: a compreensão musical, a música histórica, a formação musical e a notação musical. Além disso, consultando literaturas das áreas de performance musical, semiótica e hermenêutica, foram empreendidos conceitos e concepções sobre o processo de interpretação musical, buscando, dessa maneira, ampliar as perspectivas sobre esse processo e considerando a interpretação como processo de recriação.

Para melhor fundamentação na análise do programa de piano do conservatório de Uberlândia, foi necessário adentrar a temática dos programas de ensino abordando tanto questões específicas para ensino pianístico como para o ensino de maneira geral. Partiu-se então da compreensão da constituição e princípios indicados para os programas de ensino não específicos, para logo depois adentrar os pontos específicos do ensino pianístico. Assim, através de todo este aparato teórico, foi feita a efetiva análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas e constituintes dos programas de ensino do piano no conservatório uberlandense. A análise vai além da estrutura e do conteúdo do programa contidos no próprio documento. As análises e discussões abordam o tipo de ensino abordado; as configurações históricas, sociais e culturais; as relações de poder estabelecidas; além dos enfrentamentos existentes entre a música popular<sup>2</sup> e a música erudita.

Enfim, a pesquisa revela discussões e reflexões finais, esperando que esta pesquisa possa contribuir para que os indivíduos, envolvidos no curso técnico instrumental (piano) do conservatório de música de Uberlândia, possam problematizar os conteúdos abordados nesse ensino pianístico e questionar o repertório imposto pelos programas desta instituição.

## **Conservatório de Música: uma contextualização**

Em épocas anteriores, segundo Harnoncourt (1990, p. 29), a formação musical ocorria de maneira que a relação mestre-aprendiz assemelha-

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que quando uso a expressão "música popular" não me refiro a música de mídia utilizada como música de entretenimento e disseminada pelos meios de comunicação. Mas sim a uma música direcionada ao povo, porém com grande qualidade em seus elementos musicais, como as produzidas pelos intérpretes e compositores: Caetano Veloso, Marisa Monte, Tom Jobim, Djavan, dentre outros.

va-se à relação entre os artesãos. Procurava-se o mestre para aprender com ele a maneira de fazer música. Assim, o mestre ensinava o "ofício" dessa arte ao aprendiz, ou seja, ensina não só a tocar o instrumento como também a interpretar a música.

No entanto, após a Revolução Francesa, este tipo de formação se modificou. Foi substituída por um sistema, por uma instituição: o Conservatório de Música. Segundo Harnoncourt (ibid.), um sistema o qual pode ser qualificado como educação político-musical. Isso porque, principalmente na França, a música era utilizada para influenciar as pessoas politicamente, integrando, desta forma, a música ao processo político geral.

Neste contexto conservatorial, havia um princípio teórico: "a música deve ser suficientemente simples, para que possa ser por todos compreendida; ela deve tocar, excitar, adormecer (...) Seja a pessoa culta ou não; ela deve ser uma 'língua' que todos entendam, sem precisar aprendê-la" (ibid., p. 30). Assim, de acordo com Cherubini (apud ibid.), essa nova relação mestre-aprendiz deveria consignar as idéias musicais num sistema rígido em que os músicos passariam a ser formados, sistema esse que ainda hoje temos como base de ensino musical. Por isso, "o músico atual recebe uma formação, cujo método é muito pouco compreendido, tanto pelo seu professor, quanto por ele mesmo" (ibid., p. 31). Nessa formação, utilizam-se métodos de outras épocas, concebidos para seus contemporâneos e aplicados à música daquelas épocas. Além disso, o sistema conservatorial utiliza princípios teóricos que há dois séculos faziam sentido, dos quais hoje muito pouco ou quase nada é compreendido.

As primeiras informações musicais eruditas foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos Jesuítas. Esses missionários, dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte um meio de sensibilizar os indígenas. A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias (Fucci Amato, 2006a, p. 146).

Essa música trazida pelos europeus, então, se limitava à igreja, e, somente em 1813 este quadro começou a se modificar com a edificação do Teatro São João por D. João VI. Porém, após o período de D. João VI, apenas Francisco Manuel da Silva zelou pela conservação do patrimônio musical brasileiro, o qual "fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1841), padrão de todas as instituições congêneres no Brasil" (Almeida apud ibid., p. 147). Antes da fundação desse conservatório, até

meados do século XIX, o ensino de música ocorria apenas através dos cursos particulares. Um exemplo desse ensino é a residência do Padre José Maurício Nunes Garcia, na qual ele mantinha um dos cursos mais famosos e eficientes da época e onde estudou e formou Francisco Manuel da Silva.

A inauguração do primeiro conservatório brasileiro ocorreu em 13 de agosto de 1848 no Rio de Janeiro e seu primeiro diretor foi o compositor Leopoldo Miguez "que com a autorização do Governo e sem ônus para os cofres públicos, empreendeu uma viagem à Europa para visitar conservatórios e recolher sugestões para serem aplicadas ao ensino" brasileiro de música (Histórico, 2007, p. 04).

O Conservatório de Música do Rio de Janeiro foi fundado tendo como base a defesa (idealizada por compositores, educadores e agitadores culturais da época) que se deveria renovar o ambiente musical brasileiro através da fundação de uma nova instituição imbuída "de princípios intelectuais, estéticos e acadêmicos particulares" (Vermes, 2004, p. 01). Tinha-se um anseio por modernização que significou, dentro desse contexto, o abandono da ópera italiana como modelo e adoção da música romântica alemã e francesa como padrões. E, dentro dessas mudanças, houve um crescimento na quantidade de concertos de música sinfônica e camerística.

Em 1895, após sua viagem à Europa para visitar os conservatórios, Leopoldo Miguez produziu um Relatório sobre a Organização dos Conservatórios de Música na Europa, o qual revela os princípios intelectuais, estéticos e acadêmicos em que os músicos brasileiros se fundamentaram e muitos se fundamentam até os dias de hoje. Nesse relatório ele analisa 16 instituições européias as quais são consideradas os melhores conservatórios na França, Bélgica, Alemanha e Itália. Também, nele "Miguez comenta suas impressões e oferece alguns números relativos aos conservatórios que visitou, seguida de uma conclusão com sugestões para o Instituto Nacional da Música"<sup>3</sup> (ibid., p. 05).

No relatório de Miguez é claro a sua veneração em relação ao modelo alemão e belga cuja estrutura é incontestável, pois seus resultados são práticos e positivos, onde há ordem e disciplina em contraponto a sua repudia aos conservatórios italianos, onde, segundo ele, as coisas não dão certo.

Na Alemanha a arte é uma religião venerada por todos (...) seus professores são verdadeiros ministros do culto artístico e sinceros apóstolos da evolução. Ali há de tudo a aprender:

---

3 Nome que o Conservatório de Música do Rio de Janeiro passou a ter no ano de 1890 a partir do Decreto nº 143 assinado por Marechal Deodoro.



organizações, programas, práticas de ensino, ordem, disciplina, etc.(Miguez apud *ibid.*, p. 06).

A cultura italiana foi considerada por Miguez como decadente. Segundo ele, nas escolas predominavam um conservadorismo impertinente com antigos e obsoletos métodos; alunos embaraçados em conteúdos sem utilidade; deixando-se absorver pelos processos da escola estrangeira (alemã); uma escola que era a antítese do sentimento nacional adotando uma identidade cultural estrangeira (*ibid.*).

Assim, inspirando-se nesse relatório elaborado, foi constituída uma reforma no regulamento do Instituto Nacional da Música em 1900, com visível inspiração nos conservatórios europeus, especialmente os alemães. Ao que era centro da ópera italiana e do teatro musical, agora é imposto um sistema de ensino e repertório alemães, trocando o que era considerado nulo e decadente por aquilo que se julga como modelo, como padrão de qualidade, progresso e belas-artes (Mesquita apud Vermes, 2004, p. 09). Assim, era o mesmo dizer que o Brasil, em termos musicais, não existia e, com sentimento fundador, inaugura-se o Instituto Nacional da Música. E, esses moldes europeus, considerados como os de verdadeira qualidade e que valorizam as "grandes obras" dos cânones da música erudita, são seguidos e tradicionalmente preservados pelos conservatórios de música presentes ainda no Brasil.

Os conservatórios mineiros não abandonam o vínculo com toda essa historicidade dos conservatórios brasileiros relacionada ao processo colonialista e à viagem realizada por Leopoldo Miguez a Europa. Por isso, a organização curricular e programática (como será explorada mais adiante) tinha e ainda tem influências marcantes daquilo que era ministrado no final do século XIX e início do século XX no Conservatório de Música do Rio de Janeiro (Gonçalves, 1993).

Os primeiros Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais foram criados ao longo da década de 1950 por Juscelino Kubitschek de Oliveira<sup>4</sup>. Atualmente estas instituições de ensino de música se totalizam em doze escolas ainda mantidas pelo estado de Minas Gerais e estão localizadas nas cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco (Gonçalves, 2000). Hoje, segundo Arroyo (1999, p. 21), estes Conservatórios de Música, além de

---

<sup>4</sup> Foi governador do estado de Minas Gerais eleito em 1950, largando o cargo em novembro de 1955 para assumir a presidência da república.



envolverem significativa parcela da população mineira de cada cidade em que se localizam, "eles constituem uma rede de escolas públicas de música única no Brasil - fato que parece ser desconhecido tanto por mineiros quanto pelo restante do país".

Segundo Gonçalves (1993), são desconhecidos os fatores e aspectos reais que envolveram a criação dessas instituições. Sabe-se que em 1950 ocorreu a federalização do Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte a qual possibilitou a exoneração do Estado das despesas para manutenção desse estabelecimento e possibilitou a ampliação do ensino de música com a criação de novos institutos de música. O que se sabe, segundo a autora, é que a criação dos conservatórios era considerada um empreendimento político e, por isso, os deputados defendiam suas cidades para que fossem sede de uma dessas instituições. Portanto, segundo Gonçalves (1993, p. 46), cada cidade tinha na câmara seu "defensor" que lutava em prol da concretização do projeto.

Essas escolas foram criadas com a "intenção (...) de desenvolver a cultura artístico-musical mineira" (Decreto-Lei nº3879/1952 apud Gonçalves, 1993, p. 39) e, também, com o objetivo de "formar professores de música, cantores e instrumentistas" de acordo com as leis nº 811 e 825, de 14 e 15 de dezembro de 1951, respectivamente (apud Gonçalves, 2000, p. 02). Para Juscelino Kubitschek "o projeto de criação dos conservatórios possibilitaria uma ampliação substancial no ensino musical do Estado, principalmente no que diz respeito à proposta de formação de professores para atuarem na rede oficial das escolas regulares (op. cit.). Essa proposta torna-se compreensível se observarmos que os anos de 1930/40 foram "um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil" (Fucci Amato, 2004, p. 44) devido à implantação do ensino de música nas escolas brasileiras, a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Assim, o Conservatório de Uberlândia foi fundado em 13 de julho de 1957 pela professora Cora Pavan de Oliveira Capparelli, com a autorização do Ministério de Educação e Cultura (M.E.C.). A iniciativa da professora Capparelli se fundamentou na vontade de criar na cidade um estabelecimento de instrução regular e regulamentada aos estudantes de arte (Machado et. al., 2007). Conforme idealização da professora Capparelli, desde sua fundação a escola "tem sido um centro irradiador de artes, instituição catalisadora e terra fértil em cultura procurando sempre manter intercâmbio com a comunidade e participar ativamente, com seus grupos e solistas,

das promoções culturais da região, tornando-se uma forte referência cultural" (Machado et al., 2007, s.p.). Dentre seus objetivos principais estão o de "preservar valores antigos ao lado dos novos e estimular a receptividade às mudanças (...) encaminhar o aluno, ser humano agente, pensante e motivado a falar uma linguagem artística no sentido de sua realização pessoal" (Carmo, 2002, p. 113).

Atualmente o conservatório de Uberlândia conta com uma área construída de 4506 m<sup>2</sup> e possui instalações para atividades em quatro áreas do ensino de artes: música, artes visuais, dança e teatro, além de artesanato. Atende estudantes dos seis anos à terceira idade, cerca de 4000 alunos por ano. De acordo com a legislação vigente e com a disponibilidade de aproximadamente duzentos e cinquenta cargos de professores, dezesseis auxiliares de educação, três especialistas no serviço de supervisão e orientação educacional, além da diretora e três vice-diretores na administração (Carmo, 2002, p.116), os cursos oferecidos pela escola são: Educação Musical com duração de nove anos (dos 6 aos 14 anos de idade); Curso Técnico em Instrumento<sup>5</sup> ou em Canto com duração de três anos; Além do Curso Livre e dos projetos de extensão comunitária como musicalização para terceira idade, orquestra, bandas, grupos de câmara, etc.

A escola possui também: Associação de Pais e Mestres, Caixa Escolar, Conselho Escolar e Colegiado. Esses têm como objetivo mobilizar pais e mestres para participação nos acontecimentos da escola como: organização de eventos, comemorações, campanhas comunitárias, promoções culturais, etc.

Enfim, o conservatório de Uberlândia, por atender um número expressivo de alunos oriundos de vários contextos sociais, culturais e econômicos, é um dos "mundos musicais" (Arroyo, 2001, p. 61) de maior valor e visibilidade na cidade, tendo grande inserção em diferentes espaços da comunidade uberlandense.

## **Conservatórios mineiros: organização programática**

Segundo Gonçalves (1993), o ensino de música nos Conservatórios Mineiros se desenvolveu ao longo dos anos em torno da formação técnica de instrumentistas, destacando-se, nessa concepção, o ensino pianístico. A princípio essas escolas tomavam como base os programas de ensino das

---

<sup>5</sup> Os cursos de instrumento disponíveis no C.E.M. de Uberlândia são: saxofone, clarinete, piston, trombone, violino, violoncelo, piano, teclado, órgão, acordeon, flauta-doce, flauta transversa, bateria, guitarra, violão, contrabaixo, cavaquinho.

conceituadas escolas de música existentes na época, dentre elas: Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e Conservatório Mineiro de Música.

Sendo assim, segundo Abgar Tirado (apud *ibid.*, p. 123) "os conservatórios eram obrigados a seguir um programa rígido na época". Os tipos de programas mais utilizados pelas instituições citadas, e que orientavam o programa exigido nos conservatórios mineiros, eram aqueles em que as peças eram de livre escolha, porém, classificadas por série, não deixando de constar sempre peças de compositores brasileiros, dentre eles: Lorenzo Fernandez, Villa-Lobos, Francisco Mignone, Camargo-Guarnieri, Barrozo-Neto e Souza Lima. Contudo, a base desses programas era a formação técnica, isto é, a aquisição da virtuosidade. Para Martins (apud *ibid.*) isso acaba reduzindo a interpretação musical a uma interpretação mecânica e repetitiva, sem momentos criativos ou de compreensão musical. Portanto, a organização programática do ensino musical nos Conservatórios Mineiros acaba por implementar um ensino fundamentado na aquisição de virtuosismo. Ensino este reproduzido e arraigado no Brasil como "modelo conservatorial" (*ibid.*).

Assim, como este modelo ainda é destaque no processo de ensino das escolas de música em Minas Gerais, Martins (2000) em seus estudos observa que o trabalho pedagógico e a relação aluno-piano-professor são diretamente dependentes dos programas de ensino pianístico. Segundo a autora, isso vem gerando insegurança e descontentamento tanto dos professores como dos alunos.

Dourado (apud Martins, 2000) relata que estes programas possuem um "repertório padrão", isto é, se baseiam num repertório tradicional o qual faz com que a proposta pedagógica dessas escolas desperte a sensação de despreparo e frustração aos alunos e aos professores. Portanto, esses programas de piano possuem alto grau de poder sobre o andamento da aprendizagem musical. Segundo Martins (*ibid.*, p. 07) eles têm responsabilidade sobre "os conflitos existentes entre as diferentes representações dos objetivos de alunos e professores".

A autora, então, relata que para o cumprimento desses programas, o aluno não possui apoio no estudo do piano e, além disso, há a criação de um vínculo extremo à partitura, tornando a audição algo secundário no aprendizado musical. Ela complementa que "a verdadeira prática da educação tem dimensão mais ampla que o pensamento objetivo, necessitando, pois, de compreensão e reflexão (...)" (*ibid.*, p. 10).

Martins (2000) faz uma análise crítica ao sistema de conservatório, tentando compreender as causas de conflitos existentes no ensino de piano dessas instituições. Esse sistema é definido pela autora como aquele que "conserva alguma coisa", isto é, "instituições criadas para conservar práticas musicais já existentes" (ibid., p. 66). Esse sistema possui fortes influências européias, devido principalmente ao que Mário de Andrade (apud Martins, 1993) chamava de "pianolatria" - grande interesse pelo estudo de piano - e devido os programas de piano propostos nessas instituições.

Segundo Apple (apud Martins, 2000, p. 71) "o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...) Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo". Sendo assim, para Gonçalves (1993) e Martins (2000), os programas de ensino pianístico dos conservatórios mineiros foram influenciados pelos já existentes e em vigor em outros conservatórios brasileiros. Além disso, estes programas estão subsidiados por um paradigma da percepção musical tradicional que se desenvolveu no século XX, isto é, sobre os compositores e repertórios europeus.

Analisando todos esses aspectos do ensino pianístico conservatorial, através de uma afirmação de Gainza, Martins (2000, p. 72) afirma que "antes de importar arbitrariamente metodologias e materiais pedagógico-musicais estrangeiros, seria necessário promover um conhecimento profundo e a valorização das próprias culturas nacionais". Por isso, a autora considera a prática educativa dos conservatórios mineiros uma prática seletiva, pois não aborda as diferenças entre os alunos e nem as individualidades e singularidades de cada indivíduo.

Contudo, Martins (2000) não sugere o abandono absoluto dessa prática conservatorial, mas sim uma constante avaliação e reflexão, isto é, atitude crítica sobre o ensino pianístico. A autora afirma que, sendo os programas de piano elaborados pelos professores, esses têm por função manter e/ou questionar a eficácia dos programas no processo de ensino-aprendizagem. Para ela "os objetivos dos alunos de piano em relação ao estudo e aprendizado deste instrumento deveriam ser consultados e verificados" (ibid., p. 73). Complementa ainda, parafraseando Haas, que deve existir uma "relevante preocupação à escolha do repertório pianístico de cada aluno, tratando esta tarefa de difícil, criteriosa e cautelosa, devido ao vasto repertório existente e da necessidade de atendimento às condições básicas motoras, intelectuais, afetivas e gosto dos alunos" (op. cit.). É a escolha do repertório

que rege o aprimoramento técnico e a motivação do aluno para continuar o aprendizado pianístico.

Assim, analisando os aspectos problemáticos sobre os programas de piano dos conservatórios, Martins (2000) levanta a hipótese de que os conflitos existentes entre alunos e professores são criados pelas diferentes representações deles em relação aos objetivos do ensino. Segundo a autora, várias pesquisas indicam a necessidade de reformulação desses programas. Essas pesquisas, geralmente, sugerem "uma readequação ao contexto histórico geo-social da atualidade e mesmo de cada indivíduo" (ibid., p. 154). Nelas também há a defesa da elaboração de programas mais flexíveis em relação à escolha e aplicação do repertório pianístico.

No entanto, o que muitas vezes ocorrem nos conservatórios de música é a reprodução constante, sem reflexões ou questionamentos, de uma prática consagrada na qual os conteúdos são selecionados e organizados pelos professores, sem considerar os objetivos e interesses dos alunos. Segundo Martins (2000, p. 156) nos conservatórios mineiros "existe um vínculo, uma aderência para não dizer subordinação, do cumprimento do programa pre-determinado às notas dadas, o que define a situação do aluno no respectivo ano escolar e cuja situação se bifurca nas únicas possibilidades de: aprovado - reprovado". De acordo com uma tradição histórica, esses programas de piano são elaborados pelos professores de piano da escola e, de certa maneira, anualmente os docentes procuram questioná-los e reformulá-los na tentativa de atender aos objetivos e necessidades do aluno e do contexto educativo-musical atual. No entanto, essas reformulações, geralmente, consistem apenas em adoção, expulsão ou alternância de determinados métodos. Isso acaba gerando insegurança tanto aos professores quanto aos alunos.

Nessa perspectiva, os questionamentos mais levantados são em relação a não abordagem da música popular associada ao cotidiano do aluno e a falta de liberdade e flexibilidade para trabalhar com os programas. E, por fim, talvez o maior complicador no processo de ensino-aprendizagem pianístico dessas escolas seja a postura dos professores em acredita tradicionalmente que há uma supremacia do corpo (desenvolvimento das habilidades técnicas) em relação à percepção (sensibilidade humana).

### **Práticas de ensino e suas representações sociais**

Arroyo (1999), ao refletir sobre as representações sociais das práticas de ensino e aprendizagem musical, afirma que o conservatório de música é

um "cenário historicamente vinculado à cultura européia e à classe média" (ibid., p. 01). No entanto, atualmente essa instituição conta com uma grande diversidade sócio-cultural, isto é, diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos e profissionais. Por isso, nela estão presentes diversas experiências musicais. Todavia, segundo a autora, a prática cultural dentro dessa escola confere com as ações e com a realidade dos seus atores sociais.

Arroyo (1999) observa o conservatório enquanto instituição escolar, ou seja, "portadora de programa fundado em analogias naturalizantes" (ibid., p. 209) e alerta para a oposição entre permanência e mudança existente na escola. A permanência da cultura ocidental (considerada antiguidade) e a mudança para o que é considerado modernidade (a música popular).

Dentro deste contexto a autora procura mostrar que apesar de na literatura e no meio acadêmico a visão predominante em relação aos conservatórios ser a de uma instituição estática e imutável, há novas práticas culturais dentro dessas escolas, o que provoca uma idéia de mudança. Todavia, segundo Arroyo (1999, p. 215), quando se pensa, por exemplo, na implantação de um curso de piano popular há diversos enfrentamentos internos, pois existe uma dificuldade em mudar a mentalidade dos professores, em geral, muito acomodados com a grade curricular e com os programas de ensino da instituição.

Segundo a autora, a música popular começou a ser inserida especificamente no Conservatório de Uberlândia na década de 1970. Desde então há na escola a presença concomitante de música popular e música erudita e, por conseqüência, de acordo com Arroyo (1990), há grandes expectativas de "criação de um curso de piano popular e a reformulação do curso de piano erudito" (ibid., p. 247).

Ainda de acordo com a autora, a existência de um programa pré-determinado com apostila e a resistência dos alunos em cumpri-lo aponta para o fato de o tratamento do conhecimento musical no conservatório não ser diferente do tratamento tradicional de qualquer conhecimento no cenário escolar. Como em diversas instituições, a vivência do conhecimento se dá do mais simples para o mais complexo. No entanto, os professores geralmente, além de considerar os programas e apostilas pré-determinados, mediam os conhecimentos desses com os conhecimentos que os alunos vivenciam fora da escola, e dessa forma, evitam a evasão escolar. Isto se torna uma atitude comum no conservatório devido a pressão por mudanças. Assim,

os alunos ingressam no conservatório portadores de um con-

junto diversificado de representações sobre o fazer musical de acordo com sua origem social - classes populares, classes médias e grupo cultural - idade, gênero, etnia e as músicas que produzem e/ou consomem; o conservatório, como instituição escolar, é constituído, por seu lado, de outro conjunto de representações sobre música. O confronto dessas representações no cenário origina uma dinâmica social de conflitos, consensos, negociações e resistências (ibid., p. 266).

Destarte, a inserção da música popular no conservatório também ocorre para a sobrevivência da instituição, pois o uso dessa música nas práticas de ensino colabora para o combate da evasão. No entanto, ela trouxe práticas musicais que entram em conflito com as práticas tradicionalmente existentes na escola. Além disso, mesmo com a existência das duas músicas (popular e erudita) dentro dos conservatórios, há ainda representações sociais e culturais dentro dessas instituições que mantêm certa superioridade da música erudita. Portanto, a música erudita mantém-se como ponto de excelência do fazer musical.

Por fim, Arroyo (ibid., p. 284) conclui que no cenário dos conservatórios o contexto cultural existente é composto por uma teia de significados educacionais e sócio-culturais, ou seja, na verdade há uma diversidade de contextos (organizacionais, musicais, pedagógicos, culturais e sociais). Sendo assim, a autora afirma que "incluir diferentes culturas musicais nos programas de educação musical escolar, resulta na prática, levar para a escola diferentes produtos musicais de diversas culturas" (ibid., p. 343).

## **Depoimentos de ex-alunos do conservatório de música**

Na pesquisa realizada foram entrevistados seis ex-alunos do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Porém, neste artigo, serão expostas apenas duas destas entrevistas, as quais sintetizam de forma substancial todas as entrevistas realizadas.

### ***Transitando entre o conservatório de música e a escola particular de música***

Renato<sup>6</sup>, natural de Uberlândia e com 38 anos de idade, estudou no Conservatório de Uberlândia durante três anos e abandonou o curso no ano

---

6 Para que a identidade dos participantes seja mantida em sigilo, os nomes aqui apresentados não são os nomes reais dos entrevistados, mas sim nomes quaisquer selecionados pela pesquisadora.



de 2001. Ele se matriculou no conservatório pela primeira vez aos onze anos e permaneceu na escola por apenas um ano. Em seu depoimento esclarece porque abandonou o curso: “ me lembro bem que saí porque minha professora de piano tampava as minhas mãos para que eu não olhasse para elas e sim para a partitura” (Renato, entrevista em 11/03/2008).

Ele complementa que na época, por sua idade e também por sua inexperiência na aprendizagem musical, não compreendia a metodologia de ensino utilizada por sua professora e nem os conteúdos que lhe eram exigidos. Para ele era tudo muito difícil, lento e incompreensível. Então, Renato voltou-se a matricular nesta escola de música quinze anos mais tarde, depois de ter estudado teclado por quase dois anos em uma escola particular.

É importante perceber que mesmo com as dificuldades enfrentadas, o ex-aluno julgou importante sua volta para o conservatório de Uberlândia. Isto evidencia a importância que o ensino de música desta instituição conquistou ao longo dos anos, o que se deve principalmente à expedição de diplomas a qual ocorre apenas no conservatório de música dentre todas as escolas da cidade. Se tal importância não existisse, provavelmente Renato se sentiria à vontade em prosseguir seus estudos de piano em qualquer outra instituição de qualidade. No entanto, esta inclinação ao ensino de música do conservatório ocorre com grande parte dos estudantes de música na cidade. Muitos levam até de forma paralela os estudos em uma escola particular (ou professor particular) com os estudos no conservatório, para que aquele dê suporte a este e, desta forma, seja menos árduo o caminho para a conquista de um diploma no curso técnico em música do conservatório.

Durante a entrevista, o ex-aluno do conservatório procura deixar clara a importância de ter estudado em uma escola particular antes de retornar ao conservatório:

já tinha estudado quase dois anos de teclado em escola particular antes de me candidatar a uma vaga no conservatório novamente. Fiz prova de nivelamento para entrar e depois a cada seis meses novamente (Renato, entrevista em 11/03/2008).

Ou seja, segundo Renato, devido aos seus estudos particulares antes de entrar novamente no conservatório, além de conseguir entrar em um nível mais avançado do curso de piano, ele conseguia agora cumprir o programa de um ano durante apenas seis meses, reduzindo assim seu tempo de permanência em cada etapa do curso técnico.

Percebe-se, então, o apoio que os seus estudos particulares deram para sua retomada ao curso do conservatório. É interessante ressaltar que mesmo após sua saída do conservatório de Uberlândia, Renato não perdeu

de foco a sua "necessidade" em estudar nesta escola. Mesmo achando que este curso público era mais lento, mais complexo e com metodologias pouco compreensíveis, buscou um curso particular para que conseguisse avançar mais rapidamente as etapas do curso de piano do conservatório.

Segundo ele, após me contextualizar sobre sua trajetória de aprendizado musical, seus avanços no conservatório ocorreram por dois motivos: por sua facilidade em aprender o conteúdo já que havia estudado parte deles em uma escola particular de música; e, também, porque “o programa proposto pelo conservatório na época era bem menos exigente do que foi a anos atrás” (Renato, entrevista em 11/03/2008).

O entrevistado ainda afirma que, em sua opinião, o repertório exigido no programa era satisfatório para o desenvolvimento no curso técnico, mas, que a quantidade e qualidade de exercícios técnicos executados por ele (de acordo com o que era exigido no programa) era pequena. Este fato ressalta o problema do descompasso existente entre exercícios técnicos e os repertórios exigidos. Da maneira como são conduzidos, tanto em qualidade como quantidade, os exercícios pouco ou nada colaboram para o desenvolvimento dos repertórios que devem ser executados pelos alunos. Isto acaba gerando grande desconforto e dificuldade para alunos e professores, pois não conseguem solucionar os problemas de aprendizagem que surgem em relação à execução do repertório exigido pelo programa.

Renato, em seu depoimento, enfatiza que sua permanência na escola foi muito pequena, apenas três anos, já que em 2001 ingressou na Universidade Federal de Uberlândia no curso de Educação Artística habilitação em Música (licenciatura em piano). Então, constata-se aqui que o ex-aluno só desistiu de conquistar o diploma do curso técnico em música do conservatório quando conquistou a oportunidade de adquirir um diploma com maior status que este, isto é, o de uma universidade. Por isso, sua permanência na escola tornou-se, segundo o próprio ex-aluno, sem sentido.

Quanto à relação dos conteúdos do programa de piano com o campo profissional, fica claro no depoimento de Renato que essa relação existe apenas quando o aluno que se forma na escola irá atuar em sala de aula do próprio conservatório como professor de instrumento específico - no caso o piano.

o profissional que se forma no curso técnico do conservatório realmente apreendeu esse conteúdo e deverá aplicar grande parte do que aprendeu em sala de aula, caso ele, o profissional, venha a trabalhar em sala de aula do seu instrumento específico (Renato, entrevista em 11/03/2008).

Pode-se perceber nas palavras de Renato, que o curso de piano não está voltado especificamente para a formação de um músico em totalidade, isto é, um intérprete musical com sensibilidade e entendimento musical de forma ampla, mas, há a preocupação de formar músicos que vão atuar na própria escola, apenas transmitindo os conhecimentos adquiridos. Além disso, esta situação deixa de lado um dos objetivos do curso que é a de preparar os alunos para os diversos campos de trabalho existentes fora da escola (Machado et al., 2007).

Ao questioná-lo se não achava necessário ajuste nos conteúdos do programa atual de piano, ele me relatou que nos anos de 2004 e 2005 atuou como professor de teclado no Conservatório de Araguari, e que por ter conteúdos diferentes do programa do curso de piano de Uberlândia ele não poderia recomendar ou até mesmo dar opinião a respeito, já que não tem conhecimento de quais são os conteúdos exigidos hoje.

Renato, apesar de se referir algumas vezes à facilidade em cumprir as exigências do curso devido os motivos já citados, afirma que estudava muito para alcançar os objetivos de cada fase do curso técnico de piano:

eu estudava muito e estava com muita vontade de aprender, talvez pelo fato de eu ter realmente iniciado meus estudos musicais mais velho, 26 anos, acho que me ajudou porque eu já sabia o que eu queria e não era passar tempo ou robbly, era vontade e muita vontade de aprender a tocar piano (Renato, entrevista em 11/03/2008).

Hoje, apesar de ter abandonado o curso técnico de piano do Conservatório de Uberlândia, Renato é bacharel e licenciado em Música pela Universidade Federal de Uberlândia no curso de piano. Não dá aulas e nem toca profissionalmente, mas atua em projetos culturais voltados exclusivamente para produção de música erudita na cidade de Uberlândia. Trabalha junto à fundadora do Conservatório de Uberlândia, Cora Pavan Capparelli, na organização de recitais, concertos, festivais e concursos em parcerias com os conservatórios da região (Uberlândia, Araguari, Ituiutaba, Uberaba), empresas privadas e também com a universidade federal.

### ***Utilizando o programa do curso técnico de piano apenas como ponto de partida***

Fabiana é natural de Uberaba-MG e possui trinta anos. Foi aluna do Conservatório de Uberlândia no período de 1995 a 1998 (três anos). Porém, ela iniciou seu curso técnico em piano no Conservatório Estadual de Música "Renato Frastechi" situado em Uberaba-MG. Fabiana relata que quando

transferiu o curso para o Conservatório de Uberlândia, em 1995, foi necessário fazer uma equivalência curricular e cursar algumas disciplinas as quais não faziam parte do currículo da escola de Uberaba. Desta forma, foi necessário estender o curso até 1998, o qual era para ser finalizado em 1996. Hoje, Fabiana é graduada em música (licenciatura em piano) pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de ter ingressado recentemente no doutorado desta mesma universidade.

Segundo ela, durante seu curso de piano no Conservatório de Uberlândia, sua professora conseguiu ministrar suas aulas de forma que o repertório e os exercícios técnicos não fossem exigidos e sim construídos. "Utilizávamos o programa imposto pela instituição como ponto de partida. Mas, não ficávamos presas apenas ao que era proposto nele. Os exercícios técnicos eram decididos em conjunto" (Fabiana, entrevista em 24/03/2008).

Fabiana afirma que na maioria das vezes eram utilizados os volumes mais avançados do método de Czerny e também de Beringer. Ela relata ainda que na época faziam um intercâmbio com um professor de piano do Conservatório de Uberaba, o qual desenvolvia exercícios técnicos de sua própria autoria com seus alunos.

Em outros momentos criávamos outros exercícios diante das necessidades das peças a serem executadas, principalmente, explorando variações a partir do próprio repertório. Os exercícios propostos pelo programa do curso, na época, não eram suficiente, muitas vezes ultrapassados. Em relação ao repertório, não seguíamos a sugestão do programa, uma vez que, pelo programa, as peças sugeridas já tinham sido estudadas, ou até mesmo não eram significativas para serem interpretadas (Fabiana, entrevista em 24/03/2008).

Assim, diante dessa realidade, Fabiana revela que procuravam manter apenas os períodos da história da música que eram propostos pelo programa e, a partir deles, selecionavam as peças a serem executadas. Segundo a ex-aluna, sua professora gostava de explorar danças espanholas através do repertório, o que vinha ao encontro com alguns objetivos da própria Fabiana na época. Ela ainda relata que sua professora procurava explorar também a prática de conjunto e que procurava nessa prática trabalhar com o acompanhamento do erudito ao popular, o que não era contemplado no programa e poucos professores exploravam.

Observa-se novamente, assim como nos depoimentos já analisados, que esta ex-aluna enfrentou os mesmos problemas e desafios dos demais

ex-alunos em relação aos conteúdos do programa, tais como exercícios técnicos e repertório. No entanto, particularmente em seu caso, pode-se afirmar que sua aprendizagem pianística foi mais bem orientada do que a de outros alunos, pois sua professora não deixava com que os conteúdos do programa fossem exigidos de forma rígida sem qualquer alteração, mas sim os adaptava às necessidades de Fabiana, tornando seu aprendizado mais significativo e flexível.

Ao questioná-la qual a relação vista por ela entre os conteúdos exigidos pelo programa de piano e o campo profissional, Fabiana afirma que os conteúdos estavam distantes da realidade.

Por exemplo, para trabalhar com alunos particulares era necessário estabelecer uma pesquisa e estar atento ao que estava na mídia, e o programa não contemplava nem música contemporânea, o que dirá música de mídia. Por esses e outros aspectos não era possível estabelecer uma relação com o campo profissional, uma vez que, o programa deixava lacunas, entre o que era proposto para ser seguido no curso técnico e que o aluno tinha que lidar fora do conservatório (Fabiana, entrevista em 24/03/2008).

Ela retoma, então, o fato de que para ela o programa foi apenas um apoio, um ponto de partida e por isso ela conseguiu muitas vezes estabelecer uma ponte entre o que aprendido e o campo de atuação profissional. Sua professora buscava explorar os diversos estilos musicais, principalmente a música popular, o que não era contemplado pelo programa. Ela afirma que para encurtar a distância existente entre o programa e o campo profissional, o professor regente deveria explorar e buscar ir além do que era proposto, pois

havia um descompasso entre o que era proposto e o que era apreciado na sociedade. Apesar dos conteúdos sugeridos fornecerem de certo modo uma base pianística, eles não contemplavam a realidade que o aluno tinha que enfrentar em seus espaços, dentre eles, a família, a igreja, grupo de amigos, universidades e outros (Fabiana, entrevista em 24/03/2008).

Fabiana demonstra em seu depoimento a importância da abertura do programa para o desenvolvimento dos diversos estilos musicais, principalmente àqueles relacionados aos campos de trabalho. Todavia, como sua professora se preocupava com esta abertura, a ex-aluna teve um aprendizado não muito comum dentro do conservatório. A maioria dos professores proporciona ao aluno o aprendizado apenas daquilo que está evidenciado no programa, sem quaisquer alterações ou flexibilidade.

Sendo assim, Fabiana assegura que, a partir do que vivenciou no seu curso técnico de piano, o programa deveria servir apenas como um guia para o aprendizado, trazendo os principais estilos musicais e exercícios técnicos a serem estudados. Ela afirma que não é viável partir de uma proposta estática, são necessárias mudanças constantes, pois vivemos sofrendo transformações pessoais, sociais, econômicas e políticas. Dentro desse contexto, Fabiana fez alguns questionamentos:

É possível manter um programa estático, sem repensar a necessidade que cerca os alunos e professores? Por que não contemplar a música que está na mídia, se é isso que a sociedade está ouvindo? Por que não instrumentalizar o aluno a tocar de tudo um pouco, se é essa a realidade que ele vai encontrar, caso continue atuando na área? E mesmo que ele não siga carreira na Música, ele pode utilizá-la para compartilhar na família, na igreja e em outros contextos (Fabiana, entrevista em 24/03/2008).

Para a entrevistada os conteúdos propostos no programa de piano não são suficientes porque nem todos gostam somente da música erudita. Então, segundo ela, o aluno tem que ser instrumentalizado para transitar entre o erudito e o popular com segurança. Ainda afirma que cada aluno tem um perfil, tem um contexto social, por isso o programa nunca conseguirá contemplar todos da mesma forma. Fabiana acredita que o programa poderia ser um apoio às aulas de piano, com conteúdos básicos, porém, de forma aberta no qual poderiam ser acrescentados, retirados ou ajustados determinados conteúdos.

Fabiana afirma que conseguiu cumprir todas as exigências do curso de piano porque sua professora acrescentou tanto repertório quanto exercícios técnicos aos conteúdos propostos no programa do curso.

Eram feitos ajustes a todo o momento (...) o programa era apenas um guia. O estilo musical era respeitado, porém, fazíamos diversas peças do mesmo estilo, e também de estilos que não eram contemplados no programa, pois as peças já tinham sido tocadas ou eram ultrapassadas para mim (Fabiana, entrevista em 24/03/2008).

A ex-aluna do Conservatório de Uberlândia atualmente trabalha com música na formação de professores pelo curso EAD Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com alunos particulares de zero a oitenta anos e como pesquisadora em música.

## **Análise das configurações históricas, sociais e culturais**

Para melhor compreensão das configurações históricas, políticas e sócio-culturais em que o conservatório de Uberlândia encontra-se submerso, é importante fazer um paralelo entre estas configurações e as concepções sociológicas de Pierre Bourdieu (1995 e 2007).

Bourdieu<sup>7</sup> foi um sociólogo francês do século XX com amplo reconhecimento mundial principalmente por suas obras no campo da Educação. Teve o mérito de fundamentar teórica e metodologicamente o problema das desigualdades no interior escolar. Seus questionamentos em relação a estas desigualdades se baseavam principalmente na sua oposição à

visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista [predominante em meados do século XX], que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa, moderna e democrática (Nogueira, M.; Nogueira, C.; 2006, p. 12).

Nesta época acreditava-se que na escola predominava a igualdade de oportunidades, isto é, no sistema de ensino os alunos se destacavam por seus dons individuais, colocando, assim, a escola como instituição neutra na qual questões econômicas e sociais não influenciavam o desenvolvimento dos indivíduos. Contudo, Bourdieu (2007) coloca a escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades. Para ele é na escola que ocorrem e que se mantêm os privilégios econômicos e sociais.

Conforme a pesquisa aqui realizada, podemos constatar que no Conservatório Estadual de Música em Uberlândia, como instituição escolar que é, esses privilégios não deixam de estar presentes, principalmente pela reprodução, legitimação e priorização da cultura da elite em seus programas. Porém, para entender melhor essa rede de configurações que circundam a escola na visão do sociólogo francês Bourdieu (2007) e também transportá-la para a escola específica tratada nesta pesquisa, é necessário compreender algumas expressões e conceitos específicos do autor.

Um termo importante na apreensão da obra de Bourdieu (2007) é o *habitus*. *Habitus* é "um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos (...) predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas

---

<sup>7</sup> Nascido em Denguin (uma comuna francesa) em 01 de agosto de 1930, faleceu em Paris em 23 de janeiro de 2002.



e das representações" (Bourdieu apud Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 27). Assim, para ele as práticas sociais são estruturadas de acordo com a posição social. O indivíduo percebe e aprecia o mundo, age e se desenvolve (com suas preferências, seus gostos, etc.) de acordo com sua origem social. Isto porque sua estrutura social constitui-se de uma matriz para suas percepções e apreciações, o que Bourdieu (2007) chama de habitus. No entanto, o habitus não é inflexível como parece, mas ele é sim disposições gerais adaptáveis às ações do sujeito. Assim, ele "seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito" (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 28).

Analisando e tentando definir as características históricas do conservatório de Uberlândia é necessário observar novamente o fato que a princípio os alunos inclusos em seu sistema de ensino eram os filhos da elite da cidade. Sendo assim, pensando no habitus que rege essa classe, podemos afirmar que a cultura dominante era, ou ainda é, a cultura européia. Desta forma, esses alunos tinham, provavelmente, como preferência o estudo da música européia. No entanto, hoje, a clientela dessa escola é oriunda de diversas classes sociais, tendo assim, uma variedade de estilos musicais predominante entre seus alunos, visto que, segundo Bourdieu (2007) cada estrutura social se constitui de um habitus.

Avançando um pouco mais na teoria do sociólogo, através de uma síntese de três tradições sociológicas (Durkheim, Sausurre e Marx), ele identifica as produções simbólicas (moral, arte, religião, ciência, língua, etc.). Para ele essas produções

seriam capazes de organizar a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles exatamente porque seriam internamente estruturadas, apresentariam uma organização ou lógica interna, passível de ser identificada pela investigação científica (ibid., p. 34).

Elas então estruturam tanto as ações dos agentes sociais como as diferenciações e hierarquias sociais que correspondem ao poder e dominação social, chamado por Bourdieu (2007) de poder simbólico. Complementando, ele afirma que estas produções, e por consequência o poder simbólico, possuem características fundamentadas nos interesses das classes ou frações das classes sociais e do campo de produção. O campo seria os

espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. [Assim,] no interior desses setores ou campos da realidade social, os indiví-

duos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificar e hierarquizar os bens produzidos (Bourdieu apud Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 36).

No entanto, os indivíduos, ou até mesmo instituições, que ocupam as posições dominantes tendem a adotar uma postura conservadora mantendo uma estrutura e classificação dos campos que os beneficiam e que mantenham as posições inferiores dos outros indivíduos dentro do campo. Esses indivíduos colocados em posições inferiores podem agir de duas formas de acordo com seus objetivos de contestar ou não o poder dos indivíduos dominantes: aceitar a estrutura hierárquica se reconhecendo como inferior ou indigno de suas próprias produções, além de se aproximarem ou não dos padrões dominantes; ou então, contestarem a hierarquia. Desta forma, o campo de produção simbólica é palco das disputas entre os dominantes e os dominados ou pretendentes a dominantes.

Podemos então, através destes conceitos concebidos por Bourdieu (2007) compreender parte da formatação do conservatório de Uberlândia. Se observarmos o corpo docente dessa escola, e principalmente a área de piano, é fato que grande parte dele se constitui de professores que estudaram ou trabalham nela desde sua fundação. Como aclarado anteriormente, os conservatórios, de maneira geral, foram constituídos em meio a um contexto histórico, sócio-político e cultural no qual a arte era utilizada como meio de europeização da cultura brasileira. Considerando que a arte européia era superior à nacional, o conservatório era utilizado como uma das formas de divulgação dessa arte. Desde o primeiro conservatório os programas e currículos de música se baseiam na música européia, principalmente as produzidas nos séculos XVIII e XIX. E, o conservatório de Uberlândia se estruturou em meio a esta produção simbólica.

Também, como já exposto, segundo Bourdieu (2007), é natural que os indivíduos os quais ocupam as posições dominantes tendem a adotar uma postura conservadora mantendo uma estrutura e classificação dos campos que os beneficiam e que mantenham as posições inferiores dos outros indivíduos dentro do campo. Por isso, como grande parte do corpo docente do conservatório de Uberlândia ainda se constitui de professores que fizeram parte desta rede de configurações iniciais, é compreensível que eles não queiram modificar esta estrutura e, muito pelo contrário, lutem pela sua conservação.

Outro termo criado e conceituado por Bourdieu (2007) é a violência simbólica. Essa violência seria a maneira arbitrária de um grupo impor sua

cultura a outros como se ela fosse a única e verdadeira forma de cultura existente.

No conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura (...) Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 38).

Então, pode-se observar a existência da violência simbólica, por exemplo, na oposição entre a tradição da música européia e a cultura popular. Há uma tendência a valorização da tradição por determinados grupos. Trava-se, desta forma, uma luta entre aqueles ligados a tradição e aqueles que produzem a chamada cultura popular. Nesta luta, os dominantes (grupo que valoriza as tradições) estigmatizam a cultura dominada (cultura popular) como um sistema simbólico não autônomo e incoerente, incapaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante. Estes bens tidos como superiores ou legítimos ocupam esta posição não só por serem impostos historicamente desta forma, mas porque de um lado o grupo dominante aprendeu, desde muito cedo, que sua cultura é naturalmente válida, e o grupo dominado, além de não socializado na cultura dominante, não aprendeu a valorizar e reconhecer sua própria produção. Assim, segundo Bourdieu (ibid., p. 40), a sociedade em geral tende a classificar os produtos simbólicos: alguns como vulgares e inferiores, e outros como distintivos e superiores, isto é, tudo é socialmente classificado e hierarquizado.

Neste sentido, algo que ocorre no conservatório de Uberlândia é o confronto entre os músicos eruditos e os demais, os quais quase sempre se constituem como músicos populares. Nesta instituição, muitas vezes, há uma estigmatização dos músicos populares como amadores, simplesmente pelo fato de parte deles, para fazer música, não necessitarem de estudos teóricos ou mesmo a notação tradicional de música, além de poderem "tocar de ouvido", prática que ainda é abominável dentro da cultura tradicional de ensino musical. Desta forma, constituem-se na escola diversos enfrentamentos internos, principalmente entre os "tradicionais" que tentam manter um ensino que priorize música erudita e aqueles que defendem o uso da música popular como meio de melhor e mais satisfatório aprendizado dos seus alunos.

Bourdieu (2007) expõe ainda o que seria hierarquias culturais. Segundo ele (apud Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 40), é a classificação dos indivíduos de acordo com o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam e consomem, e, de acordo com o lugar ocupado nessa hierarquia, os indivíduos podem possuir um poder advindo da produção, posse, apreciação ou consumo dos bens culturais socialmente tidos como dominantes. Bourdieu (2007) então conceitualiza o que ele chama de capital cultural, o qual "funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial" (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 41). Este capital pode se apresentar em três formas (Bourdieu, 2007): objetivado, de acordo com a propriedade do objeto cultural valorizado; incorporado, referindo-se a cultura internalizada pelo indivíduo; ou, institucionalizado, o qual é "a posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural" (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 41). Nesta perspectiva, Bourdieu (2007) ainda formula outra questão em relação ao valor dos certificados escolares: a lei do rendimento diferencial do diploma. Segundo ele o valor dos certificados não está ligado apenas à massificação do acesso a ele, mas também a posição social a que o agente portador desse certificado está inserido. Desta forma, com um mesmo diploma, indivíduos de origem social diferenciada irão obter chances diferentes nos diversos mercados. "O valor de um título escolar dependeria também, em parte, da capacidade diferenciada que cada grupo social e, dentro dele, que cada indivíduo possui de tirar proveito desse título" (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 67).

Dentro desta concepção é importante observar que o Conservatório tem a permissão para concessão de diplomas de ensino técnico de música a qual é única na cidade, e, isto se constitui um capital cultural do tipo institucionalizado. Como visto anteriormente ele atende em média 4000 alunos por ano. Arroyo (2001), em seus estudos sobre esta instituição, observou as filas que se formam ao final de cada ano na porta da escola com pais de futuros alunos, ou mesmo futuros alunos, em busca de uma vaga para estudar música no conservatório. Estas filas que duram noites inteiras mostram uma rotina de pessoas que "procuram a escola cheias de um imaginário variado sobre o fazer e aprender música" (ibid., p. 60). Assim, com as dificuldades impostas para conseguir ingressar nesse ensino de música, juntamente ao valor social do diploma que na cidade só é emitido por essa instituição de ensino de música, acaba-se constatando um prestígio no fato

de ser aluno deste conservatório. Segundo Fucci Amato (2006b), os conservatórios de uma maneira geral, enquanto expedidores de diplomas registrados, permitem a distinção dos seus estudantes "oficialmente reconhecidos". Os benefícios deste diploma podem ser materiais e/ou simbólicos, e, dependem da sua raridade para ser mais ou menos rentável.

Para o sociólogo, o sucesso (ou não) escolar dos indivíduos ocorre segundo seu capital cultural. Ele afirma que o sistema escolar exige atitudes, conhecimentos e comportamentos legitimados e socializados na cultura dominante. Desta forma, aqueles que estão às margens desta cultura, podem e são extremamente prejudicados, pois possuem uma formação cultural diferenciada. Portanto, esta estrutura escolar dos conservatórios reforça a dominação social, pois o indivíduo que não possui as competências culturais exigidas por ela não obtém sucesso ou conquista apenas um sucesso parcial.

Esta dominação social e este sucesso ou não escolar dos indivíduos no conservatório é muito marcante, principalmente ao observamos os conteúdos exigidos em seus programas de performance instrumental. Conforme a pesquisa aqui empreendida, estes programas, em geral, desagradam professores, alunos e pais, causando grande evasão escolar ou retenção dos alunos em determinada série do ensino. Os programas carregam em si apenas músicas européias, principalmente dos séculos XVIII e XIX, abordando uma pequena gama de compositores brasileiros, além, de não abordar a música popular brasileira não condizendo assim com a realidade dos alunos.

Outro contraste claro se refere às preferências artísticas. Enquanto os membros das classes populares preferem as obras [de arte] que retratem diretamente a realidade, que têm uma mensagem facilmente decifrável e que podem servir para pensar sobre o dia-a-dia, as classes dominantes valorizam as formas abstratas, o exercício estético, a ausência de qualquer mensagem direta (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 45).

Desta forma, a cultura de cada grupo acaba traduzindo as suas condições de existência, além de estar diretamente ligada à classe a que pertence. Segundo Bourdieu (2007), essas diferenciações culturais ocorrem devido às formas particulares de percepção e representação da realidade: os indivíduos que ocupam posições sociais elevadas acreditam que as qualidades da sua cultura são realmente superiores conforme sua inteligência, conhecimento, elegância e refinamento social; enquanto, os indivíduos de posição social mais baixa, admitem sua inferioridade e reconhecem a superioridade do outro grupo, julgando a si próprios como incultos mal informados e pouco inteligentes. Este embate entre os dominantes e os dominados faz

com que os indivíduos das culturas dominantes acumulem mais capital cultural e os da cultura considerada inferior tomem uma posição subalterna na sociedade.

A idéia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois (Nogueira, M.; Nogueira, C; 2006, p. 51).

Assim, na teoria de Bourdieu (2007), o espaço social teria um caráter multidimensional da realidade social, além dele colocar como mais importantes dois tipos de capital, de acordo com nossa sociedade moderna capitalista: o capital cultural e o capital econômico.

No conservatório encontramos este caráter multidimensional da realidade social, ou melhor, ele é constituído de uma comunidade que vivencia uma realidade multicultural. Sendo assim, estão presentes nele os músicos populares, mas que são vistos como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros. De acordo com pesquisas já realizadas dentro desta instituição como as de Gonçalves (1993), Bernardes (1993), Arroyo (1999), Martins (2000) e Fucci Amato (2004), muitos professores acreditam que a música popular ainda não está sistematizada, não tem padrão de escrita, não tem métodos de ensino. Somado a isto, os próprios músicos populares, muitas vezes, se colocam como inferiores. Neste contexto, o ensino do conservatório que antes estava construído apenas sob a cultura ocidental sem questionamentos, agora se constrói em seu interior oposições a esta hegemonia, pois parte da sua comunidade visa o alinhamento da escola à modernidade. Portanto, configura-se no conservatório um enfrentamento entre aqueles que não admitem a mudança que se impõe e aqueles que tentam articular as novas representações sociais no fazer musical da escola. Em suma, constrói-se um embate entre a permanência exclusiva da música erudita ocidental e o multiculturalismo que se faz presente em sua clientela.

Enfim, na Sociologia da Educação de Bourdieu (2007), há uma diminuição da importância do capital econômico e uma elevação no peso do capital cultural, formando assim uma configuração que rege as explicações das desigualdades escolares desse sociólogo. Segundo ele, a posse maior ou menor de capital cultural é que favorece o desempenho escolar dos indivíduos. O patrimônio cultural transmitido pela família, como a maneira de pensar o mundo, as relações com o saber, as referências culturais, o domí-

nio ou não da chamada "alta cultura" e também da língua culta, é o que facilita o aprendizado escolar, pois são elementos que funcionam como preparação da ação pedagógica. Quanto maior é a posse de capital cultural do indivíduo, melhor será seu desempenho no processo de ensino.

### **Enfrentamentos entre música popular e música erudita**

Segundo Nietzsche toda interpretação é necessariamente mediada pela perspectiva de quem a faz. Desta forma, podemos afirmar que toda produção mantém relações internas e externas com sua situação social, cultural e histórica do indivíduo que a constrói (Kellner, 2001). Assim, nos estudos culturais críticos e nas teorias sociais atuais, vêm-se utilizando o termo multiculturalismo. Isso devido o reconhecimento dos diversos componentes culturais de identidade que provocam relações de dominação e opressão entre os grupos sociais.

Na sociedade contemporânea o multiculturalismo produz diversos modos de representações alternativas. As novas identidades culturais da sociedade acabam exigindo a manutenção de um olhar mais crítico para as relações de poder, dominação e resistência, observando principalmente as opressões a determinados grupos devido este multiculturalismo existente hoje. Segundo Kellner (2001), os novos estudos culturais críticos valorizam aqueles fenômenos que promovam a liberdade humana, a democracia, a individualidade. Também, nesta postura priorizam-se as atitudes contra a hegemonia conservadora que se manifesta com tanta frequência e ainda com uma posição superior de poder.

A hegemonia funciona pela exclusão e marginalização daqueles que fazem oposição a ela. Neste contexto, segundo Kellner (2001), é que se constituem as disputas entre as forças dominantes e aqueles que resistem à hegemonia. Para o autor é necessário ter uma postura mais aberta e flexível, que reveja métodos e posições, desenvolva a perspectiva de uma igualdade social com respeito ao multiculturalismo de forma atenta à diversidade e à alteridade. Dentro desta postura, as práticas educacionais da música atualmente produzem "idéias como considerar o contexto social e cultural dos alunos e partir da experiência dos alunos" (Arroyo, 2000, p. 14). Com isso, há uma tendência em tornar as aulas de música mais significativas aos indivíduos envolvidos.

Estas idéias são fundamentadas numa abordagem antropológica das práticas de ensino e aprendizagem musicais. E, isso significa reconhecer que os alunos têm suas redes particulares de significados ou, como dito



anteriormente, têm construções particulares de identidade. Desta forma, o ensino pode ser capaz de acolher aquilo que é familiar e significativo ao indivíduo.

Ao contextualizar o conservatório de Uberlândia ao olhar antropológico, Arroyo (2000) de acordo com as idéias de Mary Douglas (1998), argumenta que se antes o ensino do conservatório estava construído sob a cultura ocidental sem questionamentos, agora se constroem em seu interior oposições a essa hegemonia, pois parte da sua comunidade visa o alinhamento da escola à modernidade.

Portanto, configura-se no conservatório um enfrentamento entre aqueles que não admitem a mudança que se impõe e aqueles que tentam articular as novas representações sociais no fazer musical da escola. Em suma, constrói-se um embate entre a permanência exclusiva da música erudita ocidental e o multiculturalismo que se faz presente em sua clientela. Nesse duelo, o conservatório acaba construindo uma postura limitada de ensino. A inclusão da música popular no seu contexto de ensino tradicionalmente atrelado à música erudita, acaba servindo apenas como ponte para se chegar àquilo que lhe é realmente valorizado: a música erudita. Destarte, não há uma ampliação real do contexto sócio-cultural do fazer musical dentro do conservatório. Portanto, para haver uma mudança efetiva e cessar o embate existente, ou seja, para se contextualizar o ensino do conservatório ao multiculturalismo presente na sociedade contemporânea, é necessário valorizar as práticas locais de música, ou seja, aquilo que está presente no cotidiano dos alunos envolvidos nesse ensino. E, principalmente, ao contrário do que é feito, é preciso considerar as modificações na produção e recepção das músicas hoje, revisando e ampliando as concepções e práticas consagradas nesse meio escolar musical.

## **Conclusões**

A síntese da pesquisa sobre o Conservatório Estadual de Música de Uberlândia aqui apresentada, mostrou que há um embate permanente entre o que é exigido como conteúdo obrigatório para os alunos e os interesses dos atores deste ensino (alunos e professores). A base destes conteúdos, como constatado por esta pesquisa, é a formação técnica, principalmente para a aquisição da virtuosidade. Além de ter como base esta formação técnica, o programa também é administrado por um repertório padrão, isto é, há a tradição de se cumprir quase sempre um mesmo repertório com poucas variações.

Igualmente foi possível constatar o quanto a aprendizagem pianística desta instituição é dependente dos conteúdos pré-estabelecidos pelo programa, isto porque os alunos são obrigados a cumpri-los e, mesmo estudando conteúdos extras ou até mesmo mais complexos, devem apresentar os conteúdos do programa em suas provas. Tais exigências, totalmente dependentes dos conteúdos pré-fixados para o ensino de piano, são o que provoca insegurança, descontentamento, sensação de despreparo e frustração tanto nos alunos como nos professores.

Então, pode-se concluir que a maneira como são estabelecidos e cobrados os conteúdos programáticos de piano é o que gera os conflitos entre os diferentes objetivos de alunos e professores. Assim, ocorre muitas vezes que: o objetivo do aluno não condiz com o que é exigido pelo seu professor; ou, a metodologia do professor não estabelece relação com o programa a ser aplicado; ou ainda, aluno e professor têm objetivos que não estão de acordo com o programa de ensino.

Portanto, analisando historicamente o sistema de ensino do conservatório e observando a realidade atual constatada principalmente pelos depoimentos dos ex-alunos do Conservatório de Uberlândia, pode-se dizer que este sistema tem, ou melhor, sempre teve como objetivo conservar as práticas musicais já existentes, principalmente aquelas com grande influência européia. É importante ressaltar que esta influência é exercida não só nos conteúdos dos programas adotados, mas também em toda a estrutura de ensino.

Pode-se completar ainda, que o conservatório uberlandense, como escola tradicional de ensino de música que é, ao longo dos seus cinquenta anos de existência conseguiu estabelecer características fundamentais para construção e permanência de um determinado poder institucional. Como visto nesta pesquisa, estas características envolvem configurações políticas, sociais, culturais e históricas que foram estabelecidas entre seus alunos, professores e comunidade, ancoradas em sua tradição, autoridade e influência, tornando o conservatório uma instituição de prestígio e distinção.

Desta forma, como grupo estabelecido que se consolidou, a escola possui ainda hoje um "status" de referência de ensino da música na cidade, principalmente devido seu reconhecimento como instituição autorizada para concessão de diplomas, com ensino ordenado e organizado em séries e avaliações periódicas, além da sua organização espacial, até certo ponto, apropriada ao ensino que propicia. Contudo, a escola constitui-se de disciplina, controle e vigilância, além de ser marcada por um ensino calcado em pa-

drões europeus. Assim, observa-se o rigor pedagógico do conservatório através de um perfil de aluno exigido para ingresso no seu curso técnico. Seguindo seu programa é possível perceber a postura rígida e inflexível adotada desde os conteúdos exigidos até ao tipo de prática avaliativa adotada. O programa, desta maneira, aclara o sistema de normas reguladoras inerentes do processo educativo-musical da instituição. Também, é visível o modelo europeu de ensino pianístico utilizado pelo conservatório de música, modelo o qual se reproduz desde a constituição do primeiro conservatório brasileiro.

Todavia, no panorama social contemporâneo o Conservatório musical torna-se uma instituição multifacetada e complexa, visto que hoje a música popular também está presente nela. Destarte, impõe-se um enfrentamento entre música erudita e música popular. Esta última é indicativa de mudanças sócio educacionais, ao mesmo tempo em que a outra mostra a permanência da hegemonia dos antigos padrões.

Enfim, o desafio dessa instituição é a valorização da diversidade cultural atual sem deixar de sustentar o seu poder institucional em suas relações de força com os demais espaços escolares da cidade de Uberlândia, as quais em grande parte já se constituíram sob o multiculturalismo da sociedade contemporânea. Contudo, não é necessário o abandono total da prática conservatorial, mas sim, é preciso estabelecer uma postura de constante avaliação, crítica e reflexão sobre o ensino de piano. Deve-se observar, consultar e verificar os objetivos dos alunos e professores, procurando integrar suas opiniões ao processo de ensino. Pois só desta forma é possível conseguir a eficácia dos programas sob o processo de ensino-aprendizagem, amenizando os conflitos e embates existentes dentro da instituição. Claramente, tudo isto se trata de uma tarefa difícil, criteriosa e cautelosa, porém, assim a instituição poderá se adequar ao contexto histórico, social e cultural dos indivíduos que dirigem seu processo de ensino, isto é, alunos e professores.

## Referências

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Rio Grande do Sul, 1999.

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, n. 5, p. 13-20, 2000.
- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. Revista da ABEM, n. 6, p. 59-67, 2001.
- BERNARDES, Beatriz Morais. O conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli como "Centro Interescolar de Artes - 1976 a 1982". 1993. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1993. 28 p.
- BITENCOURT, Cláudia. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2003. p. 505-522.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 251 p. (Ciências Sociais da educação)
- BOURDIEU, Pierre; HAACKE, Hans. Livre-troca: diálogos entre ciência e arte. Apresentação de Inès Champey; tradução Paulo Cesar da Costa Gomes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 136p.
- CARMO, Sérgio Rafael do (org.). Conservatórios estaduais: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas, 2002. 144p. - (Lições de Minas, 18)
- CASARA, Marcos. A arte de planejar. Nova escola, v. 15, n. 138, p. 20-32, dez. 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991, p. 98-99.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224p.

- FRANÇA, Cecília Cavalieri. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. *Opus*, n.7, fev. 2001.
- FUCCI AMATO, R. C.. Memória Musical de São Carlos: Retratos de um conservatório. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. 332p.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, n. 12, p. 144-166, 2006.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*, PPG Música, UFG, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2006.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Memória educativo-musical: retratos de um conservatório. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 16. Distrito Federal. Anais... Distrito Federal: PPG Música em Contexto UNB, p. 879-884, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GONÇALVES, Lilia Neves. Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. 1993. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Rio Grande do Sul, 1993.
- GONÇALVES, Lilia Neves. A criação e institucionalização dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. *Boletim do Núcleo de Educação Musical UFU*, Uberlândia, n. 1, ano 1, p. 2-5, 2000.
- HARNONCOURT, Nikolas. O discurso dos sons: caminhos para uma compreensão musical 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. 272 p.
- HISTÓRICO: Escola de Música da UFRJ. 7 p. Disponível em <http://www.musica.ufrj.br/histor.html>. Acesso em 13 setembro 2007.

- KARLING, Argemiro Aluíso. A didática necessária. S.P.: Ibrasa, 1991. p. 302-324.
- KELLNER, Douglas. A cultura da mídia: por um estudo cultural, multicultural e multiperspectivo. São Paulo: EDUSC, 2001. 452 p.
- LABOISSIÈRE, Marília. A performance como um processo de recriação. Ictus, Salvador, n. 4, p. 108-114, 2002.
- LABOISSIÈRE, Marília. Música e performance. Ictus, Salvador, n. 5, p. 7-16, 2004.
- LABOISSIÈRE, Marília. Interpretação Musical: a dimensão recriadora da "comunicação" poética. São Paulo: Annablume, 2007. 195 p.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Obra adaptada por Lana Mara Siman. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Editora da UFMG, 1999. p. 214-228.
- LIMA, Sonia Albano de. Performance: Investigação hermenêutica nos processos de interpretação musical. In: RAY, Sônia (Org.). Performance musical e suas interfaces. Goiânia: Vieira, 2005, p. 95-117.
- LOPES, Shirley Cristina Gonçalves. Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas, Goiás, 2009.
- MACHADO, André Campos; MEDEIROS, Leciane Leandra; PINTO, Marília Mazzaro; VILELA, Vera Lúcia Santos. Proposta pedagógica e regimento escolar do Conservatório Estadual de Música "Cora Pavan Capparelli". Disponível em: <http://www.conservatoriodeuberlandia.triang.net/cemcpc/inicio.htm>. Acesso em: 06 maio 2007.

- MARTINS, Denise Andrade de Freitas. Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em Conservatório público mineiro. 2000. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário, Rio de Janeiro, 2000.
- MARTINS, José Eduardo. A cultura musical erudita na universidade: refúgio, resistência e expectativas. Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 7, n. 18, mai/ago 1993.
- MODESTO, Dichson (org.). Programa de Formação Pianística do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Uberlândia - MG, 2007. 6p. Mimeo.
- MORATO, Cíntia Taís. Estudar e trabalhar durante o curso de licenciatura em música: delineando a formação músico-profissional. 2007. 150f. Projeto de qualificação (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Artes, Rio Grande do Sul, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p. - (Pensadores & Educação, v. 4)
- NORONHA, Márcio Pizarro. As tramas do poder e o pensamento estratégico. In:
- NORONHA, Márcio Pizarro. Poder & Empowerment: do cavaleiro do reino ao cavaleiro solitário. In: BITENCOURT, Cláudia. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2003. p. 459-489.
- SWANWICK, Keith. A basis for music education. NFER-NELSON, 1979. (síntese feita por Lilia Neves Gonçalves para uso em sala de aula - UFU)
- \_\_\_\_\_. Ensinando Música Musicalmente. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.
- \_\_\_\_\_. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Cadernos de Estudos: Educação Musical, São Paulo, v. 4/5, p.7-14, 1994.



SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática.

Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, dez. 2002.

TOSI, Maria Raineldes. Planejamento, programas e projetos. 2 ed. Campinas: Alínea, 2003. 160 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-16.

VERMES, Mónica. Por uma renovação do ambiente musical brasileiro: o relatório de Leopoldo Miguez sobre os conservatórios europeus. Revista eletrônica de musicologia, v. VIII, dez. 2004. 11 p. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/REMV8/miguez.pdf>. Acesso em 13 setembro 2007.