

INTRODUÇÃO

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

Mesmo com a existência de um concurso de piano anual, no qual o repertório abordado é apenas música brasileira, a presença dessa nos programas é mínima. Os programas carregam em si apenas músicas européias, principalmente dos séculos XVIII e XIX, abordando uma pequena gama de compositores brasileiros, exercícios técnicos que não corroboram com o repertório a ser executado pelo aluno, além de muitas vezes serem aplicados em conjunto a metodologias que não condizem à realidade dos alunos. 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.

Através da pesquisa aqui apresentada, 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 ocorre por diversos motivos que configuram características históricas, culturais, políticas e econômicas dessa instituição. 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 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, pois se considerava que a arte européia era superior à nacional, estas escolas eram utilizadas como uma das formas de divulgação daquela 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 perspectiva.

Também, é importante ressaltar, que no princípio os conservatórios (ao contrário de hoje) recebiam alunos apenas da classe alta da sociedade, apenas a elite tinha condições para manter o estudo de música dos seus filhos. E, historicamente, a cultura dessa elite é predominantemente européia. Então, o conservatório se estrutura com características fundamentadas nos interesses dessa classe, isto é, como o conservatório durante muitos anos teve como clientela a elite e esta tem como prioridade a cultura européia, julgando ser esta superior e legítima, de certa maneira, é compreensível que esta instituição priorizasse em seus programas a música européia. A realidade atual dessa escola é diferente no que tange seu público alvo, sendo sua clientela atual estudantes oriundos de diversas classes sociais, o que inclui não só a elite como indivíduos situados às margens econômicas da população, além de uma significativa parcela de afro-brasileiros.

Portanto, se constitui como problema o fato do programa priorizar a cultura européia, visto que dessa forma ele não está vinculado à realidade dos alunos submetidos a ele. Sobretudo, está vinculado a tradição dos conservatórios em âmbito nacional de tenderem a europeização da cultura e a tradição do próprio conservatório de Uberlândia, ainda mantida pelos seus professores, que desde sua criação e dos seus primeiros programas de ensino é tomado, de certa forma, como um meio de divulgação da música européia.

Assim, por todos estes fatores e também pelo meu interesse em atuar na área de piano do conservatório de Uberlândia, trago nesse trabalho uma análise do atual programa de piano do Curso técnico de Performance Pianística oferecido pelo Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli situado em Uberlândia-MG.

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 (anexo 06), 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 empiricamente 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 (anexo 07). 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 conservatório 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 presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro deles busca reconstruir o contexto em que os conservatórios surgiram na Europa, além de contextualizar o surgimento dessas instituições no Brasil. Somado a isto, traça 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.

O segundo capítulo adentra a temática da aprendizagem instrumental. Portanto, revela 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.

O capítulo seguinte traz 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.

No quarto capítulo, explorando estudos feitos por Harnoncourt (1990), construí 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.

O quinto capítulo penetra a temática dos programas de ensino abordando tanto questões específicas para ensino pianístico como para o ensino de maneira geral. Parti 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.

Em fim, no sexto capítulo, encontra-se 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 popular¹ e a música erudita.

Sendo assim, reservo a última parte deste trabalho para minhas 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.

¹ É importante ressaltar, já aqui na introdução, 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.

1. CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. O Surgimento Dos Conservatórios De Música Na Europa

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

1.2. Os Conservatórios de Música no Brasil e a Hegemonia dos Modelos Euro-Ocidentais

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” (Vermees, 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 Música²” (*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

² 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.

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: 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.

1.3. A Criação dos Conservatórios Mineiros

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 Oliveira³. 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 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.

Primeiramente, em 1951, Juscelino Kubitschek lançou um Projeto de Lei no qual se criaria quatro conservatórios nas cidades de: Uberaba, Diamantina, São João Del Rei, Visconde do Rio Branco. A falta de especificidade dos critérios para escolha das cidades onde se instalariam os conservatórios trouxe muita discussão, o que acabou levando a criação de mais dois conservatórios não previstos no Projeto de Lei (em Pouso Alegre e em Juiz de Fora). Assim através da Lei nº 811 criou-se os conservatórios de Uberaba, Diamantina, São João Del Rei, Visconde do Rio Branco e Juiz de Fora, e, através da Lei nº 825 criou-se o conservatório de Pouso Alegre (ibid., p. 39).

Com o novo governo de Bias Fortes em 1956 (até 1961), não houve continuidade à institucionalização dos conservatórios em Minas Gerais. Suas bases de política educacional eram opostas as de Juscelino Kubitschek. O novo governo acreditava ser necessário reduzir a criação de novas escolas de qualquer categoria para elevação da qualidade de ensino nos estabelecimentos já existentes. Então, somente em 1961, com o Governador José Magalhães Pinto, que se reiniciou no Estado às autorizações para funcionamento de escolas.

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. Então, por fim, as cidades nas quais os

³ Foi governador do estado de Minas Gerais eleito em 1950, largando o cargo em novembro de 1955 para assumir a presidência da república.

conservatórios entraram em funcionamento como Escola Estadual e com suas respectivas datas foram:

- São João Del Rei: março de 1953;
- Visconde do Rio Branco: abril de 1953;
- Pouso Alegre: setembro de 1954;
- Juiz de Fora: janeiro de 1955;
- Leopoldina: janeiro de 1956;
- Montes Claros: março de 1962;
- Ituiutaba: agosto de 1967;
- Uberaba: encampado em setembro de 1967;
- Uberlândia: encampado em 1967;
- Diamantina: outubro de 1970;
- Araguari: março de 1985;
- Varginha: março de 1985.

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, os conservatórios mineiros quando criados, de acordo com o Parecer 726/87 (Conselho Estadual de Educação apud Gonçalves, 2000, p. 3), tinham como principais objetivos: exercerem o papel de ‘pólos culturais’ que integrasse a arte com a comunidade; formarem instrumentistas, cantores e professores de educação artística; repassarem e difundirem as tradições culturais da sua cidade e região; desenvolverem as potencialidades artísticas individuais e comunitárias.

Contudo, não foi apenas a necessidade de oficializar o ensino de música e dar acesso para um maior número de pessoas a uma escola especializada em música em Minas Gerais que levou a institucionalização dos conservatórios. Em síntese, observam-se nesse processo questões econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. Econômicas porque, devido à transferência das despesas do Conservatório Mineiro de Música do estado para a nação, houve a possibilidade de novos investimentos no ensino de música pelo governo de Minas. Políticas e culturais devido o envolvimento político-pessoal dos deputados da época na implementação dos conservatórios em suas cidades para obtenção de status social e cultural através da prática musical. E, pedagógicos, pois ampliava e oficializava o ensino de música mineiro dando apoio a formação dos profissionais da área. Porém, é importante ressaltar que não houve a construção de nenhum projeto pedagógico para o ensino de música dos conservatórios (Gonçalves, 2000). Segundo Gonçalves (1993, p. 50), em uma análise feita pela pesquisadora aos documentos e demais arquivos sobre a criação dos conservatórios mineiros, “o embasamento pedagógico praticamente não foi mencionado e muito menos as concepções em termos do ensino esperado dessas escolas. Aponta-se somente a importância da música na educação e desenvolvimento da cultura”.

Os cursos oferecidos inicialmente por essas instituições eram: curso de professor de música, curso de canto e curso de instrumento (piano, violino, violoncelo, viola, clarinete, flauta, piston e trombone). Também, eram esses estabelecimentos que tinham a função de orientadores das cadeiras de música e canto coral nas escolas estaduais. Além disso, os conservatórios eram considerados Centros de Pedagogia, pois corroboravam para o desenvolvimento da educação e cultura do povo mineiro, e, eram núcleos de pesquisa e orientação pedagógica para a formação profissional dos músicos (ibid.).

No entanto, ao longo do tempo essas instituições sofreram diversas mudanças. As principais ocorreram em relação à estrutura e duração dos cursos oferecidos. Hoje essas escolas de música da rede estadual mineira possuem um ensino paralelo ao das escolas de ensino regular. Isto é, sua organização curricular e programática é composta de Ensino fundamental (hoje constituída de nove anos) e o Curso Técnico em instrumento ou canto (correspondente aos três anos do Ensino Médio). E ainda mantém uma terceira possibilidade, porém, sem expedição de diploma, chamada de Curso Livre, destinada basicamente aos alunos que já se formaram no curso técnico da escola. Enfim, também é importante ressaltar que seu calendário está vinculado ao calendário escolar da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais.

Apesar de toda esta estrutura em que hoje estão fundamentados os conservatórios mineiros, na década de 1950, a iniciativa de Juscelino Kubitschek de institucionalizar o ensino de música em escolas especializadas não possuía intenções muito claras. Contudo, segundo Gonçalves (1993), nos discursos do governador mineiro é possível perceber sua necessidade em promover, incentivar e preservar as manifestações culturais regionais.

Para Kubitschek (apud Gonçalves, 1993, p. 100), essas instituições assumiriam a responsabilidade de promover o aprimoramento das artes através de um ensino especializado. Além disso, a institucionalização dos conservatórios parte do princípio que “a música é considerada de vital importância no desenvolvimento da educação e da cultura” (ibid., p. 101). Para o governador, a música possibilitaria ao homem a convivência com variadas formas de expressão dos sentimentos, anseios e aspirações (ibid.). Assim, ele considerava a música um elemento de cultura geral e através dela seria possível favorecer a formação da personalidade humana.

Gonçalves (1993) analisa que para Juscelino Kubitschek a música envolve compreensão, sentimento e conhecimento e, por isso, há a consciência de que ela não envolve apenas capacidades inatas, mas também aprendizagem e conhecimento. Portanto, para a autora, intuitivamente Kubitschek compreende que a música envolve processos mentais-psicológicos e emocionais e que, dessa maneira, seu aprendizado envolve processos complexos.

Todavia, para a autora há uma dúvida quando o governador trata da questão dos dons musicais. Em determinado discurso ele afirma que “cabe aos governantes atender aos pendores artísticos da juventude mineira” (Kubitschek apud ibid., p. 108). Enquanto em outro discurso ele afirma que “os conservatórios objetivam-se instigar verdadeiras vocações” (op. cit.). Além disso, Vieira (apud Gonçalves, 1993) aponta que nas concepções governamentais sobre o ensino dos conservatórios há um confronto entre as tendências contemporâneas e a tradição da cultura nacional e regional. Segundo a Lei nº 811 de 1951 (apud ibid., p. 105) “os conservatórios objetivam-se desenvolver e preservar a cultura artística musical mineira mediante a execução de composições musicais antigas e modernas de autores nacionais e estrangeiros”. Logo, na concepção de Kubitschek deve-se ter uma atitude crítica sob os conhecimentos internacionais e, para tanto, deve-se pesquisar as tendências contemporâneas e confrontá-las com a sensibilidade criativa, pois assim, é possível resgatar e atualizar a cultura mineira (ibid.).

Kubitschek via a música como uma forma de educar, ao contrário das concepções que regiam o ensino musical da década de 1950, nas quais a música era tida como forma de

disciplinar e doutrinar. Dessa maneira, para ele na música há algo além do elemento cultural, ela era instrumento de desenvolvimento intelectual, pois envolve o homem como um todo: afetiva, mental e espiritualmente. Nessa perspectiva, segundo Salgado (apud *ibid.*, p. 107), esse envolvimento do homem com a música implicaria: ensino, técnica e arte. “Enquanto o ensino-aprendizagem desenvolve a inteligência, a técnica é o recurso para o domínio das atividades musicais; como arte, a música auxilia na expressão de idéias e sentimentos” (*op. cit.*).

Enfim, com todos os aspectos citados, para Gonçalves (1993) é possível compreender a ideologia educacional que rege o ensino conservatorial. No entanto, há uma grande dificuldade em assimilar de forma coerente essa ideologia, devido à escassa documentação encontrada sobre a institucionalização dos conservatórios mineiros e as contradições encontradas nos discursos de Juscelino Kubitschek.

No entanto, apesar da documentação escassa, Gonçalves (1993), ao refletir sobre as concepções pedagógico-musicais presentes na criação dos conservatórios mineiros de música, afirma que o ensino ministrado nelas encontra-se “desprovido de suas verdadeiras finalidades” (*ibid.*, p. 02). Segundo a autora, esse ensino encontra-se sob a função de “meio educativo”, isto é, aquém da sua apropriada potencialidade, principalmente se considerarmos o importante papel que os conservatórios mineiros exercem de atender uma clientela diversificada quanto à faixa etária, classe social, etnia, etc., além de ser um meio de preparação para aqueles que desejam ingressar em um curso superior de Música.

Em suas reflexões, Gonçalves (1993) revela três aspectos importantes sobre o ensino de música nos conservatórios mineiros: artístico, intelectual e social. A autora afirma que, observando os aspectos artísticos, estas instituições possuem um comprometimento com a formação de instrumentistas e cantores. Principalmente na área de ensino pianístico ela relata que há uma grande valorização dos bons instrumentistas, isto é, aos “bons pianistas”. Ela constatou ainda que essa valorização se deve sobretudo aos recitais ou audições realizadas com frequência nessas escolas. Esses recitais tinham por objetivo “a discussão de temas adequados, ou a execução de técnica aprimorada visando ao desenvolvimento intelectual, social e artístico dos alunos” (art. 35, decreto 3870 apud *ibid.*, p. 88). Portanto, o ensino encontra-se voltado para a performance instrumental e não para a formação musical ampliada considerando a formação integral do homem.

Em relação aos aspectos intelectuais, Gonçalves (1993) observa que o ensino nos conservatórios mineiros prioriza os conhecimentos teóricos, ou seja, ele encontra-se mais voltado ao estudo da Teoria Musical. Segundo a autora, isso compromete principalmente a

preparação e formação de professores de música, pois, o ensino sob essa perspectiva não oferece subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem envolvidos no ensino musical. Também, “percebe-se, sob este aspecto, a deturpação ao processo de aquisição do conhecimento musical, onde a execução instrumental está dissociada da teoria, tendo assim de um lado a prática e do outro a teoria” (ibid., p. 114).

Sobre os aspectos sociais Gonçalves (1993) ressalta que um dos objetivos dos conservatórios mineiros é “preservar e desenvolver a cultura artístico-musical mineira” (ibid., p. 89). Assim, a autora ressalta o valor simbólico da música como “status cultural”. Este valor está associado ao pequeno número de indivíduos que estudam música. Segundo depoimentos colhidos pela pesquisadora (ibid.), considera-se um privilégio estudar num conservatório de música. Isto se deve principalmente à dificuldade em se concluir o curso, pois os alunos enfrentam problemas no cumprimento dos programas de ensino. Além disso, ela constata que este status está estreitamente ligado ao estudo de um instrumento musical, portanto, o aluno só se sobressai e conquista tal status se for um “bom instrumentista”.

Observando todos esses aspectos, Gonçalves (1993) em seus estudos descreve algumas características comuns ao ensino dos conservatórios mineiros: “programas de ensino próprios, preocupação em seguir o sistema de avaliação proposto pelo regulamento, dualidade entre professor de música e instrumentistas (...) além da hierarquização deste ensino” (ibid., p. 94). Para a autora, essa hierarquização ocorre principalmente quanto à valorização de alguns níveis do curso em relação a outros e nas orientações programáticas. Contudo, para ela, o que influencia com maior ênfase toda a estrutura pedagógica nessas escolas é a diferenciação entre professor e instrumentista, considerando a grande valorização desse último.

Enfim, para a autora, esses aspectos revelam que as concepções pedagógico-musicais estão baseadas no modelo de conservatórios europeus, principalmente o Conservatório de Paris. Apesar do intuito de ampliação do ensino musical no Estado, como visto, este ensino tinha como base o ensino instrumental. Gonçalves (1993) também revela que a execução instrumental com uma “técnica perfeita” é um dos objetivos centrais do ensino nessas instituições. Ela ainda afirma que houve uma oficialização desta ênfase na virtuosidade instrumental através da grande valorização das audições ou recitais cujo objetivo era “examinar a exibição de técnica aprimorada por parte dos alunos” segundo o art. 35 do Decreto-lei 3870/1952 (apud ibid., p. 111).

1.4. O Conservatório Estadual de Música em Uberlândia

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).

Foi inaugurado sob a direção de Alberto Frateschi e Cora Pavan Capparelli, ambos proprietários da instituição. O conservatório de Uberlândia foi a primeira escola de música dessa cidade e abrangia na época o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior. A escola oferecia os cursos de graduação em piano, canto, violino, violão, acordeon e professor de educação musical (Bernardes, 1993). Nos cursos superiores de instrumento era expedido o diploma de *performer*, porém, “não era registrado e não dava direito ao aluno de exercer a profissão de professor” (ibid., p. 07).

Em 1960, a professora Capparelli compra a parte do maestro Frateschi e, em 1965, ofereceu ao Estado de Minas Gerais a oportunidade de manter os cursos de ensino fundamental e médio. Capparelli doou o patrimônio da escola para o Estado. E, então, a partir de 1967, mediante encampação do conservatório pelo Estado de Minas Gerais através da Lei nº 3657 (anexo 03), a instituição passou a ser mantida pelo governo mineiro e recebeu o nome de Conservatório Estadual de Música⁴. No entanto, o curso superior, ainda particular, continuou a funcionar no mesmo local dos cursos mantidos pelo Estado e sob a direção de Capparelli. Apenas em 1969, com a criação da Universidade Federal de Uberlândia (U.F.U.), que os cursos superiores de música foram reconhecidos pelo M.E.C., desvinculados do conservatório e integrados a universidade.

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).

⁴ Até então chamado de Conservatório Musical de Uberlândia.

Inicialmente o currículo do conservatório de Uberlândia se enquadrava ao parece nº 43/1967 (anexo 02). Assim, o curso de piano tinha duração de nove anos, enquanto, os cursos de acordeon, violino, violão e professor de música tinham duração de seis anos. E, para concluir o curso superior de instrumento, os alunos de piano estendiam os estudos por mais seis anos e os alunos dos demais instrumentos por mais quatro anos.

Atualmente o conservatório de Uberlândia conta com uma área construída de 4506 m² 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 Instrumento⁵ ou em Canto com duração de três anos (anexo 05);
- 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.

1.5. A organização programática do ensino de música nos Conservatórios Mineiros

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. Quando criados, na década de 1950, essas

⁵ Os cursos de instrumento disponível 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.

instituições receberam orientações programáticas apenas para os cursos de piano e violino. De acordo com o Decreto-lei 3870/1952 (apud *ibid.*, p. 121) “os programas de ensino seriam organizados pelos docentes da cadeira, examinados pela congregação (diretor, professores interinos e catedráticos) e, posteriormente, aprovados pela Secretaria de Estado da Educação”. Ainda segundo o Decreto-lei, os programas de ensino deveriam conter técnica pura, estudos, exercícios e peças diversas, sempre abordando peças de compositores brasileiros.

Na Lei nº 811 de 13 de dezembro de 1951 é possível perceber as principais preocupações que orientavam a organização dos programas de ensino nos conservatórios.

Esses conservatórios mantidos pelo Estado têm por objetivo (...) desenvolver a cultura artístico musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais antigas e modernas de autores nacionais e estrangeiros (Lei nº 811 de 13 de dezembro de 1951 apud *ibid.*, p. 122).

Todavia, como o governo não deu orientações específicas e detalhadas, essas escolas, geralmente, tomavam como base os programas de ensino das 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. Protanto, 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).

Nessa perspectiva, a autora examina o trabalho pedagógico no ensino pianístico dos conservatórios mineiros sob um olhar fenomenológico. Contestando a abordagem dos programas de piano dessas escolas, Martins (2000) afirma serem inseparáveis os domínios do sentimento e da compreensão. Assim, em relação à prática instrumental, a autora cita a concepção de Kochevitsky:

(...) tocar jamais poderá ser fundamentado e desenvolvido exclusivamente em base científica. O fator humano – diferenças individuais, gosto pessoal, opinião, sentimentos – não sustenta uma análise completamente científica. Este fator humano sempre ocupará lugar importante no ato de tocar piano e influencia o processo de realização das idéias artísticas (Kochevitsky apud ibid., p. 17).

Portanto, na interpretação musical tomamos decisões e, com isso, manifestam-se nossas intenções. É nessa manifestação que se constitui o que Reis (apud op. cit.) denomina estilo: “conjunto de características essenciais que definem um artista (...): aspectos psicológicos, personalidade, temperamento, sensibilidade, preferência, aspectos culturais, etc.”. Dessa maneira, para um processo educativo mais abrangente, o ensino pianístico deveria contar com educadores crítico-reflexivos, que pensem em educação como um fenômeno e que considerem o fazer musical uma forma de expressão e comunicação inter-subjetiva.

Com base nesses princípios, 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.

Particularmente em Minas Gerais a criação dos conservatórios públicos revela ideais políticos, econômicos e sociais que se refletem em suas práticas pedagógicas. Martins (2000) percebe que há uma contradição entre os ideais de criação dessas escolas e o modelo de ensino adotado. Essas instituições tinham como ideal a valorização do homem, principalmente em relação à cultura em que está inserido. Porém, como visto anteriormente, os programas adotados tinham vasta influência européia, não só em sua estrutura, mas também no conteúdo (repertório europeu).

Portanto, de acordo com tendências européias, a preparação de músicos solistas e virtuosos sempre predominou no curso de piano dos conservatórios de maneira geral. Para Martins (2000) há nessa tendência conseqüências como as evidenciadas por Schafer (1991, p. 194): “currículos organizados previamente não concedem oportunidade para a expressão individual, pelo fato de seu objetivo ser o treinamento de virtuosos, e, nesse caso, geralmente falha”. Para Martins (2000) e Gonçalves (1993) o próprio Decreto-lei 3870/1952 evidencia a relevância do virtuosismo nos conteúdos programáticos propostos pelos conservatórios mineiros. Segundo o Decreto-lei os programas deveriam se basear em modelos preestabelecidos, tornando clara a tradição européia, já que as instituições existentes até a criação dos conservatórios mineiros e que poderiam servir como modelo eram praticamente todas marcadas por esta tradição.

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.

Ferreira (apud Martins, 2000) analisa que geralmente nos programas de ensino pianístico há a predominância de repertório estrangeiro e quando é abordado algum repertório brasileiro preferem-se os compositores do início do século XX ao invés dos contemporâneos. Segundo o autor, isso pode ser causado pelo desconhecimento dos professores em relação aos compositores brasileiros contemporâneos ou pela incompreensão dos mesmos sobre o significado da simbologia musical dessas obras.

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 predeterminado 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. Segundo Martins (2000), tais questões são responsáveis pelo insucesso ou até desistência dos alunos no aprendizado pianístico.

Em suma, a autora (ibid., p. 172) indica os diversos complicadores que vigoram sob os programas de piano nos conservatório públicos mineiros:

as várias abordagens dadas a ele, as diferentes maneiras de falar dele, as etapas de sua apresentação, as observações em relação à postura corporal, aos pontos de apoio e às reações dos alunos diante dele, a vastidão de repertório para livre escolha, a condução de seu aprendizado, as horas de estudo dispensadas a ele e, especialmente, a busca de cada um de algo que lhe seja pleno de realizações, na tentativa de ao menos existir em plenitude enquanto homens possuidores de um corpo.

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).

1.6. As representações sociais das práticas de ensino e aprendizagem musical dentro dos Conservatórios de Música

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 conjunto 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).

2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS: A APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL

Esta pesquisa tem como base os princípios e concepções do autor Keith Swanwick⁶ sobre o *Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música, a Performance Instrumental em Perspectiva* e o *Ensinando Música Musicalmente*. Esse referencial teórico justifica-se, de acordo com o que Hentschke & Oliveira descrevem no prefácio de uma das obras de Swanwick (2003, p. 5), pelo fato dos fundamentos do autor colaborar para o desenvolvimento de “procedimentos didáticos e currículos que contemplem a música em todas as suas dimensões e possibilidades estéticas e criativas”.

Swanwick busca construir posturas didáticas que visem o desenvolvimento musical dos indivíduos. Além disso, ele discute questões e dilemas importantes para o ensino instrumental e para os conteúdos abordados nesse ensino, como, por exemplo, o conflito entre o popular e o erudito, a forma de escolha e de lidar com o repertório, a postura do professor no que tange a música produzida ou apreciada pelo aluno fora da sala de aula, etc.

O autor consegue transitar sob diversas dimensões importantes: teóricas; filosóficas; além das cotidianas, que com certeza ajudam a construir as experiências musicais dos indivíduos inseridos no ensino instrumental. Logo, este embasamento teórico foi construído através de obras escritas pelo próprio autor Swanwick (1979, 1994 e 2003), um artigo da autora França (2001) relacionando a performance musical com os princípios e concepções de Swanwick, e também, artigo dos dois autores em conjunto França & Swanwick (2002).

No contexto do ensino instrumental de música, França (2001, p. 01) esclarece que

o ensino especializado de música carrega uma conotação tradicionalmente exclusivista em dois aspectos fundamentais. O primeiro, em relação ao público, ou seja, quem deve a ele ter acesso: uma privilegiada minoria talentosa. O segundo diz respeito ao tipo de prática por ele incentivado: o que deve ser feito e como deve ser feito. Esta prática é caracteristicamente intensiva e direcionada ao repertório erudito, objetivando-se um padrão de virtuosidade muitas vezes distante da realidade mesmo daquela privilegiada minoria. A crítica que recai sobre esta abordagem é que ela tende a enfatizar sobremaneira o desenvolvimento de habilidades técnicas de performance oferecendo pouca oportunidade para a exploração musical criativa e expressiva.

Dentro dessa perspectiva, Swanwick (1994) afirma que aprender a tocar um instrumento pode ter dois significados: ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento; ou, ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva. O que geralmente ocorre na aprendizagem de qualquer instrumento são professores permitindo que seus alunos toquem

⁶ Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi o primeiro professor titular de Educação Musical e Diretor de Pesquisa na Europa.

sem compreensão musical e nessas condições a música se torna sem sentido, pois acaba negando a expressividade musical. Assim, “as melhores aulas são dadas por instrumentistas que realmente entendem de sua arte, ensinando que tudo deve ser motivado por um respeito à música enquanto entidade simbólica, e por um respeito ao aluno enquanto um ser autônomo” (ibid., p. 07).

De acordo com o mesmo autor, é certo 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. De tal modo, para um fazer musical significativo, o aprendizado instrumental deve abordar variedade de estilos e exercícios técnicos que colaborem para uma melhor execução do repertório.

Dentro do fazer musical mais significativo, quando pensamos nas questões motoras envolvidas no aprendizado de um instrumento não pensamos apenas na automatização do comportamento muscular. Para Swanwick (apud França, 2001, p. 02)

parte da experiência musical é subjetiva e quase mágica, mas ela brota dos próprios elementos do discurso musical – materiais sonoros, caracterização expressiva, forma e valor. O manuseio dos sons é uma condição *a priori*; as dimensões seguintes, caráter expressivo e forma, elevam a música ao nível de discurso. [Assim,] o conhecimento musical envolve tanto a sensibilidade àqueles elementos quanto o domínio técnico necessário para controlá-los e identificá-los.

Verifica-se que o ensino, muitas vezes, não é organizado desta forma. Se os alunos fossem incentivados a tocar obras de diversos estilos, cada uma com sua maneira particular de produção sonora, combinadas a exercícios técnicos que favorecessem o desenvolvimento de habilidades motoras para a execução das mesmas, haveria um favorecimento em relação à compreensão musical e abriria as possibilidades de interpretação do repertório estudado.

Alunos de instrumento geralmente se confrontam com sucessivas dificuldades técnicas, com pouca satisfação musical, sem a sensação de missão cumprida, e com poucos elementos para criticarem suas próprias performances. A execução se torna sem sentido e monótona, e o conhecimento musical não é adquirido nem projetado sobre o ouvinte (Swanwick, 1994, p. 09).

Portanto, ressalta-se o fato de que um ensino com ênfase apenas em desenvolver habilidades técnicas, apesar da aquisição de bons hábitos, insere o aluno em um conjunto limitado de ações (op. cit.). Sloboda e Davidson (apud França, 2001, p. 01) afirmam que essas habilidades são “necessárias para garantir exatidão, fluência, velocidade e controle de elementos como afinação, equilíbrio do som e timbre”, porém, França (2001) complementa

que apesar de essenciais elas não garantem uma performance musicalmente expressiva. “O diferencial em uma performance é a capacidade de destacar elementos como cadências e pontos culminantes das frases, aparentes em sutis microvariações (estilisticamente determinadas) de agógica, dinâmica, articulação, afinação e timbre” (ibid., p. 02).

O que torna uma performance vivida, excitante ou comovente, é justamente uma transcendência tanto das notas na partitura quanto das questões técnicas necessárias para realizá-la. A técnica não é simplesmente uma habilidade mecânica ou física, mas uma competência funcional para se realizar atividades musicais específicas (Johnson apud França, 2001, p. 01).

Contudo, no ensino instrumental o que se percebe é a imposição de uma diversidade de desafios técnicos aos alunos os quais acabam por privá-los da oportunidade de tomar decisões criativas, de explorar expressivamente a música, de criar um refinamento estilístico, além de não permitir a realização estética. É importante ressaltar ainda que a maioria das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino individual de instrumento constrói uma relação entre aluno e professor na qual o poder de decisão se concentra no professor.

Desta forma, para um ensino de instrumento mais significativo e eficaz é necessário desvencilhar o nível técnico do nível de compreensão musical, pois, uma peça com grande complexidade técnica não necessariamente envolve ou desenvolve um grande nível de compreensão musical, mas, pode-se desenvolver esta compreensão em peças que são mais acessíveis tecnicamente. Então, “seria mais conveniente que os alunos estudassem de diferentes maneiras, um número maior de peças tecnicamente mais simples” (Swanwick, 1994, p. 09), para que assim eles tenham oportunidades de tomar decisões estilísticas e expressivas sobre a interpretação de seu repertório. Além disso, poderiam desenvolver “uma qualidade de pensamento musical mais sofisticada [pois] o sentido da performance reside na criação de gestos expressivos, e não na manipulação de notas ou dedilhados” (França, 2001, p. 02).

Segundo Swanwick, o conceito de performance deve ser tratado de forma ampla, além do tradicional paradigma do instrumentista virtuose. Para o autor, “performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia” (França e Swanwick, 2002, p. 14). Nessa concepção, o aluno deve ser encorajado a executar qualquer peça com total comprometimento e envolvimento, e principalmente, buscando resultados criativos e expressivos, para que assim a performance possa ser considerada um ato significativo.

Segundo França e Swanwick (2002, p. 08), a performance musical, na maioria das vezes, é tida como referência de realização musical. Além disso, esta realização é diretamente associada ao virtuosismo. Sendo assim, para os autores, a prática da performance pode:

- Identificar e encorajar determinados indivíduos tidos como “talentosos” a seguirem carreira de concertistas;
- Proporcionar prazer e envolvimento no fazer musical dos chamados “amadores”;
- Ou ainda, “contribuir para o desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musical” (Regelski apud França e Swanwick, 2002, p. 13).

Desta maneira, o processo de ensino da performance musical pode alcançar dois tipos de objetivos. No primeiro prioriza-se o fazer musical ativo e criativo ao invés da destreza técnica, isto é, a performance é tida como instrumento de desenvolvimento musical do aluno. Enquanto no segundo “os instrumentistas são instrumentos para a performance musical” (Leonhard e House apud França e Swanwick, 2002, p. 13). Sendo assim, a prioridade é a destreza técnica e o virtuosismo, muitas vezes associadas ao ensino tradicional de performance musical. Neste tipo de ensino, chamado tradicional, a performance torna-se um ato mecânico, muitas vezes sem sentido, sem caracterização estilística ou refinamento e coerência.

Swanwick, em seus escritos, procura diferenciar técnica de compreensão musical. Para ele, técnica se refere à competência funcional para se realizar uma atividade específica, enquanto compreensão musical é o entendimento dos significados de cada elemento do discurso musical. Porém, a separação dos conceitos não deixa de estabelecer relação entre eles, ou seja,

quando a complexidade técnica das atividades é controlada, os indivíduos podem revelar o mesmo nível de compreensão musical (...) [pois] somente quando ele domina as questões técnicas de uma atividade é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical (ibid., p. 36).

Segundo os autores, a compreensão musical só pode ser demonstrada se a atividade for tecnicamente acessível ao indivíduo. Portanto, conclui-se que “quando as atividades não são apropriadas e acessíveis, a manifestação do refinamento da compreensão musical pode ser comprometida” (op. cit.).

Contudo, para que a interpretação seja expressiva e imaginativa deve-se conservar a espontaneidade e imaginação, ao invés de priorizar habilidades técnicas. Enfim, para

Swanwick a técnica é considerada um instrumento da performance e, por isso, deve ser abordado de forma gradativa e de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno, e não prioritariamente, tornando a técnica o ponto central do desenvolvimento do aluno.

Segundo Swanwick (2003), em diversos países como o Brasil, tem-se desenvolvido diretrizes estatais, currículos nacionais ou “padrões” para o ensino de música.

Indicadores de performance e objetivos comportamentais têm substituído o ensino intuitivo e a avaliação informal. O efeito sobre os professores tem sido profundo, especialmente em relação às estruturas organizadas de currículo de escolas e faculdades (ibid., p. 15).

Esses “padrões” impostos geram implicações preocupantes ao desenvolvimento do aluno devido o mundo em mudanças no qual estamos inseridos, além do sistema de comunicação atual que gera uma pluralidade no discurso musical. Nesse sentido, para o autor, devido esta pluralidade, o aprendizado musical não pode ser uma indução para o que Ross (apud Swanwick, 2003, p. 20) chama de “predileção artística de uma minoria social privilegiada”. Ao contrário, deve ser uma atividade inclusiva.

Dentro desta concepção, Swanwick observa que a música está diretamente interligada com o contexto social e cultural no qual ela acontece e, por consequência, seu aprendizado também estabelece essa ligação. Assim, não se pode restringir uma música à sua origem, pois ela preenche o espaço entre os indivíduos que a interpretam e as culturas diversas disponíveis na sociedade. Por isso, o autor considera que cada indivíduo constrói seu “sotaque” musical particular, distinto e totalmente válido.

Portanto, ao contrário do que muitas vezes ocorre na organização e aplicação dos programas de música de diversas escolas, o significado e valor da música não podem ser universais ou generalizados, mas sim ligados ao contexto social e cultural no qual o aluno está envolvido. Destarte, para Swanwick (2003), não se pode restringir o aprendizado musical à reprodução de uma espécie de música cultural e socialmente ligada a um grupo de indivíduos, mas sim, é importante a troca entre as diversas culturas.

Assim, um currículo ou programa de música deve ser “uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes” (ibid., p. 46), e não apenas um comprometimento com a transmissão de tradições. No entanto, é necessário cautela. Recentemente um problema que passou a constituir a realidade da escola de música é a tentativa de reconhecer a música “lá de fora” trazendo elementos da música popular para dentro das instituições. Segundo o autor, torna-se um problema porque ao institucionalizar a música popular da maneira como tem sido

feita, esta música tende a ser “modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos, (...) o volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído” (ibid., p. 52). Por isso, Swanwick afirma que muitas vezes o importante não é o tipo de música abordada, mas sim, como é feita esta abordagem, a qualidade e o compromisso com o fazer musical sem deixar de respeitar o contexto cultural e social no qual a música foi produzida e é interpretada.

Dentro dessa visão, o autor faz algumas considerações sobre os currículos e os programas das escolas de música. Ele alerta para o perigo desses serem organizados considerando um conceito restrito de performance musical. Geralmente esses programas tendem a ser restritivos no que tange a pluralidade cultural, gerando assim uma repetição constante de um pequeno repertório musical. Swanwick (2003, p. 54) afirma que é necessário repensar radicalmente sobre esses programas para que eles possam conter um âmbito cultural amplo, além de considerar o “sotaque” musical de cada aluno. Mas, para tanto, é necessário e essencial a interação estudantil e as tomadas de decisão individuais.

Swanwick (2003, p. 67) nos lembra que

cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela (...) Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar (...) a aprendizagem espontânea: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente.

Sendo assim, dentro dessa necessidade de respeitar a aprendizagem do aluno, o autor sustenta alguns princípios:

- **CURIOSIDADE:** dar ao aluno espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. O aluno deve ter liberdade para fazer suas próprias interpretações;
- **COMPETÊNCIA:** pode ser melhorada por programas de estudo cuidadosamente seqüenciados, sem priorizar técnicas e manuseio de materiais sonoros;
- **IMITAÇÃO:** ter bons modelos;
- **INTERAÇÃO:** introdução de vários “sotaques” musicais através de aulas em grupo (ibid., p. 67).

Então, considerando esses princípios, para Swanwick o aprendizado musical deve considerar o indivíduo envolvido como um músico ativo, com experiências musicalmente genuínas e autênticas. Dessa maneira, o autor deixa claro qual é o papel do professor para ele: “auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudados” (ibid., p. 113).

Enfim, Swanwick busca em seus escritos evidenciar que a individualidade do aluno deve ser respeitada considerando, principalmente, a questão da pluralidade do discurso musical e os “sotaques” musicais individuais. Para tanto, é necessário dar autonomia ao aluno. Ele alerta que para as mudanças necessárias ocorrerem no ensino musical, certamente haverá resistência, pois as instituições ainda se encontram trancadas em um sistema inteiramente rígido.

Em suma, para Swanwick o “ensinar música musicalmente” é possível apenas para os que se preocupam e compreendem a música como forma de discurso e que procuram ir além da reprodução cultural, mas, buscam renovação explorando e respeitando a pluralidade existente no mundo atual.

3. A APRENDIZAGEM PIANÍSTICA

Em 1977, o professor, pianista e compositor José Alberto Kaplan constatou a existência de uma crise no ambiente musical brasileiro. Ele afirma que a existência dessa crise deve-se a falta de músicos/instrumentistas no Brasil. Se analisarmos a situação, é possível compreender que tal crise se estende aos dias atuais. Um dos principais fatores que Kaplan (1977) constatou em relação à falta ou a péssima formação dos músicos brasileiros está vinculado ao processo de ensino-aprendizagem instrumental. Segundo Kaplan (1977, p. 11) “se a ‘matéria-prima’ é de qualidade e o produto final não é bom ou não aparece é porque certamente no processo de ‘industrialização’ existem sérias deficiências”. Sendo assim, Kaplan (ibid.) considera o povo brasileiro (matéria-prima) naturalmente dotado para a música, porém, admite falhas no caráter educacional da música (industrialização).

Os principais problemas educacionais levantados por Kaplan (ibid.) são:

- As autoridades governamentais não reconhecem as diferenças existentes entre o ensino da escola regular e o ensino da escola especializada em música;
- As diretrizes práticas e os objetivos do ensino de música não são discriminados com clareza;
- A predominância de “programas obsoletos, longos, utópicos, imitações de experiências forâneas, sem a necessária adaptação a nossa realidade sócio-cultural” (ibid., p. 12);
- Desatualização de metodologias de ensino e técnicas de execução.

Considerando os problemas levantados, segundo Kaplan (ibid.), para conseguir formar uma série de bons executantes é necessário um professor com requisitos didáticos evidentes. Este professor deve ser um indivíduo sensível e com prática instrumental além da prática de ensino. Isto é, o professor, além de possuir qualidades de educador, deve ser um instrumentista com sensibilidade para indicar caminhos corretos aos alunos. Caminhos estes relacionados a “o que” e “como” executar.

Portanto, para Kaplan (1977), o professor de piano deve se conscientizar das falsas idéias do passado que ainda imperam na pedagogia pianística e, ao mesmo tempo, deve buscar a compreensão dos novos conceitos e princípios sobre o ensino de piano. Sendo assim, o ensino do piano deve se fundamentar em bases científicas (ligadas à anatomia, fisiologia, física, psicologia e aprendizagem motora), para que dessa maneira, os professores somados as suas metodologias de ensino possam desenvolver os alunos em tempo menor e com maior

facilidade. Destarte, Kaplan (1987) constata que na Pedagogia Pianística é necessário travar uma luta contra o empiro-subjetivismo que rege os programas de ensino do piano de grande parte das Escolas de Música e que vem trazendo tantos prejuízos à aprendizagem deste instrumento.

Somado a estes fatores, é importante ressaltar que “dominar os conhecimentos musicais, desenvolvê-los na própria experiência, vivenciá-los a ponto de poder expressá-los com a fluidez necessária à boa interpretação de uma obra musical é tarefa muito complexa” (Richerme, 1997, p.11). Por isso, existem muitas pessoas que estudam piano, no entanto, são poucas as que atingem um bom nível de execução. Isto ocorre porque os maiores entraves encontrados pelos estudantes de piano estão relacionados ao domínio dos movimentos necessários para interpretação de determinada obra musical, isto é, o domínio da técnica.

Há várias definições para técnica pianística. A mais tradicionalista é a lembrada por Richerme (op. cit.): “o conjunto de movimentos de um pianista na execução, e as características desses movimentos”. No entanto, Kaplan (1987) cita outra definição de um dicionário filosófico e a transporta para a execução pianística. Assim, técnica é definida como “o conjunto de processos ou operações aptos para dirigir (realizar) eficazmente uma atividade qualquer” (Abbagnano apud Kaplan, 1987, p. 17). E, portanto, Kaplan se refere à técnica de execução pianística como “a melhor maneira de coordenar os vários movimentos (...) necessários para interpretar uma obra musical” (op. cit.).

Kaplan (1987) ainda complementa que os melhores movimentos (técnica) são aqueles que atingem o objetivo musical com máximo de rendimento e mínimo de esforço. Assim, para o autor é a técnica que permite aos pianistas vencer os problemas de execução e, dessa maneira, Kaplan (1979, p. 19) descreve técnica como “a perfeita coordenação dos movimentos musculares necessários para a execução de qualquer processo que demande habilidade física”.

Todavia, Richerme (1997) afirma que a técnica pianística pode ser encarada de duas maneiras: a empírica e a analítica. Na abordagem empírica não há preocupação com processos ou problemas fisiológicos e mecânicos, ao contrário, a técnica deve ser adquirida naturalmente, sem orientação específica. Dessa forma, há uma grande preocupação com a musicalidade, ou seja, a técnica apenas acompanha o desenvolvimento musical e as experiências individuais. Já a abordagem analítica é aquela que não dispensa estudos intelectuais, considerando de suma importância a análise consciente das partes componentes das obras musicais (frase, ornamentação, características estilísticas, etc.). Porém, nesta abordagem têm que se ter o cuidado para não ocorrer o tolhimento da livre expressão musical.

Entretanto, para o autor é importante considerar a técnica pianística como uma ciência. Ciência esta que está em função de uma arte, a arte da interpretação musical. Sendo assim, Richerme (1997) coloca que o resultado final da técnica é individual, porém, os princípios básicos do seu desenvolvimento são comuns a todos, pois a fisiologia humana segue uma determinada construção esquelética e muscular, além de um sistema nervoso padrão a todos os indivíduos.

Diante de todos os fatores relacionados à técnica pianística aqui expostos, é importante colocar que “a técnica deve existir especialmente em função dos resultados musicais” (ibid., p. 206). A técnica é considerada a base para uma boa interpretação musical, pois é ela que permite o mínimo de controle muscular. Todavia, “isto não significa que (...) se devam aplicar exaustivos treinos técnicos à maneira de tantos métodos mais antigos, a ponto de esquecer o desenvolvimento motivado de aptidões puramente musicais” (ibid., p. 207). Em suma, é um erro restringir a interpretação musical ao estudo da técnica pianística.

Por isso, ensinar envolve diversos fatores, especialmente aqueles relacionados à motivação do aluno. Assim, no processo de aprendizagem o professor provavelmente terá que conquistar a “capacidade de educar, de estimular o estudante e de tornar a sua aprendizagem mais fácil e prazerosa” (Kaplan, 1987, p. 61). No entanto, para envolvimento em tal processo, o professor deve primeiramente estipular objetivos e, então, decidir “como” e “o que” ensinar. Logo, sua missão passa a ser a de tornar a aprendizagem, isto é, a conquista destes objetivos, mais fácil, rápida e de sucesso para o aluno. Contudo, é importante considerar as intenções e os desejos do aluno, pois isto afetará diretamente a rapidez com que ele aprende. Portanto, sem motivação, provavelmente, não haveria aprendizagem.

“O aprendizado é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, que depende do envolvimento de todas as potencialidades do educando na consecução de objetivos” (ibid., p. 62). Então, o processo de ensino só é satisfatório quando atinge os objetivos pessoais do indivíduo envolvido. Sendo assim, na aprendizagem, o aprendiz “precisa de motivos para levá-la a cabo” (op. cit.). Por isso, segundo Kaplan (1987), os fatores básicos de motivação são: as informações relativas ao aluno, a escolha do material didático a ser empregado e as modalidades práticas de trabalho.

No primeiro fator de motivação – as informações relativas ao aluno – é importante o conhecimento que o professor tem sobre alguns aspectos do aluno como, por exemplo, a idade cronológica e psicomotora, a experiência prévia e vivência cultural, os traços de personalidade, os objetivos do aluno em relação ao estudo do instrumento e outros aspectos.

Para que o aluno estude com diligência e aprenda, é preciso que encontre, na obra que prepara, significado e valores que dêem sentido ao esforço que realiza e justifiquem, psicologicamente, o dispêndio de suas energias físicas e mentais. O que é importante compreender neste ponto da nossa exposição é que os ‘valores e significados’ que uma obra pode possuir não estão implícitos nela e sim dependem da capacidade de julgamento do aluno, capacidade esta que se encontra em relação direta com a idade, experiência prévia, vivência cultural e a personalidade do discente, assim como também com seus interesses e os objetivos que pretende atingir (ibid., p. 63).

De tal modo, algumas obras pianísticas podem ter grande valor para o professor, mas, ao mesmo tempo, podem não ser “significativas” para o aluno. Dessa forma, o aluno acaba estudando a obra por motivos como: “está no programa” ou é necessário como aprendizado prévio para o estudo de outras obras (op. cit.). Portanto, o aluno é praticamente obrigado a estudar determinada obra e, dessa maneira, acaba apresentando desmotivação ou até fracasso em seu estudo pianístico. Nesse contexto, Kaplan (1987) cita que o docente poderia assumir duas posturas. Na primeira, o professor teria a atitude de escolher partituras pelas quais o aluno apresentasse interesse e, ao mesmo tempo, possibilidades psicomotoras para realizá-las. Na segunda possibilidade, o professor teria a importante tarefa de incentivar o aluno. Neste ponto, Kaplan (1987) ressalta a diferença de motivação e incentivo: “incentivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos para os valores formais e estéticos da obra em estudo, procurando, dessa maneira, uma maior compreensão do fato artístico que crie no discípulo o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la” (ibid., p. 64).

No segundo fator de motivação – a escolha do material didático a ser empregado – Kaplan (1987) coloca que quando o professor tem a necessidade de trabalhar determinado ponto da técnica pianística, a literatura apresenta inúmeras obras, com diversos graus de dificuldade, de épocas distintas e de inúmeros compositores, oportunizando inúmeras possibilidades de trabalho. Sendo assim, o autor afirma ser importante considerar as condições motoras do estudante, o seu grau de maturidade do sistema nervoso central, além de suas experiências prévias e a sua vivência musical. Portanto, com tais informações sobre o aluno, o professor poderá escolher a obra que mais se adéqua as características dele e às suas preferências. Em resumo, “a escolha, quando significativa para o aluno, é de alto valor motivador” (ibid., p. 65).

No terceiro fator de motivação – as modalidades práticas de trabalho – algo altamente importante é a constatação pelo próprio aluno do andamento dos seus progressos na execução instrumental. Segundo Kaplan (1987), geralmente esses progressos são atribuídos ao método de ensino e de aprendizagem, o que está diretamente relacionado: ao número de aulas e sua duração; e, à direção metodológica – seqüência de aprendizagem, orientações para resolução

de problemas na execução, de como estudar, etc. Sendo assim, o educando observa a velocidade de seus avanços musicais de acordo com o processo metodológico em que é inserido e, dessa maneira, a segurança e rapidez do aprendizado se tornam fatores motivadores do ensino instrumental. Se o processo é lento e desgastante, o aluno torna-se desmotivado, não percebe avanços em sua execução pianística. Por isso, “as modalidades de prática de trabalho que o professor emprega são fatores de estímulo e de motivação indiretos, de grande importância na aprendizagem da execução instrumental” (ibid., p. 68).

Associado aos fatores de motivação, Kaplan (1987) considera importante o processo de transferência da aprendizagem pianística. Para a Pedagogia Pianística este processo revela “a possibilidade de aplicar em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc., adquiridos em outras circunstâncias” (ibid., p. 84). Assim, espera-se que o aluno, através de um pequeno número de hábitos motores, consiga criar habilidades que atendam as exigências de novas obras pianísticas. Para tanto, o professor possui duas responsabilidades: organizar-se metodologicamente para que o aluno consiga realizar a transferência; e, orientar o aluno a usar a transferência de forma adequada. Então, constata-se que a transferência da aprendizagem está intimamente relacionada à questão dos conteúdos e métodos de ensino.

Há várias teorias que discutem “o que é que realmente se transfere?” na transferência da aprendizagem. Kaplan (1987) cita três teorias que julga serem as principais sobre tal questão: Teoria da disciplina formal; Teoria dos elementos idênticos; Teoria da generalização.

Na primeira teoria – Teoria da disciplina formal – defende-se a idéia que a mente possui várias faculdades (percepção, memória, raciocínio, etc.) e que uma delas é treinada para ser usada em qualquer situação. Ou seja, treina-se uma das faculdades da mente em determinada situação, de tal forma que pode ser usada em situação semelhante, mas não idêntica, sem a necessidade de novo treinamento.

A Teoria dos elementos idênticos é aquela que defende o uso de exercícios/estudos para superar dificuldades na execução pianística. Isto é, esses exercícios são utilizados como treinamento para ajudar o aluno a vencer as dificuldades apresentadas nas obras estudadas. Portanto, o professor costuma buscar exercícios para o aluno sobrepujar determinados problemas apresentados quando o estudante executa uma obra pianística, pensando que assim, pela repetição de exercícios, o aluno conseguirá transferir as “soluções” do estudo para a obra. “Raciocinar assim é considerar a criação de habilidades motoras como um procedimento meramente mecânico que requer horas e mais horas de prática diária” (ibid., p. 86). O autor ainda afirma que se compreendermos o porquê das dificuldades poderemos encontrar as soluções de forma mais rápida. Ele não desconsidera que é importante certo grau de

automatismo para soluções de problemas motores. No entanto, deve-se considerar a representação mental daquilo que é executado, a coordenação muscular, o dedilhado, a relação entre mão e teclado, a concentração do aluno no momento de realização da obra, as questões estilísticas, etc.

Na terceira teoria – Teoria da generalização – os pesquisadores afirmam que o indivíduo transfere os princípios e generalizações as quais, em suas aplicações, são ajustadas e adequadas as diversas situações apresentadas. Assim, na aprendizagem o importante é o processo, os procedimentos utilizados para a solução das dificuldades apresentadas.

Enfim, “o que na verdade o aluno deve aprender são os princípios, isto é, quais as formas mais adequadas (...) que permitem realizar os movimentos (...) com facilidade e com o menor esforço possíveis” (ibid., p. 88). Pois assim, os princípios podem ser aplicados a qualquer circunstância, ou seja, eles se adéquam às necessidades de cada contexto.

4. A INTERPRETAÇÃO MUSICAL

4.1. Fundamentos da Interpretação Musical

"Apesar do talento e dedicação de alguns professores o processo de formação do músico no Brasil é muito mais de adestramento que de enriquecimento" (Harnoncourt, 1990, p. 07). Isto ocorre devido esta formação dar primazia à técnica deixando em segundo plano a interpretação e compreensão dos estilos musicais. Ainda hoje se tem solidamente a idéia "romântica" de que o importante para o músico é tocar com a sensibilidade e o sentimento, sem preocupar-se com a leitura, análise ou questionamentos referentes à música que interpreta. Segundo Harnoncourt (1990) os músicos de hoje sofrem de desatualização crônica,

é como se o conhecimento que lhe é oferecido pelo ensino oficial viesse acompanhado simbolicamente de uma tarjeta 'verdade absoluta e incontestável', e assim sendo o estudante de música, mais tarde o músico profissional, não se sente bem com o direito nem com o interesse de procurar, de duvidar (p. 07).

Devido a esse contexto, para superarem essa desatualização crônica os músicos têm necessidade de uma interpretação viva e criativa, que associe o conhecimento à sensibilidade musical.

Considerando este tipo de interpretação, Harnoncourt (1990) acredita que não se é mais capaz de compreender nem utilizar a música antiga atualmente, mas de admirar-lhe como perfeição artística. Segundo o autor, a música, ao contrário de séculos passados, não é mais o centro da vida, por isso ele acredita que ela deve ser 'bela', sem assustar ou perturbar.

Nós nos afastamos da arte atual por ser perturbadora, talvez pelo próprio fato de que a arte tenha que perturbar. [Assim,] nós nos voltamos para a música histórica, para a música antiga uma vez que, nesta, encontramos a beleza e a harmonia tão almejada (ibid., p. 14).

Assim, deixamos de compreender a música como um todo e a reduzimos ao belo, ela tornou-se um componente agradável de nossa vida cotidiana. Isso ocorre, principalmente, porque quanto mais nos esforçamos para compreender e apreender a música do nosso tempo, mais percebemos o quanto ela ultrapassa a beleza e o quanto ela nos perturba e nos inquieta pela diversidade de sua linguagem.

Portanto, precisamos "reencontrar a música de nosso tempo, aquela que fala nossa língua, aquela que constitui nossa cultura e a prolonga" (ibid., p. 15). Porém, este reencontro torna-se complexo se observarmos, por exemplo, o programa pedagógico do conservatório, no

qual grande parte dos músicos em formação está inserida e cujo conteúdo foi o primeiro exemplo de uniformização na nossa história da música. Nesse programa os músicos são educados para a música européia e, por meio deles, se explica aos ouvintes que não é preciso saber música para compreendê-la, basta que a julguem bela (op. cit.).

Observando este contexto atual, é importante evidenciar, então, que para um músico ser formado inserido na cultura diversificada da sociedade contemporânea há duas condições: a música deve ser ensinada como uma língua e não como uma técnica de prática musical, e, deve-se perceber a música do passado de forma que o prepare para absorver o novo.

No entanto, não se pode desconsiderar que a música histórica tem grande relevância para a música atual. Mas, há duas formas de executá-la: transportando-a para o presente, concepção mais natural e habitual; ou tentando vê-la com os olhos da época.

A primeira concepção está ligada ao fato de que "a linguagem da música sempre foi considerada como sendo absolutamente ligada há seu tempo" (ibid., p. 17). Por isso, nesta concepção a música histórica é, de certa forma, modernizada de acordo com a concepção pessoal de quem a interpreta.

Já na segunda concepção, também chamada "autêntica", o intérprete faz da autenticidade um ideal de interpretação. Para ele o mais importante é "fazer justiça à música antiga recriando-a segunda o espírito do tempo em que foi concebida" (ibid., p. 18).

Hoje, porém, os estudiosos se preocupam em compreender o significado da música histórica e aplicar sua compreensão à música contemporânea. Mas, é importante observar que esta visão histórica se torna estranha a uma época que é culturalmente viva. Assim, há uma tendência atual de preservar e restaurar tudo e por isso a música histórica está ocupando cada vez mais os programas de concertos e por consequência os programas de ensino.

Após o Romantismo houve uma estagnação da vida musical, pois "ainda hoje, é esta música a que se escuta com mais frequência e agrado e a formação de músicos nos conservatórios continua a obedecer aos ditames desta época" (ibid., p. 19). Este tipo de formação utiliza-se de uma teoria não mais defensável, a "Teoria do progresso", cuja concepção é de um "desenvolvimento" a partir de formas originais primitivas passando por etapas intermediárias mais ou menos deficientes até chegar a uma forma "ideal". Para Harnoncourt (1990), a intemporalidade das obras, defendida nessa formação, é uma concepção errônea, pois a música é expressão viva de sua época, por isso só é compreendida perfeitamente pelos seus contemporâneos. Ou seja, a música sempre corresponde à situação intelectual de seu tempo.

Assim, há características importantes da prática musical não contemporânea e que não são consideradas hoje:

- A notação (que se tornou precisa apenas no século XIX);
- A improvisação não desvinculada à prática musical;
- A distinção das fases de evolução de acordo com conhecimentos especializados;
- O caráter e a potência dos instrumentos;
- A acústica e as dimensões das salas de concerto;
- A transformação no modo de se tocar, isto é, a técnica. Porém, não se pode falar em "progresso", pois, as exigências técnicas de cada época são diferentes.

Um fator preocupante é a exigência quase impossível de um músico da atualidade tocar com a técnica antiga. Há nesse aspecto a dificuldade de autenticidade no fazer musical. O alto grau de autenticidade só se revela quando as obras estão sob uma luz ao mesmo tempo nova e antiga e soam, assim, mais vivas, pois são apresentadas com os meios que lhes são correspondentes a prática da música antiga e adquire além do prazer estético, um sentido profundo (ibid., p. 22).

Harnoncourt (1990, p. 24) observa na sociedade contemporânea "um colapso total da cultura". Segundo ele, "quando pensamos na música atual, observamos, de imediato, que ela está dividida em: 'música folclórica', música popular' e 'música séria'" (op. cit.). Nesta divisão, a música folclórica é aquela que ainda tem certa unidade com o povo, porém, geralmente é reduzida a parte dos costumes do povo, demonstrando assim, certo declínio cultural. A música popular é a que ainda possui grande influência corporal, ou seja, da dança. Ela é parte integrante do presente, pois é parte essencial da vida contemporânea, principalmente devido seus aspectos: unidade poesia-canto, ouvinte-artista, música-tempo. Já a música séria está dividida em moderna e clássica. A moderna é a que geralmente separa música e público devido à situação espiritual e intelectual do tempo, isto é, a música reflete a crise do seu tempo. Segundo Harnoncourt (1990) em relação a isso fugimos, tentamos trazer para o presente a herança cultural e musical dos últimos 1000 anos, sempre procurando o que é "belo", o que agrada os ouvidos. "Somos ainda mais que conservadores de museus, e não fazemos nada além de mostrar o que já houve um dia" (ibid., p. 26).

Dentro da formação musical, prosseguindo seu pensamento, Harnoncourt traz a diferença (construída na Idade Média e que ainda, de certa forma, está vigente) entre teóricos, práticos e músicos "completos". O teórico era aquele que "compreendia a construção da música, mas não a executava" (op. cit.). A Teoria da música era, então, considerada uma ciência autônoma. Já o prático "não possuía qualquer conhecimento teórico a respeito de

música, mas sabia tocá-la" (ibid., p.27). Sua compreensão musical era instintiva, sem preparo teórico para fazer música. E, o músico completo era considerado tanto teórico como prático, pois "conhecia e entendia a teoria, mas não a considerava como coisa isolada e dissociada de uma prática auto-suficiente; ele podia compor e executar música no sentido de que conhecia e compreendia todas as relações" (op. cit.). Ele dominava "todas" as formas do conhecimento e saber - a mesma concepção que temos do compositor de hoje.

Harnoncourt (1990) considera o prático/instrumentista de hoje em princípio tão "ignorante" como o era há vários séculos, pois ele se interessa principalmente pela execução, perfeição técnica, ou seja, não se cria, só toca e por isso não há unidade entre sua época e a música que toca, falta-lhe conhecimento natural sobre a música que toca.

O músico de hoje toca uma música que não compreendemos, feita para pessoas de outras épocas, mas ignora tal problema e expressa somente os componentes estéticos e emocionais da música e desconhece o restante do conteúdo. No entanto, a missão do músico é de transmitir toda a herança musical e não só nos seus aspectos estéticos e técnicos, mas é preciso adquirir conhecimentos necessários para tal ato. É necessário considerar a música do passado como língua estrangeira, pois "certos aspectos particulares podem até possuir valor universal e intemporal, mas sua mensagem particular é ligada à época e não pode ser reencontrada, a não ser que se tente um tipo de tradução para os dias atuais" (ibid., p. 28).

Porém, hoje o que o músico consegue extrair da obra constitui-se um "estágio ridiculamente primitivo" (ibid., p. 32). É necessário despertar nossos interesses para aquilo que não conhecemos, e para isso,

o domínio técnico da música por si só não é suficiente (...) quando conseguirmos que os músicos aprendam (...) as várias linguagens dos vários estilos musicais e que, na mesma medida, os ouvintes possam ser levados, por sua formação, a compreender esta linguagem, esta prática musical embrutecedora e estetizante não será mais aceita(...)" (ibid., p. 33).

Uma das conseqüências de todo este processo descrito é a separação entre música popular e música séria, a qual poderá desaparecer, e a vida cultural poderia encontrar novamente sua unidade na formação musical se levasse em conta as várias linguagens e estilos existentes. Este deveria ser o objetivo da educação musical atual, mas, para tanto é necessário estarmos convencidos da necessidade de mudanças.

Observando o atual processo de formação musical, Harnoncourt (1990, p. 34) constata que não se considera o fato de que a música

adquire um significado peculiar a cada época, que pode, por um lado, ser estudado em obras didáticas, ou por outro, pode ser abstraído do contexto musical e filológico, o que, de certa maneira, não exclui a possibilidade de haver conclusões incorretas.

A utilização dos mesmos signos para a música de todos os estilos e de todas as épocas ocasionou (e ocasiona) problemas na leitura e interpretação musical. É importante ressaltar que até 1800 a execução musical não era notada, mas apenas a composição em si, e também, posteriormente a 1800 a forma e a estrutura da composição não são mostradas devido o uso da tablatura. Assim, ainda hoje estes fatores geram problemas pedagógicos, pois no sistema de formação musical aprende-se primeiro a notação e depois música. Deste modo, apesar da notação cheia de indicações, não prontas e muito menos precisas a respeito da execução, os professores exigem que os alunos toquem o que está escrito.

Durante os séculos XVII e XVIII, para tocar, o músico deveria improvisar livremente, ou seja, as notações da época não representavam exatamente a maneira de tocar. Assim, músicos de épocas diferentes frente à mesma partitura geram resultados sonoros diferentes. Somado a isso, as músicas de grandes compositores dos sec. XVII e XVIII não tiveram uma relação de continuidade em sua execução, pois suas obras deixaram de ser tocadas por séculos, portanto, não há como afirmar com certeza a maneira como essa música deve ser interpretada. Dessa forma, as leituras sobre essas músicas são feitas por cada músico conforme seu interesse e imaginação.

Harnoncourt (1990, p. 39) conclui que

não basta, portanto, munirmo-nos de obras didáticas históricas e dizer: cada nota deve ser encurtada, cada nota tem sua força e fraqueza. Mesmo que se seguíssemos ao pé da letra as regras contidas nessas obras, uma grande parte da música antiga poderia soar como uma grosseira caricatura.

Ele complementa ainda que os tratado antigos tornam-se interessantes apenas quando os compreendemos, pois eles foram feitos para seus contemporâneos e possuem conhecimentos implícitos, isto é, informações que as pessoas da época possuíam e que hoje não possuímos, "o não escrito, o suposto, seria, assim, de valor maior que o escrito!" (op. cit.). Enfim, "na música de séculos anteriores, há regras escritas e não escritas, que se presumia ser do conhecimento do músico daquele tempo; nós, porém, precisamos fazer um esforço para obter novamente este conhecimento" (ibid., p.42).

4.2. Ampliando as Perspectivas sobre a Interpretação Musical

Segundo Lima (2005), pautada em argumentos de Nietzsche, “interpretar é determinar a verdade do sentido, é partir do princípio de que existe sentido, verdade e também uma não adequação perfeita entre ambos” (p. 96). Sendo assim, considera-se o ato de interpretar aquele que lê e descreve o que está aquém e além do texto.

Neste processo, considerando os princípios hermenêuticos⁷, o intérprete será aquele que recorre à criatividade, à inventividade para transpor os limites interpretativos e efetivar uma leitura ampliada do objeto interpretado. Desta forma, interpretar “não se trata apenas de demonstrar o que um texto ou objeto tem para abordar, mas compreender a singularidade desse objeto pesquisado, suas interrelações com outros temas, bem como, participar da mensagem nele corporificada” (ibid., p. 98).

Portanto, transferindo tais colocações para o processo de interpretação musical, pode-se afirmar que a interpretação a qual segue rigorosamente os indicativos da partitura não é satisfatória no âmbito da expressividade musical. Entre a partitura e a execução deve existir espaço para reflexões e posicionamentos estéticos do intérprete. Tais reflexões, segundo Pareyson (apud Lima, 2005), é o que faz da interpretação musical um processo aparentemente contraditório, pois nele há ao mesmo tempo: definitividade e provisoriedade, unicidade e pluralidade, determinidade e independência. Lima (2005) ainda acrescenta, citando Palmer, que “um objeto não tem sentido fora de uma relação com alguém e que a relação determina o significado” (p. 100).

O processo de interpretação requer do intérprete compreensão e domínio da linguagem musical. A compreensão, sob a perspectiva hermenêutica, tem o papel de dar significado ao desconhecido. Todavia, “a compreensão nunca é um estado absoluto” (ibid., p. 102). Há um diálogo entre diversos contextos limiares e, assim, a compreensão se estabelece diante das diferenças, ambigüidades, incertezas e paradoxos.

Para Magnani (apud Lima, 2005, p. 103) a interpretação é “o ato de descobrir e comunicar significados que podem estar ocultos numa série de significantes fundamentais”. Nesse processo há intuição e técnica. Portanto, é um processo que se constitui de dois momentos: a tradução dos símbolos escritos na partitura e a expressão das idéias sonoras não transcritas na partitura. A natureza da linguagem musical é portadora de significados abstratos

⁷ “teoria da interpretação ou o estudo da compreensão (...) uma forma de investigar as diversas expressões das linguagens humanas” (Lima, 2005, p. 96).

que dependem do intérprete para sua expressão. Por isso, há uma multiplicidade de interpretações musicais.

Nessa perspectiva, segundo Lima (2005), o intérprete musical tem a função não só de atribuir significado ao texto musical, mas também de executar a obra. Assim, ele deixa de ser apenas um intermediário para o entendimento do texto musical. Ele passa a ser aquele que dá existência à música através de uma performance própria. Portanto, a interpretação musical revela a personalidade do intérprete e, ao mesmo tempo, desvela a obra.

Dessa forma, a partitura musical é apenas um registro gráfico que só adquire existência quando é executada, isto é, “a obra musical não prescinde do intérprete” (ibid., p. 108). No entanto, na obra executada não deixa de se presentificar uma realidade histórica, porém, através da compreensão e das concepções do artista que a interpreta. Conseqüentemente, a interpretação está vinculada às circunstâncias históricas em que foi concebida pelo compositor e à realidade do intérprete. Por isso, segundo Garcia (apud op. cit.) podemos afirmar que “a interpretação se dá enquanto ato de criação de significado no espaço de encontro entre os horizontes históricos do texto e do intérprete”. Neste sentido, o intérprete estabelece um diálogo entre o presente e a tradição. Assim, no processo de interpretação há uma integração entre perspectivas do intérprete e as inerentes da obra a ser interpretada.

Enfim, considerando a visão hermenêutica de Lima (2005, p. 113), a interpretação musical tem por função “reconstruir características simbólicas da música, esquecidas no tempo, revelar as tradições, as analogias, as interrelações da música com outras áreas do conhecimento e os *insights* do intérprete”. Com isso, na interpretação musical predomina-se a plurissignificação da linguagem artística, gerando uma infinidade de interpretações de uma mesma obra.

4.3. A Interpretação Musical como um Processo de Recriação

A música é alvo de diversos questionamentos, principalmente com relação a sua interação como o homem em seu mundo vivencial e suas experiências. No entanto, é importante ressaltar que música e interpretação comportam avaliações diferentes.

Segundo Laboissière (2004, p. 08), música é “uma arte do tempo, uma idéia sonora, onde o homem manifesta seu mundo social, sensível e cultural”. A música é, dessa maneira, a arte da produção, da performance e recepção individuais, é uma arte subordinada a diversos fatores, dentre eles os sociais, ideológicos, históricos, etc.

No senso comum considera-se que os sentimentos são conteúdos latentes da música. Na verdade, considerando o processo interpretativo, os sentimentos são o resultado da contemplação estética. Isto porque, segundo Borges (2006), a música não possui linguagem concreta, o que nos remete a determinados estados de espírito quando somos submetidos à sua percepção. Afinal, segundo Deleuze (apud Laboissière, 2004, p.10) “a música é um material muito complexo e encarregado de tornar apreciável e perceptível forças de outra natureza, duração, tempo, intensidade, silêncios, que não são sonoras por elas mesmas”.

Como descreve Stravinsky (apud Laboissière, 2002, p. 109), a interpretação é um momento “caracterizado por mudanças que subvertem muitas coisas e perturbam muitos espíritos”. Segundo Laboissière (2004), consiste no processo que leva ao resultado sonoro. Então, a interpretação musical deve ser considerada uma atividade recriadora que tem sua origem num processo significativo. E assim é porque há a impossibilidade de reconstrução da sua origem legítima. Portanto, o intérprete é definido como recriador e, dessa forma, o processo interpretativo estabelece relações entre leitura da obra e interpretação, interpretação e recriação (id., 2002). Em suma, esse intérprete, recriador, é entendido como um “ser consciente, sensível, criativo, pensante, repertoriado num determinado contexto cultural e social, afetando e sendo afetado pelo mundo que o circunda, alimentando a sua performance com sua própria maneira de ser” (ibid., p. 112).

O processo de interpretação envolve aquilo que está visível na obra, o que pode ser lido, o que está comunicado ou pode ser comunicado, mas, envolve também a captação estética, a poética, o gesto performático, o sentir, etc. Esse processo é alimentado então por elementos e caminhos que direcionam a materialidade sonora a qual é atingida por meio dos gestos (id., 2004). Destarte, há pelo menos um outro autor a habilitar o texto musical no processo interpretativo, o que, segundo Laboissière (2002, p. 109), desmistifica o tradicional esforço de fidelidade absoluta as intenções do compositor.

As teorias interpretativas mais tradicionais adotam o texto musical como receptáculo de sentidos estáveis, identificando esses sentidos como sendo as intenções do compositor. Nessa perspectiva, “a tarefa do performer seria, através da análise musical ‘descobrir’ os significados ‘originais’ da escritura a fim de expressá-los” (ibid., p. 110). No entanto, as correntes contemporâneas se colocam como oposição a essas teorias tradicionais, buscando uma releitura do processo interpretativo fundamentada na semiótica⁸. Essa oposição tem por base a filosofia deleuziana a qual considera a existência de instaurações humanas (percepção)

⁸ Ciência que tem como objetivo examinar quaisquer fenômenos que produzem significação e sentido, isto é, seu objeto de estudo são as diversas linguagens, dentre elas a música.

na matéria musical, daí a ocorrência de devires, incorporações, impactos de qualidade sonora e suas combinações.

Essas novas correntes também se baseiam na consideração de que “o homem não é um descobridor de verdades originais ou externas ao seu desejo, mas um criador de significados que se plasmam através das convenções que nos organizam em comunidades” (Nietzsche apud Laboissière, 2002, p. 110). Isso porque o intérprete possui seu tempo, sua formação, sua ideologia, sua psicologia, seu momento histórico, seu inconsciente, etc. E, a relação desse intérprete, com toda sua bagagem, e o texto musical, faz com que a interpretação seja criativa, produtora, menos conservadora e protetora.

Dentro dessa nova perspectiva, a partitura é simplesmente um indicativo da estrutura sonora da música, enquanto a obra, como potencialidade estética, “possibilita a constituição de novos universos significativos num processo relacional e incorporativo, no qual a música e o homem se tornam únicos e inseparáveis na existência interpretativa daquele momento” (ibid., p. 108). Portanto, a partitura, é apenas uma organização formal que delinea idéias e comunica formas sonoras, mas que, ao serem expostas, apreendidas e incorporadas ao intérprete, determina sensações e valores para esse intérprete. Dessa forma, o processo de interpretação constrói uma malha relacional entre os caminhos extra-sensibilidade, técnica e talento, e os elementos e valores para o intérprete. Nessa relação, então, o texto musical adquire vida, pois há a “interferência do sujeito num ato simbólico, interpretativo, traduzindo um pensamento estrutural de forma e conteúdo em um outro pensamento ativo e dinâmico – a sua execução musical” (id., 2004, p. 08).

Sendo assim, a incompletude da obra acaba gerando um jogo de possibilidades, pois há na obra um espaço aberto ao imaginário de cada intérprete. É o que Laboissière (2004) coloca como o jogo do dito e do não dito, gerando uma multiplicidade de sentidos para o discurso musical. Destarte, interpretação musical é mediação entre obra e sujeito. É mediação porque nela ocorre interação entre entidades, sem conexão direta, e se assim não fosse, todas as leituras de uma obra seriam iguais, gerando significados estáveis, diretos.

O processo semiótico estabelece, dessa maneira, novas colocações sobre a música. Considerando que a interpretação musical é um fato cultural, ela é resultante das relações entre o sujeito e o fato musical, observando que esse sujeito é um ser sensível e sócio cultural. A não estabilidade da obra é então gerada porque o intérprete, enquanto indivíduo sócio-cultural

tem um modo particular de pensar, agir e expressar ligado ao seu mundo vivencial, a sua interação ético/estética direcionando sua sensibilidade e conferindo cor à expressão, possibilitando a abertura do seu ser aos fenômenos que o cerca, ao que acontece em torno de si, determinando sua singularidade de interpretação (ibid., p. 08).

É importante ressaltar que as diferenças interpretativas ocorrem não apenas de um performer para outro, mas também em um mesmo intérprete, pois “se algum valor pessoal mudar na vida do artista, esta mudança se refletirá na sua arte” (Borges, 2006, p. 01). Segundo Pareyson (2005) a pessoa em si é ativa e receptiva, portanto, todo ato humano é marcado por atos interpretativos. Assim, através desses atos interpretativos é que o sujeito pode possuir a verdade, no entanto, ela não é definitiva, ela pode sempre ser trocada por novos pontos de vista. Isso, segundo o autor, é o que torna o pensamento humano relativo, pois, a verdade só se manifesta através da interpretação a qual não é definitiva e sim mutável. Todavia, pensando na conservação histórica das obras artísticas, é importante colocar que há um equilíbrio entre a conservação e a inovação. Esse equilíbrio é o responsável pela durabilidade da história.

Assim, música é sinônimo de intencionalidade, pois o homem que interpreta o texto musical não é um ser neutro e nem isento de valores. Ela é então um espaço aberto em que cada intérprete a contempla de maneira particular. Enfim, o processo de interpretação musical é dinâmico e não pode envolver modelos nem imagens previsíveis. Dessa maneira, o traço pessoal, único do artista, é o que se considera estilo, isto é, a fusão entre a personalidade artística com a própria identidade constitui a figura do intérprete com suas características particulares. Nessa identidade incluem-se a consciência da sua época, da sua vida, seus valores morais e religiosos (Borges, 2006).

De tal modo, relacionando o processo interpretativo aos princípios semióticos temos como características desse processo a mutabilidade (adaptação a cada época em que a interpretação ocorre), a instabilidade (a interpretação depende de cada indivíduo) e a imprevisibilidade (há liberdade no processo interpretativo). Portanto, o texto musical, carregado de signos, é um saber codificado, porém, com espaço aberto a diferentes significações, no qual cada intérprete constrói seu sentido.

À interpretação, então, não cabe apenas uma possibilidade ou uma verdade, pois o texto musical carrega em si somente um vestígio do possível. Não há interpretação total, nem fidelidade total, por mais que se aproxime das indicações formais. A relação intérprete-obra faz com que o sentido do texto tenha uma interpretação provisória, pois toma como base os padrões individuais do performer somados à ideologia, aos padrões estéticos e as circunstâncias históricas da comunidade a que ele pertence.

Porém, mesmo com esta descrição do processo interpretativo, há, ainda hoje, aqueles que defendem a interpretação tendo como fundamentação a fidelidade e autenticidade das intenções do compositor. Todavia, segundo Laboissière, isso “implica monopólio sobre a verdade e sobre os desejos do compositor, insinuando que caso você não compartilhe desse ideal estaria fazendo uma performance inautêntica e inadequada” (2004, p. 10).

É importante ainda ressaltar, compartilhando de idéias já citadas anteriormente, que não podemos saber exatamente o que o compositor queria dizer e como ele fazia. Portanto, a obra musical não possui exatidão indicativa, ela apenas consegue indicar caminhos para a comunicação poética. Desse modo, o que sempre fazemos é uma suposição baseada na intenção do compositor, isto é, um “produto do passado impregnado com uma visão de mundo atual” (op. cit.). Sendo assim, não se pode ignorar o que está além dos signos musicais, pois o intérprete está impregnado de saberes próprios que se somam ao texto musical, e que, por fim, resulta em novos saberes. A interpretação musical, então, não é apenas simples reprodução dos indicadores formais da partitura. Nesse processo são construídos posicionamentos de ordem cultural, social e artística. Forma-se, dessa maneira, o caráter particular que habita cada interpretação.

Segundo o pensamento deleuziano a principal tarefa do artista é recriar. Esta recriação ocorre através da interação do performer com a obra musical, manifestando as diferenças que habitam cada intérprete (Laboissière, 2004). Afinal, a incompletude, o espaço aberto na obra é completado pela expressividade do mundo social e particular de cada performer. Nesse sentido, Berio (apud Laboissière, 2002) coloca que a música é a procura constante por uma fronteira sempre em deslocamento, forçada pelos seus signos, por sua materialidade e pela busca de sentidos do performer. Não há verdade interpretativa única. A cada interpretação se reafirma a participação do intérprete como recriador.

Fundamentando-se, por conseguinte, na semiótica e filosofia de Peirce e Deleuze, é possível construir explicações à ação das propriedades da música, mostrando a constante intersemiose existente: a ação sónica e suas relações significativas. Com essa fundamentação, Laboissière (2004, p. 12) afirma que “na interpretação se faz presente a diferença que habita cada um de nós, onde o intérprete se presentifica deixando sua marca, impossibilitando que se faça na performance uma cópia original da obra, mas sim a tornando única e irrepitível, um ato singular”. A autora, assim como Harnoncourt (1990), ainda justifica esse ato como singular devido os signos musicais que, apesar de necessários, são insuficientes para interpretação, pois esse processo vai além dos códigos, envolve deduções sonoras.

Segundo a filosofia deleuzeana, dentro da subjetividade o homem busca a reflexão sobre si mesmo. No mesmo caminho, Peirce em sua fenomenologia, isto é, compreensão e interpretação dos fenômenos, afirma que o homem se posiciona em relação aos seus afetos (Laboissière, 2007, p. 17). Sendo assim, o movimento interpretativo é resultado da relação intérprete e texto, caracterizado pelas experiências pessoais e individuais do performer. Dessa forma, mesmo se preocupando com a fidelidade ao texto, as relações estabelecidas geram uma co-autoria do intérprete. O intérprete é, então, produtor de sentido cujos elementos são de ordem subjetiva, cultural, social e artística. Assim, calcados nos princípios deleuzeanos, pode-se afirmar que a relação música/intérprete envolve transformações e organizações na interioridade de cada sujeito envolvido. Isto porque o mundo mental transita em relações dialógicas como: objetivo e subjetivo, real e realidade, razão e emoção. Assim, a tarefa da obra é simplesmente informar, mas a do intérprete é a de tomar decisões. Portanto, o intérprete age, cria e recria espontaneamente de acordo com a liberdade de informações da obra. Laboissière (2004, p. 13) explica que esta espontaneidade é o “resultado que emerge por fim da captação da leitura dos sentidos da obra musical, lidos como imagens e expressos nos gestos interpretativos”.

Destarte, a “música, como escrita, não é música, é um texto congelado em sua configuração sígnica. A música só é música quando concretiza no fluxo temporal de uma interpretação” (Laboissière, 2007, p. 21). O texto musical é, na verdade, uma potência de devir, isto é, um saber codificado que mantém um espaço aberto para produção de sentidos do intérprete.

O performer nessa acepção, segundo Arrojo (apud Laboissière, 2007, p. 07), é um co-autor da obra que interpreta, mas, isso não significa liberdade total para fazer o que quer. O intérprete assume a responsabilidade sobre as possibilidades de realização da obra, porém, sempre no interior das relações de poder, isto é, respeitando o “autor original” da obra. O intérprete tem, então, significativo papel, ele é o agente diferencial e ao mesmo tempo de sobrevivência do original. Ele não deixa de utilizar as idéias do compositor, mas também, não deixa de gerar algo novo.

Contudo, segundo Tavares (2001, p. 37), existe uma solidariedade entre o criador e o recriador, ou seja, entre compositor e intérprete. Essa solidariedade é gerada pela estrutura aberta que caracteriza a obra. Nesse sentido então, de acordo com o processo semiótico, a interpretação musical “não visa captar no original um consenso, um restrito significado, mas sim evidenciar uma leitura que se nutre de conflitos e ambigüidade” (Tavares, 2001, p. 38). Assim, as distintas possibilidades de interpretação são geradas pelas leituras não semelhantes

e não objetivas. E, ainda segundo Campos (apud op. cit.), ela elucida o “jogo do revezamento de interpretantes que Peirce descreveu como uma ‘série infinita’ e Umberto Eco repensou no plano dos encadeamentos culturais como ‘semiose ilimitada’”

Essa semiose ilimitada ocorre porque a experiência estética, no caso a interpretação musical, é feita de atitudes pessoais, de contingências de gosto, da sucessão de estilos e critérios formativos (Eco apud Barroso, 1987, p. 04). Há nesse processo então o deslocamento dos modelos históricos de acordo com a dimensão inventiva, pessoal e subjetiva do intérprete. Assim, o regime de leituras e interpretações possui como ponto de partida o intérprete, sujeito fruidor e contemplativo do objeto artístico. Existe na relação obra e artista, portanto, uma provocação do acaso, do indeterminado, do ambíguo, etc. (Barroso, 1987).

Nesta perspectiva, Umberto Eco fundamenta o processo interpretativo no que ele chama de Teoria da Inquietação. Nessa teoria Eco (apud Barroso, 1987, p. 05) explica que a interpretação é marcada por uma turbulência criativa, pois a obra artística em sua abertura é uma estrutura de relação frutiva cujos resultados dependem do intelecto e psíquico do sujeito intérprete. Dessa maneira, a obra de arte não é entendida como algo ordenado e descrito, mas, como um modelo aberto que possibilita a criação de olhares e de pensamentos. Ela é, portanto, apenas sugestão simbólica sem a recepção de um significado preciso, o que provoca resultados imprevisíveis, ou seja, uma pluralidade interpretativa.

Amplia-se, dessa maneira, o conceito de performance. Ela deixa de ser cópia e fidelidade absoluta, pois envolve elementos que estão além da partitura, e passa a ser, então, recriação. Assim, segundo Laboissière (2007, p. 16), a música caracteriza-se pela impossibilidade de reconstruir sua origem legítima e por isso não é estável.

Em suma, o processo interpretativo não se reduz ao trabalho de decodificação e codificação sígnica. Há nesse processo as interferências pessoais do intérprete, com suas verdades. Barthes afirma que “o signo traz em si um sentido cultural que recebe um reconhecimento particular por parte do sujeito/intérprete e que, em função deste particular, é suscetível de criar prazer na busca de uma significância mais íntima” (apud Laboissière, 2004, p. 14). Portanto, o processo de interpretação é um processo em que há o intérprete interagindo com a obra em busca do desconhecido, sem haver simplesmente imitação, mas sim, sensação.

5. OS PROGRAMAS DE ENSINO

5.1. Conceitos, Classificações e Estruturas dos Planejamentos Escolares

É de grande importância a organização do trabalho em uma escola. E para tal organização, o caminho é o planejamento. Planejar, segundo Karling (1991), é prever objetivos, conteúdos, procedimentos, tempo e resultados. Portanto, planejar é antecipar os passos que se pretende dar, é agrupar planos/metasp de ensino e atividades a serem construídas e vivenciadas no processo educativo. Para tanto, faz-se necessário a construção de alguns tipos de planos como: projeto político pedagógico; planejamento educacional, planejamento curricular, programa, planejamento de disciplina/curso, planejamento de aula.

Buscando organizar o trabalho pedagógico da escola em sua globalidade, o projeto político pedagógico, segundo Veiga (2001), é o tipo de plano que trilha uma direção para o processo de ensino. Em sua dimensão política tem o compromisso de formar cidadãos para a sociedade. E, na perspectiva pedagógica, define as ações educativas. A organização de um projeto político pedagógico se dá em dois níveis: na escola como um todo e na sala de aula.

Outro tipo de plano é o planejamento educacional, no qual são previstos os objetivos educacionais, os profissionais atuantes, os recursos, estrutura, currículos e estratégias de ensino. Adequados aos objetivos deste plano, tem-se o planejamento curricular. Para tal plano definem-se atividades, habilidades, hábitos e conceitos que os alunos devem desenvolver,

Para definir prioridades e objetivos utiliza-se o programa. Segundo Casara (2000, p. 21), a programação serve para que o educador deposite “seu conhecimento em favor de um ano produtivo”. Já o planejamento de disciplina/curso é aquele que se faz prevendo o ano ou semestre. Neste planejamento há a possibilidade de se preparar um item ou tópico do programa, o qual se conhece como planejamento de unidade, e depende tanto do tempo como da maneira como o assunto vai ser trabalhado.

Por fim, tem-se o planejamento de aula, feito um dia após o outro, observando onde parou em uma aula para continuar na outra, fazendo uma “amarração” dos conteúdos.

Estes planejamentos são muito importantes porque evitam que o professor improvise, além de garantir ao professor uma confiança durante suas aulas. Para tanto, as etapas mais importantes do planejamento são: conhecimento da realidade; elaboração do plano; execução; e, avaliação do plano.

Assim, planejar deve ser o caminho de ensino que consiga dar segurança ao professor, e, além disso, promover o progresso dos alunos durante o processo de ensino. O planejamento

capacita e melhora as condições de trabalho. Porém, nas escolas, em sua maioria, faltam ações conjuntas e estratégias. Há necessidade de um trabalho em equipe. Então, é preciso um bom entrosamento entre professores, direção, coordenadores, funcionários, pais e alunos. É necessário quebrar a resistência e os paradigmas para conseguir mudar a prática educacional, investindo em planejamentos e projetos-pedagógicos nas escolas.

Para Tosi (2003, p. 61) “o funcionamento de uma escola depende de seu planejamento. Planejamento é uma atividade administrativa com fito de organizar as decisões políticas de uma instituição”. Sendo assim, considerando a organização pedagógica, os planos de ensino serão diferentes para cada tipo de escola, isto é, depende do conjunto de interesses da instituição de ensino. As mais tradicionais apresentam mais interesse pela organização científica dos conteúdos. Outras se preocupam com o mercado de trabalho, isto é, preocupam-se com a aplicação profissional dos conteúdos. No entanto, há aquelas que priorizam os valores e problemas da sociedade. Há também as que se fundamentam nas necessidades e interesses dos alunos. E, por fim, comum às escolas particulares atuais, há as escolas interessadas apenas na obtenção de maiores lucros econômicos (ibid., p. 67).

Segundo Tosi (2003), os planos educacionais devem ser construídos respeitando um esquema mínimo. Este tem como objetivo principal a integração e compreensão dos conteúdos de um planejamento. Há planejamentos que utilizam maior ou menor número de dados.

Muitas vezes a forma de planejamento denominada programa, por exemplo, é constituída apenas por: objetivos, ementa, relação de conteúdos a serem ministrados e uma bibliografia reduzida. Este tipo de planejamento é, geralmente, uma forma de previsão da organização do trabalho.

Mas, para que um plano possa cumprir sua função, o ideal é seguir o esquema mínimo constituído dos seguintes itens (ibid.): dados identificativos, justificativas ou dados introdutórios, diagnose, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e bibliografia.

Os dados identificativos, como o próprio nome diz, são os dados que identifica qual a instituição a que destina o plano; o tema; o responsável; a série e o ano; e, o tempo de execução. O tempo de execução depende do tipo de plano: para uma aula (50 minutos), para uma unidade (uma ou duas semanas), para o curso todo (até um ano), etc.

As justificativas (ou dados introdutórios) são constituídas de informações de teóricos a respeito do assunto; posicionamento pessoal; e, esclarecimentos fundamentais para o entendimento do leitor. Nas informações de teóricos deve-se constar uma revisão bibliográfica, apontando assim uma literatura que já explorou o assunto tratado no plano. O

posicionamento pessoal refere-se à visão político/ideológica, filosófica, moral/ética, social, histórica, curricular e de mundo de quem está elaborando o plano. E os esclarecimentos fundamentais devem conter detalhes que não podem ser colocados em outros itens.

Diagnose “é a fotografia da realidade na qual se vai trabalhar” (ibid. p. 80). Nesse item devem constar a população-alvo, a comunidade, os recursos existentes, os conteúdos e habilidades adquiridas. A população-alvo diz respeito ao indivíduo e classe para quem se vai lecionar, podendo ser para pré-adolescentes (07-09 anos), adolescentes (10-22 anos), jovem adulto (20-40 anos), meia idade ou maturidade (40-60 anos). A comunidade faz referência à comunidade com a qual o professor irá trabalhar. Segundo Tosi (2003), apesar de algumas comunidades apresentarem características bem semelhantes, é importante apontar que cada uma possui seus costumes, tradições, língua típica, etc. Já nos recursos existentes constatam-se quais os equipamentos existentes na instituição e que estão à disposição do professor para ministrar suas aulas. Por fim, nos conteúdos e habilidades adquiridas deve-se esclarecer “a respeito das bases nas quais o ensino/aprendizagem deve se apoiar” (ibid., p. 86).

Segundo Tosi (2003), todas as ações possuem fins (objetivos). Os objetivos “correspondem ao local, ou fim a que se pretende chegar” (ibid., p. 48). Eles são divididos em objetivo geral, objetivos específicos, objetivos cognitivos, objetivos de pesquisa e objetivos apreciativos.

O objetivo geral é aquele correspondente ao valor da disciplina dentro do Currículo da instituição, enquanto os objetivos específicos “são os que normatizam as ações absolutamente imediatas, e que permitam avaliação clara” (ibid., p. 50). Estes objetivos devem abranger três domínios: a inteligência, ligada diretamente ao conhecimento, ao conteúdo que o indivíduo deverá absorver; a ação, relacionada às habilidades, aos fazeres, às pesquisas desenvolvidas pelo sujeito envolvido no processo educacional; a sociabilidade, que “refere-se à extensão à sociedade daquilo que foi aprendido e feito” (op. cit.).

Os objetivos cognitivos são aqueles ligados ao conhecimento. Para estabelecer e conquistar tais objetivos são necessários observar os seguintes pontos: os conhecimentos específicos devem proporcionar aos alunos a absorção de terminologias e/ou fatos específicos; deve-se propiciar ao aluno a descoberta de convenções, tendências, classificações, critérios e metodologias sobre determinado conhecimento; e, deve-se buscar a descoberta de princípios e teorias de diferentes autores.

Quanto aos objetivos de pesquisa são os que exigem atitudes do aluno sobre decisões e execuções de determinadas ações. Estes objetivos estão relacionados a dois processos: àquele em que o ensino exige que o aluno observe, compare, estabeleça hipóteses, analise, sintetize,

critique, conclua, generalize, avalie e aplique os conhecimentos; e, àquele no qual o aluno transfere, interpreta, extrapola as habilidades para cruzar informações.

Por fim, os objetivos apreciativos são os que atribuem valor aos conteúdos, seja valor para a natureza, para o indivíduo ou para a sociedade, isto é, benefícios individuais e coletivos daquele conteúdo.

Todavia, todos os objetivos devem possuir algumas características em comum:

Expressão na forma de ação (...) Objetividade: um objetivo deve ser claro e curto (...). Hierarquização: o plano de trabalho do professor deve apresentar todos os objetivos na ordem em que eles aparecem neste capítulo [geral, específicos, cognitivo, de pesquisa, apreciativos] (ibid., p. 57).

Geralmente os objetivos geral e específicos são mais atrativos por serem fáceis de verificação. No entanto, segundo Tosi (2003) um programa de ensino deve ir além da simples absorção de determinados conteúdos. Além disso, um programa deve ter objetivos claros, bem descritos, além de expressar todos os itens: conteúdo, habilidade, apreciação, aplicações, etc.

Segundo a referida autora, são os objetivos que dão personalidade ao ensino, ou seja, que diferenciam professores e instituições:

a prática da divisão de um livro didático em quatro como proposta de um programa, embora se encontre em um número significativo de escolas, descaracteriza o que é verdadeiramente o processo educativo, pois em seu fundamento só tem como objetivo cumprir um programa descaracterizado. (...) Cada conteúdo é um complexo que exige muitos alvos, pois: objetivos inexistentes, ou mal formulados impedirão a escolha de metodologias, e, especialmente, não indicarão as condições de promoção dos alunos (ibid., p. 58).

Já o conteúdo “trata-se do objeto com o qual se irá dialogar com a classe. Cada aula tem como conteúdo um assunto específico, escolhido quando se elabora o programa de trabalho” (ibid., p. 87).

No item metodologia devem-se revelar os métodos, as técnicas e procedimentos, além do cronograma de trabalho.

A Avaliação pode ser realizada de diversas formas, mas segundo Tosi (2003) deve referir-se ao estímulo ou a confirmação que aparecem após julgamento de alguém a respeito da ação que foi cometida.

E, por fim, a bibliografia deve conter três partes. A bibliografia da classe, isto é, os livros e apostilas utilizados pelos alunos e escolhidos pelo professor. Os livros de pesquisa

que exploram o assunto contemplado pelo professor. E, a bibliografia específica do professor, a qual constitui aquela que prepara e atualiza o professor.

5.2. Os Programas de Ensino de Música

Pensando em um conceito amplo de programa, Koellreutter sempre afirmava que “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (Brito, 2001, p. 31). Sendo assim, para o autor devemos superar a idéia de currículo fechado. Então, é importante o professor se desvincular dos conteúdos previamente estabelecidos e ensinar para cada aluno ou grupo de alunos aquilo que é relevante para seu contexto. Para ele os professores devem ensinar “aquilo que o aluno quer saber” (Koellreutter apud op. cit.). Dessa forma, Koellreutter defende a aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade. Além disso, critica profundamente a padronização, os planos e programas rígidos existentes nas escolas tradicionais.

Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós (op. cit.).

Koellreutter defende a idéia de que um conteúdo deve ser apresentado ao aluno quando este quiser aprender tal conteúdo. Para tanto, o professor deve estar sempre atento e perceber as necessidades e desejos de seus alunos.

Portanto, o currículo deve ser uma estrutura aberta, flexível e dinâmica (Brito, 2001, p. 34). Assim, Koellreutter estabelece um princípio relacionado aos conteúdos e programas de ensino: o professor deve levar em conta as culturas não ocidentais tanto quanto a ocidental. Ele afirma ser primordial o diálogo entre as diversas culturas.

Desta forma, para o autor, os conteúdos de ensino devem abrir espaço para “um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos” (ibid., p. 35).

Mantendo diálogo com estas idéias de Koellreutter, pode-se afirmar, de acordo com Kaplan (1978), que há diversos tipos de currículos, pois eles surgem relacionados a concepções teóricas de educação, além de manterem estreita relação com o ambiente sócio-econômico-cultural de onde surgem (ibid., p. 15).

No entanto, na música, especificamente no ensino instrumental, constata-se uma ausência de reformulações e renovações nos currículos, métodos e programas em estabelecimentos de ensino musical.

Infelizmente, a aprendizagem músico-instrumental está ainda, em inúmeros aspectos, condicionada a postulados herdados de um empirismo tradicionalista e de um subjetivismo totalmente nocivos, principais responsáveis pelo fracasso social que o ensino dos Conservatórios e Escolas de Música apresentam em quase todos os países, [fracasso comprovado pelo] baixo índice de rendimento, tanto no sentido quantitativo como qualitativo, dos estabelecimentos ora mencionados (ibid., p. 15).

Para Kaplan (ibid.), mesmo com a afirmação citada, não deixam de existir nesses estabelecimentos aqueles que se preocupam em diminuir os prejuízos deste tipo de ensino tradicionalista. Para o autor a elaboração de currículos e programas de ensino pianístico com bases empiro-subjetivistas, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem do domínio psico-motor, muito influenciam nos maus resultados obtidos por diversas instituições.

Sendo assim, Kaplan (ibid.) estipula algumas condições que devem ser levadas em conta na aprendizagem pianística: as capacidades herdadas pelo aluno, o seu grau de maturação, suas experiências prévias, suas necessidades, carências e limitações. Dessa maneira, os currículos ou programas dos cursos de música devem promover “um processo de mudanças de comportamentos possíveis de serem obtidos pelo educando, em relação a objetivos previamente fixados” (ibid., p. 25). No entanto, muitas vezes são encontrados nas instituições de ensino apenas o descaso e desinteresse pelos problemas nas práticas curriculares.

Todavia, o que se constata é que os programas preocupam-se e baseiam-se em uma pretensa seqüência de dificuldade crescente dos estudos, exercícios e obras pianísticas. Contudo, este grau de dificuldade encontra-se geralmente relacionado à dificuldade de leitura e não à dificuldade de execução propriamente dita.

Assim, segundo Kaplan (1978), para que algumas falhas curriculares sejam superadas, é necessário constatar que:

- A execução pianística é um ato motor complexo;
- A formação dos hábitos motores está vinculada à percepção auditiva, à maturação física, à experiência prévia e às condições do instrumento;
- O significado de “dificuldade” é relativo, pois depende do sujeito envolvido e das condições citadas no item anterior;

- O desenvolvimento psico-motor é gradual e depende do domínio progressivo das atividades musculares de precisão, rapidez e força.

Entretanto, os Conservatórios geralmente se encontram desprovidos de condições mínimas para o ensino-aprendizagem do instrumento. Geralmente o ensino nestas instituições não tem objetivos gerais e específicos minuciosamente determinados, o que torna difícil uma avaliação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou até mesmo invalida a avaliação aplicada. Afinal, segundo Kaplan (1978), o que se verifica nessas escolas é uma falta de objetividade e cuidado pedagógico na elaboração dos programas de ensino, e, por isso, acaba comprometendo não só a avaliação dos alunos como também seu desenvolvimento neuro-muscular, psíquico e motor.

Assim, Kaplan (1987, p. 95) considera a aprendizagem “um processo de mudanças de comportamentos possíveis de serem obtidos pelo educando, em relação a objetivos previamente fixados”. Todavia, segundo o autor, os programas de ensino pianístico geralmente são inadequados para os fins que se propõem, pois não levam em consideração uma série de dados importantes. Para Kaplan (1987) a falta de critérios na escolha do material de estudo é um dos problemas mais freqüentes e, se não observado, pode levar um aluno a perda da motivação e do gosto pelo estudo do piano. Sendo assim, a elaboração dos programas de ensino de piano com ausência de critérios científicos pode provocar alto índice de desistência nas instituições de ensino musical.

Portanto, a elaboração destes programas deve-se seguir uma sistemática (ibid.):

- Princípios e generalizações: determinar os problemas básicos de execução pianística levando em consideração o que realmente deve ser aprendido;
- Organização: colocar em ordem crescente as dificuldades de acordo com o desenvolvimento muscular e psico-motor do ser humano em geral;
- Psicomotricidade: deve ser levada em conta e respeitada em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem instrumental;
- Literatura pianística: devem-se escolher obras que possibilitem a dissociação e coordenação muscular, além de promover a precisão, rapidez e força nos movimentos.

Entretanto, Kaplan (ibid., p. 101) faz uma observação crítica aos programas elaborados nos conservatórios:

Esta proposta de acomodação do programa de ensino instrumental às condições de desenvolvimento da psicomotricidade do ser humano colide frontalmente com as práticas em vigor nas Escolas de Música e Conservatórios, onde o aluno deve ajustar-se – na maioria dos casos sem estar em condições – os programas elaborados

de conformidade com normas empíricas e baseadas em critérios que não resistem a um exame mais profundo.

Enfim, estas instituições, em sua maioria, adotam um tipo de programa preconizado. Por isso, Kaplan (ibid.) aponta algumas necessidades para as instituições de ensino musical: a necessidade de uma reformulação, quase que total, das práticas curriculares; e, uma reformulação que seja baseada em dados de caráter científico e nas peculiaridades de execução pianística. Dessa forma, para Kaplan (ibid.) seria possível racionalizar e tornar mais produtivo e eficiente os programas de ensino-instrumental.

6. O PROGRAMA DO CURSO TÉCNICO DE PIANO DO CONSERVATÓRIO DE UBERLÂNDIA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

6.1. Depoimentos de ex-alunos do Conservatório de Música

6.1.1. Transitando entre o conservatório de música e a escola particular de música

Renato⁹, natural de Uberlândia e com 38 anos de idade, estudou no Conservatório de Uberlândia durante três anos e abandonou o curso no ano 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:

⁹ 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.

(...) 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 robby, 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.

6.1.2. A Escola de Artes em Chapecó-SC versus O Conservatório de Música em Uberlândia-MG

Lívia, natural de São Paulo e com 36 anos de idade, concluiu o curso técnico de piano do Conservatório de Uberlândia em 2006 após ser aluna da escola por apenas dois anos. Ela estudou durante muitos anos na Escola de Artes de Chapecó – SC, onde morava antes de se mudar para a cidade de Uberlândia.

A entrevistada trabalha no campo da música desde 1997. Segundo ela, a cidade de Chapecó precisava de professores de música e então ela começou a dar aulas de piano para iniciantes em uma escola de música particular da cidade. Também trabalhou com musicalização para crianças de 7 a 10 anos em uma escola de artes da rede municipal, além de trabalhar com canto coral em outra escola de Chapecó. Hoje, residindo em Uberlândia é aluna do curso de Licenciatura em Música (piano) da Universidade Federal de Uberlândia e dá aulas particulares em sua casa de piano, órgão e teclado. Durante a realização da entrevista de Lívia, a todo o momento, em suas observações sobre o Conservatório de Uberlândia, ela toma como ponto de referência a Escola de Artes em que estudava em Chapecó. Segundo ela, o nível de exercícios técnicos e de repertório da escola em Uberlândia eram inferiores aos exigidos em Chapecó.

No conservatório não foi exigido trabalho com escalas e em Chapecó se trabalhava escalas de todas as formas: movimento direto, contrário, duas oitavas, etc. Arpejos com inversões, e outros. Também em Chapecó utilizávamos métodos de técnicas tais como: Czerny, Eggeling (que trabalha oitavas). Esses estudos eram trabalhados de forma progressiva até a formatura, durante o curso todo (Lívia, entrevista em 19/03/2008).

Ela ainda completa dizendo o quanto o repertório da escola de Chapecó era mais amplo e sugere que no Conservatório de Uberlândia os conteúdos deveriam abordar uma maior variedade de métodos de técnicas além de incluir no repertório a música popular. Do mesmo

modo, ao discorrer sobre a relação entre conteúdos do curso de piano e o campo profissional, a ex-aluna acredita que estes conteúdos deveriam ser reformulados e reforçados de forma que o aluno possa se sentir mais preparado para o campo profissional:

Deveria melhorar a didática e reformular o repertório, incluindo mais exercícios técnicos e música popular porque precisamos atender a demanda que está mais interessada em música popular (Lívia, entrevista em 19/03/2008).

Ela acrescenta que ao dizer que os conteúdos deveriam abordar mais exercícios técnicos ela está se referindo principalmente a qualidade e não a quantidade, já que há exercícios técnicos no programa de piano, mas, que segundo ela não são satisfatórios para desenvolvimento de habilidades compatíveis ao repertório exigido.

Desta forma, é importante refletir sobre as observações de Lívia retomando o depoimento já analisado de Renato. Podemos novamente afirmar o descompasso existente entre o que é desenvolvido tecnicamente e o repertório que é exigido. Seria então necessário rever o que é cobrado no programa de piano para que os conteúdos fossem interligados e colaborassem para o desenvolvimento do aluno de piano como um todo.

Além disso, Lívia coloca uma nova questão: porque não incluir o repertório de música popular no programa de piano? Ela enfatiza que a demanda no mercado de trabalho está mais relacionada a esta música que não é contemplada no programa de ensino de piano do conservatório. Este fato mostra que o que é exigido pelo programa entra novamente em contradição com os objetivos do curso, dentre os quais está o de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Se o mercado exige conhecimento sobre música popular, então ela deveria ser abordada no ensino desta escola para que assim os alunos que se formam neste curso possam se sentir mais preparados para enfrentar os campos de trabalho existentes na cidade.

Assim, Lívia expõe que teve muita dificuldade para cumprir todas as exigências do curso técnico de piano. Segundo ela, por dois motivos: a necessidade de revisão dos conteúdos exigidos, e, por um problema físico em seus braços que muitas vezes a impedia de estudar devido dores que sentia ao tocar. Contudo, conseguiu cumprir todas as exigências e se formar após dois anos de permanência na escola. Enfim, ela afirma que se não estivesse com problema muscular nos braços e se houvesse a inclusão da música popular em conjunto com exercícios técnicos adequados ao repertório, ela teria cumprido de forma mais satisfatória o programa do curso técnico de piano do conservatório.

6.1.3. Superando as lacunas e defasagens do programa de piano do Conservatório de Música de Uberlândia

Heverton é natural de Uberlândia e tem 28 anos. Foi aluno do Conservatório de Uberlândia durante dez anos e concluiu o curso técnico em piano no ano de 2003. Hoje ele é licenciado em música (piano) pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrando em música pela Universidade Federal de Goiás. Atua como tecladista em bandas de música popular tocando em bares, festas e eventos, além de ser professor substituto na Universidade Federal de Goiás.

Em seu depoimento Heverton demonstra insatisfação e, ao mesmo tempo, preocupação em relação às defasagens encontradas no programa de piano do conservatório e, assim, procura dar sugestões do que poderia ser melhorado e ampliado nos conteúdos exigidos para que os alunos se formem mais preparados para o mercado de trabalho.

Durante o período que foi aluno da escola, Heverton relata que os conteúdos exigidos pelo programa de piano não abordavam obras de algumas épocas da história da música, como por exemplo: obras impressionistas; as fugas do compositor Johan Sebastian Bach; obras brasileiras, pois se limitava principalmente ao compositor Villa-Lobos; e obras contemporâneas.

Ele ainda constata uma grande ênfase na execução de obras e estudos de Bela Bartók. Segundo o ex-aluno, em relação à parte técnica ele estudou basicamente apenas exercícios de Czerny, os quais para ele não são considerados como os mais importantes dentro da literatura do piano, logo, havia outros métodos mais relevantes que poderiam ser incluídos no programa. Por isso, Heverton entende que

(...) o conteúdo apresentado demonstra defasagens sérias (Heverton, entrevista em 20/03/2008)

tanto em relação às obras dos períodos de cada época da história da música como em relação aos exercícios técnicos.

Desta forma, os problemas apresentados por Heverton, estão relacionados àqueles antes discutidos no depoimento de Lívia. É importante observar que em relação aos exercícios técnicos o programa exige uma grande quantidade deles, mas, com pouca ou nenhuma variedade de métodos, o que afeta em alto grau a qualidade do que é desenvolvido

tecnicamente. Assim, as questões levantadas pelos ex-alunos dizem respeito a esta qualidade. O anseio dos entrevistados é de uma reformulação total neste item para que os exercícios técnicos possam ser desenvolvidos de forma a dar suporte permanente ao repertório que deve ser executado.

Assim, outro problema levantado por Heverton é em relação às obras dos diversos períodos da história da música. Como afirma o ex-aluno, alguns períodos da história não são contemplados pelo programa e outros são, porém, com obras de apenas um ou dois compositores. Desta maneira, seria necessário ampliar as possibilidades abordando obras de diversos compositores e de diversas épocas.

Falando sobre conteúdos e campo profissional, ele afirma que os conteúdos do curso técnico de piano estão voltados

(...) exclusivamente para a música erudita (Heverton, entrevista em 20/03/2008)

e, então, segundo Heverton, não prepara o aluno para atuar no campo profissional mais emergente hoje que é aquele ligado à música popular. Portanto, assim como a ex-aluna Lívia, ele preocupa-se com a falta da música popular no programa de piano. Também, justifica esta preocupação relacionando a música popular com o mercado de trabalho e expõe, assim, a necessidade de inclusão deste tipo de música no programa para que os alunos possam ser mais bem preparados para os campos de trabalho existentes na música.

Para Heverton os conteúdos do programa do curso técnico em piano requerem muitos ajustes. Ainda complementando, ele afirma que as mudanças devem ocorrer não só nos conteúdos, mas também nos procedimentos metodológicos. Para ele os professores

deveriam apresentar maneiras de entender a obra em seu contexto e sua interpretação consciente, além do incentivo a audição (Heverton, entrevista em 20/03/2008).

Ele sugere que, em relação aos conteúdos do programa, se ampliassem as possibilidades de compositores dos períodos Barroco, Clássico, Romântico e, principalmente, que o programa abordasse mais obras do século XX e também brasileiras. Além disso, ele sugere que se utilizem métodos de técnicas mais diversificados, para atender às necessidades dos repertórios, e, ainda complementa a necessidade de acrescentar o estudo de música popular.

Apesar das considerações feitas sobre o programa, Heverton afirma que cumpriu todos os quesitos apresentando as peças de forma fluente, porém, apenas com dinâmicas básicas. No entanto, acrescentar que após terminar o curso teve que

(...) estudar muito para suprir lacunas que poderiam ter sido sanadas no período em que [esteve] nesta instituição (Heverton, entrevista em 20/03/2008).

Assim, pode-se afirmar que, em relação à interpretação musical, a maior preocupação existente no ensino de piano do conservatório está relacionada ao tocar fluentemente com dinâmicas simples, dando ênfase principalmente no desenvolvimento da leitura da notação musical e no desenvolvimento de alguns itens básicos da técnica, deixando de lado a compreensão da obra como um todo, além de não contextualizá-las dentro da história da música, e ainda, deixando de lado a sensibilidade, a interpretação pessoal, a criação, etc. Enfim, deixando de abordar a interpretação musical como um ato individual de recriação.

6.1.4. 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.

6.1.5. Incluindo a música popular no repertório pianístico

Camille e Catarine são duas irmãs gêmeas naturais de São Paulo, com vinte e dois anos, as quais estudaram durante dez anos no Conservatório de Uberlândia, concluindo o curso técnico em piano no ano de 2006. Atualmente são alunas do sexto período do curso de licenciatura em música (piano) na Universidade Federal de Uberlândia.

Ambas afirmam que o conservatório tem o seu repertório voltado para música erudita. Catarine ainda complementa que o trabalho é voltado para a técnica e a performance do aluno que pretende tocar em recitais e concursos. Camille questiona o fato dos conteúdos desse programa serem voltados para a música erudita:

Deveria ter não uma mudança geral, mas a inclusão da música popular no repertório pianístico voltado para os alunos que queiram aprender sobre o conteúdo de música popular (Camille, entrevista em 30/03/2008).

O questionamento das ex-alunas vai ao encontro das necessidades não só delas, mas da maioria dos alunos do conservatório. Elas estão sempre inseridas em bandas de música popular, cantando ou tocando, e também ministrando aulas para alunos particulares que

sempre exigem, como conteúdo em seus aprendizados, a música popular. Portanto, é possível constatar no depoimento de ambas um anseio pela inclusão deste repertório no curso de piano.

Além disso, ao buscar relação entre o programa de piano e o campo profissional elas afirmam que os conteúdos colaboram apenas para aqueles que pretendem atuar como professor ou como músico concertista. Segundo Camille, para que essa relação pudesse ser ampliada, seria necessário inserir a música popular no repertório abordado no curso de piano. Catarine ainda argumenta que para melhores ajustes nos conteúdos abordados:

Poderia acrescentar como repertório a música popular, como outra opção que existe no mercado de trabalho e também porque muitos têm interesse em conhecer sobre ela (Catarine, entrevista em 22/03/2008).

Assim, devido esse desajuste nos conteúdos do programa, ambas afirmam que tiveram algumas dificuldades para terminar o repertório. Estes desajustes estão significativamente ligados ao repertório, o qual não contempla a música popular, além do descompasso existente entre o que é desenvolvido tecnicamente e o que é cobrado como repertório. E, portanto, apesar de grande interesse em atuarem no mercado de trabalho, as ex-alunas encontram muita dificuldade e, por isso, atualmente Camille e Catarine não estão trabalhando apenas cursando licenciatura em música, porém, sempre que há oportunidade, procuram dar aulas no próprio Conservatório de Uberlândia.

6.2. Análise da estrutura do programa

De acordo com Casara (2000, p. 21), um programa de ensino tem por função definir prioridades e objetivos. Ele serve como programação de um ano do qual o educador espera determinada produtividade do aluno. Dessa maneira, confeccionar um programa de ensino é planejar, isto é, segundo Karling (1991), prever resultados e objetivos, conteúdos e procedimentos. Nessa perspectiva, na área de ensino do piano no Conservatório Público de Uberlândia, utiliza-se este tipo de planejamento denominado programas para estabelecer as metas de ensino e atividades a serem construídas e vivenciadas no processo de aprendizagem pianística. Eles foram elaborados e estão divididos conforme os níveis dos cursos oferecidos pela escola. Portanto, há um programa para a Educação Musical (nove primeiros anos do curso) dividido em: ciclo inicial (06 a 08 anos); ciclo intermediário (09 a 11 anos); ciclo complementar (12 a 14 anos); e, há um programa para o Curso Técnico Instrumental (com duração de três anos). Porém, aqui descreverei e farei a análise apenas do programa do Curso

Técnico, no qual, ao final do curso de três anos, o aluno recebe um diploma de Técnico Instrumental – Piano. O programa aqui descrito foi organizado no início de 2007 pelo coordenador da área de piano com a colaboração de todos os outros professores atuantes nesta área.

O programa dos três anos de Curso Técnico (anexo 01) se encontra resumido em um só, ou seja, ao contrário do programa do curso de Educação Musical (anexo 01) que está dividido em ciclos, aquele descreve o conteúdo que deve ser seguido pelo professor e desenvolvido no aluno durante três anos. Ele contém os seguintes itens: perfil do aluno; objetivo geral; objetivos específicos; conteúdo; recursos; registro; bibliografia; e planejamento anual.

Segundo Tosi (2003), para que um plano cumpra sua função, o ideal é seguir um esquema mínimo constituído pelos itens: dados identificativos; justificativa ou dados introdutórios; diagnose; objetivos; conteúdo; metodologia; avaliação; bibliografia. Nessa concepção, ao analisar o programa de ensino pianístico do conservatório de música de Uberlândia, é possível verificar que determinados itens estabelecidos como importantes para Tosi (2003) estão incompletos ou são inexistentes.

Deste modo, o primeiro item que deve conter num programa é o denominado dados identificativos. Nesse item deve-se apresentar o nome da instituição a que destina o plano, o tema, a série e o ano, além do tempo de execução. Todavia, no programa de piano do conservatório não há a identificação da instituição. Apresenta-se somente que o planejamento destina-se ao curso técnico instrumental de piano no ano de 2007.

O próximo item que deve ser apresentado no planejamento, é aquele denominado justificativas ou dados introdutórios. Esse item é constituído de informações de teóricos a respeito do assunto; posicionamento pessoal; e, esclarecimento do leitor (Tosi,2003). Nas informações de teóricos deve-se constar uma revisão bibliográfica, apontando assim uma literatura que já explorou o assunto tratado no plano. O posicionamento pessoal refere-se à visão político/ideológica, filosófica, moral/ética, social, histórica, curricular e de mundo de quem está elaborando o plano. E os esclarecimentos fundamentais devem conter detalhes que não podem ser colocados em outros itens. Assim, voltando o olhar para o programa de piano do conservatório é possível relatar a ausência desse item e, portanto, neste programa de ensino não é possível identificar informações teóricas, posicionamentos pessoais e nem esclarecimentos importantes.

Tosi (2003, p. 80) estabelece que num programa é importante conter também “a fotografia da realidade na qual se vai trabalhar”. Nesse item, denominado diagnose, devem

constar a população-alvo, a comunidade, os recursos existentes, os conteúdos e habilidades adquiridas. A população-alvo diz respeito ao indivíduo e classe para quem se vai lecionar, podendo ser para pré-adolescentes (07-09 anos), adolescentes (10-22 anos), jovem adulto (20-40 anos), meia idade ou maturidade (40-60 anos). A comunidade faz referência à comunidade com a qual o professor irá trabalhar. Apesar de algumas comunidades apresentarem características bem semelhantes, é importante apontar que cada uma possui seus costumes, tradições, língua típica, etc. (ibid.). Já nos recursos existentes constatam-se quais os equipamentos existentes na instituição e que estão à disposição do professor para ministrar suas aulas. Por fim, nos conteúdos e habilidades adquiridas deve-se esclarecer “a respeito das bases nas quais o ensino/aprendizagem deve se apoiar” (ibid., p. 86). Assim, Tosi (2003) denomina diagnose a junção de todos esses aspectos. No programa de piano do conservatório é possível identificar parte desse item. O programa em questão apresenta os itens: perfil do aluno; recursos; conteúdo.

Deste modo, no item perfil do aluno são descritas quais as capacidades que o aluno já deve ter desenvolvido para conseguir executar este programa com êxito: “seja capaz de ler e interpretar partituras musicais dos períodos barroco, clássico, romântico, moderno de compositores estrangeiros e nacionais” (Modesto, 2007, p. 4). Observando a rotina do ensino pianístico do conservatório e o que é esclarecido no referido item, é possível evidenciar qual é a população-alvo desse ensino pianístico. Para chegar ao nível de inclusão no curso Técnico dessa escola o aluno deve ter passado por todo o programa exigido no curso de Educação Musical ou passar por uma prova de nivelamento que cobre do indivíduo, interessado em uma vaga no curso técnico, todo o conteúdo presente nos nove anos iniciais do ensino de piano. Assim, é exigido que o aluno saiba ler a notação tradicional de música, tenha desenvolvido uma técnica instrumental que lhe permita não só ler, mas executar e interpretar qualquer partitura dos diversos períodos da história da música.

Ainda ressaltando o que Tosi (2003) estabelece como diagnose, observa-se que o plano de ensino pianístico do conservatório trás como parte deste item os conteúdos a serem desenvolvidos. São eles: escalas menores (lá menor, mi menor, ré menor, si menor e sol menor) e peças dos períodos barroco, clássico, romântico e moderno tanto de compositores estrangeiros como nacionais.

Ainda sobre o item diagnose, consta no programa de piano do conservatório os recursos existentes na instituição à disposição do professor. Assim, há em recursos: piano, aparelho de som, jogos didáticos e métodos diversos. Porém, o conservatório de Uberlândia hoje dispõe de outros recursos além desses que poderiam ser utilizados como colaboradores

do ensino de piano. Além dos recursos citados no programa há disponível na escola: um estúdio de gravação; uma oficina de multimeios com computadores que contém programas de editoração, elaboração e execução de arranjos e partituras; e, outros recursos tecnológicos como televisão, aparelho de DVD, vídeo cassete. Observando o funcionamento da escola, é possível afirmar que muitas vezes tais recursos não são utilizados por falta de conhecimento dos professores tanto da sua existência quanto do manuseio, além do número expressivo de alunos e professores ser muito superior do que os materiais disponíveis. Dessa forma, na maioria das vezes os professores procuram limitar suas aulas aos recursos mais disponíveis (geralmente, os citados no programa estão na própria sala do professor) e não manipulação de outros que também poderiam colaborar para o bom desenvolvimento do seu aluno.

Sendo assim, tomando como base a descrição do item diagnose por Tosi (2003), pode-se constatar que no programa de piano do conservatório há ausência de esclarecimentos sobre a comunidade envolvida no processo de ensino (com seus costumes, tradições, língua típica, etnia, etc.) e sobre as habilidades adquiridas. É importante relatar que esclarecer sobre a comunidade envolvida no ensino de piano do conservatório acaba estabelecendo um fator complicador, ou até mesmo conflitante. Isto ocorre porque, de acordo com Arroyo (2001), apesar de inicialmente esta escola ter como comunidade os filhos da elite da cidade de Uberlândia, em sua maioria de origem européia, atualmente seus estudantes procedem de diferentes classes sociais e econômicas, diversos grupos étnicos, religiosos e profissionais.

De acordo com o referencial teórico, um planejamento educacional deve apresentar seus objetivos subdivididos em: objetivo geral, objetivos específicos, objetivos cognitivos, objetivos de pesquisa e objetivos apreciativos. O objetivo geral é aquele correspondente ao valor da disciplina dentro do Currículo da instituição, enquanto os objetivos específicos “são os que normatizam as ações absolutamente imediatas, e que permitam avaliação clara” (Tosi, 2003, p. 50). Estes objetivos devem abranger três domínios: a inteligência, ligada diretamente ao conhecimento, ao conteúdo que o indivíduo deverá absorver; a ação, relacionada às habilidades, aos fazeres, às pesquisas desenvolvidas pelo sujeito envolvido no processo educacional; a sociabilidade, que “refere-se à extensão à sociedade daquilo que foi aprendido e feito” (op. cit.). Já os objetivos cognitivos são aqueles ligados ao conhecimento. Para estabelecer e conquistar tais objetivos são necessários observar os seguintes pontos: os conhecimentos específicos devem proporcionar aos alunos a absorção de terminologias e/ou fatos específicos; deve-se propiciar ao aluno a descoberta de convenções, tendências, classificações, critérios e metodologias sobre determinado conhecimento; e, deve-se buscar a descoberta de princípios e teorias de diferentes autores. Quanto aos objetivos de pesquisa são

os que exigem atitudes do aluno sobre decisões e execuções de determinadas ações. Estes objetivos estão relacionados a dois processos: àquele em que o ensino exige que o aluno observe, compare, estabeleça hipóteses, analise, sintetize, critique, conclua, generalize, avalie e aplique os conhecimentos; e, àquele no qual o aluno transfere, interpreta, extrapola as habilidades para cruzar informações. Por fim, os objetivos apreciativos são os que atribuem valor aos conteúdos, seja valor para a natureza, para o indivíduo ou para a sociedade, isto é, benefícios individuais e coletivos daquele conteúdo.

No entanto, o programa de piano do conservatório só oferece explicitamente dois desses objetivos desses apresentados por Tosi (2003): o objetivo geral e os objetivos específicos. O objetivo geral coloca como meta dos três anos de curso a preparação dos músicos para ocupações artísticas de acordo com que o mercado de trabalho oferece. Complementando estas metas encontram-se os objetivos específicos os quais prevêm “desenvolvimento da leitura musical e interpretação musical, apreciação de obras de diferentes períodos musicais, trabalhar a qualidade sonora, através de diferentes tipos de toque” (Modesto, 2007, p. 04). Contudo, é importante descrever o que realmente o mercado de trabalho nesta cidade oferece para os músicos formados no curso técnico de instrumento dessa instituição. Uberlândia conta com alguns estúdios de gravação musical nos quais são produzidas músicas¹⁰ utilizadas nas propagandas regionais circuladas nas redes de televisão e de rádio. Para tal produção, essas gravadoras exigem dos profissionais em música facilidade para improvisar e criar pequenas melodias com harmonias apropriadas, conhecimento e capacidade de executar ritmos ligados a cultura musical brasileira e regional, além de rapidez para ler e escrever música através da notação tradicional de música e através de cifras¹¹. As oportunidades destes músicos/pianistas formados nessa escola atuarem como concertistas em teatros ou em orquestras na cidade são praticamente nulas, já que a cidade possui apenas duas orquestras¹² e apenas dois projetos¹³ que financiam os concertos de música erudita em um único teatro municipal e em um centro de convenções, porém, esses projetos dão prioridade a músicos europeus e norte-americanos. E, além disso, a cidade conta com poucas escolas particulares de música e em sua maioria prioriza o ensino de música popular. Também, são poucas as escolas de ensino regular que têm música como disciplina em suas grades

¹⁰ Popularmente conhecidas como *jingles*.

¹¹ Letras combinadas com números e símbolos que indicam acordes, notação muito utilizada pelos músicos que executam música popular.

¹² A “Orquestra Sinfônica Camargo Guarnieri” vinculada a Universidade Federal de Uberlândia e a “Orquestra Sinfônica do Conservatório” vinculada ao Conservatório Estadual de Música de Uberlândia.

¹³ O Projeto Pró-Música sob a coordenação da professora Cora Pavan Capparelli e mantido pela rede de telefonia da região, a CTBC. E, o Projeto Concertos Triângulo Uberlândia organizado pela professora Viviane Taliberti e mantido pelo Banco do Triângulo, o TRIBANCO.

curriculares, porém, as que têm dão preferência a músicos que cursaram ou estão cursando graduação em música - licenciatura. Dentro desse estreito campo de trabalho então, observando os objetivos específicos do ensino de piano no conservatório de Uberlândia descritos, pode-se afirmar que eles não colaboram para o objetivo geral no qual se coloca como meta de ensino a preparação dos músicos para ocupações artísticas de acordo com que o mercado de trabalho oferece.

Segundo Tosi (2003), os programas de ensino devem apresentar o item metodologia no qual se revela os métodos, técnicas e procedimentos, além do cronograma de trabalho. Porém, o programa de ensino do conservatório não apresenta esse item, mas, traz somente o que se chama planejamento anual, equivalente a um cronograma. Nesse item encontra-se um quadro no qual se estabelece o conteúdo a ser cumprido pelo aluno em cada ano dividido em bimestres. De acordo com programa (Modesto, 2007, p. 04), os conteúdos são:

Para o primeiro ano:

- 1º bimestre: um exercício de Bach – Ana Madalena, um exercício de Bártok volume II, escala de lá menor – movimento direto;
- 2º bimestre: um exercício de Bártok volume II, um exercício de Czerny volume I – 1ª parte, escala de lá menor – movimento contrário;
- 3º bimestre: um exercício de Bach – Ana Madalena, um exercício de Bártok volume II, escala de mi menor – movimento direto;
- 4º bimestre: um exercício de Bártok volume II, um exercício de Czerny volume I – 1ª parte, uma peça de compositor brasileiro, escala de mi menor – movimento contrário;

Para o segundo ano:

- 1º bimestre: um exercício de Ana Madalena, um exercício de Bártok volume II ou for children, escala de ré menor – movimento direto;
- 2º bimestre: um exercício de Czerny volume I – 1ª parte, um exercício de Schuman, escala de ré menor – movimento contrário;
- 3º bimestre: um exercício de Ana Madalena, um exercício de Bártok volume II ou for children, escala de si menor – movimento direto;
- 4º bimestre: um exercício de Czerny volume I – 1ª parte, um exercício de Schuman, uma peça de compositor brasileiro, escala de si menor – movimento contrário;

Para o terceiro ano:

- 1º bimestre: um exercício de Bach – pequenos prelúdios, escala de sol menor – movimento direto;

- 2º bimestre: escolha do repertório para a prova pública, escala de sol menor – movimento contrário;
- 3º bimestre: preparação para prova pública;
- 4º bimestre: prova pública.

Sobre essa prova pública, no programa há o esclarecimento de que o aluno deverá executar 4 peças de diferentes períodos da música, sendo elas: “1 peça barroca, 1 mov. Sonatina ou Sonata (clássico), 1 peça romântica ou contemporânea e 1 peça de compositor brasileiro” (op. cit.).

A avaliação pode ser realizada de diversas formas e deve se referir ao estímulo ou a confirmação que aparecem após julgamento de alguém a respeito da ação que foi cometida (Tosi, 2003). Todavia, sobre tal aspecto, o programa do conservatório traz somente o item registro, porém, apenas com a informação “avaliação bimestral” (Modesto, 2007, p. 04). Então, para melhor esclarecimento é necessário consultar o regimento interno do conservatório (anexo 04), no qual consta que esta avaliação visa especialmente diagnosticar a situação real de aprendizagem do aluno em relação a indicadores de desempenho definidos pelo Conservatório em sua proposta pedagógica. De acordo com esta proposta, a verificação de aprendizagem ocorre através de um processo contínuo e cumulativo em que se observam aspectos qualitativos e quantitativos das provas realizadas com banca examinadoras e participação dos alunos em recitais, oficinas, workshop, concursos, feiras e outros. Porém, a maior parte do processo avaliativo se concentra no momento em que o aluno toca para dois ou mais professores o conteúdo exigido a cada bimestre e este é avaliado por esta banca conforme seu desenvolvimento motor, sua habilidade de leitura da notação tradicional de música, sua agilidade, competência muscular e interpretação das peças conforme o período da história da música a que elas pertencem. Os resultados da avaliação de aprendizagem são expressos em pontos numa escala anual de 0 (zero) a 100 (cem), tendo o aluno que alcançar no mínimo 60(sessenta) pontos para sua promoção a cada um dos três anos do Curso Técnico. É expedido certificado de conclusão de curso após o cumprimento total do currículo e da respectiva carga horária, conforme as exigências legais, ou seja, além das aulas de instrumento o aluno tem um conjunto de disciplinas a serem cumpridas. Para a conclusão deste curso, também é exigido do aluno sua submissão a uma apresentação pública com duração mínima de 20 (vinte) minutos e com repertório no qual predomine o caráter erudito (Machado, et. al., 2007).

Por fim, os programas de ensino devem conter o item bibliografia subdividido em três partes (Tosi, 2003). A bibliografia da classe, isto é, os livros e apostilas utilizados pelos

alunos e escolhidos pelo professor. Os livros de pesquisa que exploram o assunto contemplado pelo professor. E, a bibliografia específica do professor, a qual constitui aquela que prepara e atualiza o professor. No entanto, o item bibliografia do programa de ensino do conservatório não está sob esta subdivisão. Há nesse item apenas sugestões de métodos e livros de partituras, vários deles sem autor e apenas título, e outros apenas com autor, sem o título do método. Além de nenhum ser citado conforme normas de referência bibliográfica da ABNT¹⁴, não há explicação se tais indicações são para o uso do professor ou do aluno, se são para pesquisa ou se devem ser utilizados pelos alunos.

6.3. Análise do tipo de ensino abordado

Ao observar todos os itens descritos e analisados no item anterior, pode-se afirmar que a proposta dos programas de ensino de piano adotado pelo conservatório de Uberlândia se baseia na abordagem tecnicista de ensino. É nesta abordagem

que se encontram fundamentos para entender e refletir sobre o ensino musical realizados nos conservatórios. Nessa concepção, a aprendizagem é realizada com a perspectiva de metas e objetivos a serem alcançados e a avaliação possui extrema relevância no processo. Na pedagogia tecnicista adotada pelos conservatórios, a qual não se define como um método de ensino musical criativo e sensível, professor e aluno ocupavam uma posição secundária, de executores de um programa cuja concepção, planejamento, coordenação e controle estavam a cargo de especialistas habilitados (Esperidião apud Fucci Amato, 2006c, p.77).

Nesse processo, o professor é aquele que tem o dever de transmitir os saberes e os conhecimentos impostos pelo programa da instituição e o aluno é aquele que tem o dever de cumprir este programa e adquirir as habilidades técnicas necessárias para a execução instrumental. Na área de piano desse conservatório, particularmente, o programa prevê a prática instrumental através de exercícios técnicos e um repertório baseado na música europeia situada principalmente nos períodos barroco, classicismo e romantismo, deixando os conteúdos teóricos e de percepção auditiva para disciplinas específicas organizadas em um currículo também construído com diretrizes tecnicistas.

Todos os aspectos aqui tratados, segundo Esperidião (apud Fucci Amato, 2006c, p. 93),

¹⁴ Associação Brasileira de Normas e Técnicas

acarreta na formação musical dos alunos dos conservatórios uma desvinculação da realidade e do mundo do trabalho que os descontextualiza da contemporaneidade da linguagem musical, estabelece uma dicotomia entre música erudita e popular e uma fragmentação do saber musical, separa a prática da teoria e conserva o despreparo dos professores quanto a concepções educacionais e metodologias inovadoras pertinentes à realidade social e cultural do país.

De acordo com Fucci Amato (2006c, p. 79), podemos afirmar que “como instituições educativo-musicais de influência européia, os conservatórios brasileiros priorizam o estudo dos compositores deste continente”, e por isso o ensino de piano nessas escolas possui até hoje programas que colocam como prioridade os repertórios vinculados à cultura européia dos séculos XVIII e XIX. No entanto, no conservatório de Uberlândia, essa prioridade não deve ser considerada uma atitude vinculada ao desconhecimento da produção musical contemporânea brasileira, pois todo ano ocorre o Concurso Nacional de Piano organizado pelos professores da área de piano dessa escola, no qual são homenageados e executadas apenas peças de compositores brasileiros modernos e contemporâneos. Essa prioridade então está vinculada tanto a tradição dos conservatórios em âmbito nacional de tenderem a europeização da cultura e da arte difundida por eles, como a tradição do próprio conservatório de Uberlândia, que desde sua criação e dos seus primeiros programas de ensino está vinculado, de certa forma, à divulgação da música européia.

Além desta tradição relacionada ao repertório europeu, é importante ressaltar a presença de uma primazia do desenvolvimento técnico nos conteúdos programáticos do conservatório. É possível afirmar então, que o tipo de ensino abordado nesta instituição, prioriza o domínio da técnica instrumental. Nos objetivos específicos do programa é citado que o aluno deve desenvolver a leitura musical e “trabalhar a qualidade sonora através de diferentes tipos de toque” (Modesto, 2007, p. 04). Também, no item planejamento anual constata-se que a cada bimestre de estudo há a preocupação em ter como conteúdo um exercício técnico, principalmente dos compositores Czerny e Bártok. Se analisarmos tal postura frente à perspectiva de Swanwick (1994), pode-se afirmar que esta aprendizagem considera a prática de tocar um instrumento simplesmente como o domínio técnico do instrumento, enquanto deveria considerar o tocar de forma musicalmente expressiva. Assim, de acordo com Swanwick (1994), preocupar-se apenas com a sonoridade, a leitura ágil ou a habilidade motora, é deixar de lado o prazer estético.

Como visto, o programa de ensino pianístico do conservatório é o mesmo para qualquer aluno. Além disso, os exercícios e repertórios abordados são reduzidos a poucos compositores e métodos. Sobre esse aspecto, de acordo com o embasamento teórico desta

pesquisa (Swanwick, 1994), é certo 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. Portanto, para um fazer musical significativo, o aprendizado instrumental deve abordar variedade de estilos e exercícios técnicos que colaborem para uma melhor execução do repertório. No entanto, verifica-se que o ensino de piano no conservatório não é organizado desta forma. Se os alunos fossem incentivados a tocar obras de diversos estilos, cada uma com sua maneira particular de produção sonora, combinadas a exercícios técnicos que favorecessem o desenvolvimento de habilidades motoras para a execução das mesmas, haveria um favorecimento em relação à compreensão musical e abriria as possibilidades de interpretação do repertório estudado.

Sendo assim, este tipo de ensino com ênfase apenas em desenvolver habilidades técnicas, apesar da aquisição de bons hábitos, insere o aluno em um conjunto limitado de ações, além de não garantirem uma performance musicalmente expressiva. Deste modo, o programa de piano do conservatório acaba impondo aos alunos “seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidade para a tomada de decisão criativa, a exploração musical expressiva, o refinamento estilístico e a realização estética” (França, 2001, p. 02).

Desta forma, para que esse ensino pianístico no conservatório fosse mais significativo e eficaz, seria necessário desvincular o nível técnico do nível de compreensão musical, pois, uma peça com grande complexidade técnica não necessariamente envolve ou desenvolve um grande nível de compreensão musical, mas, pode-se desenvolver esta compreensão em peças que são mais acessíveis tecnicamente. Então, seria mais conveniente que os alunos estudassem um número maior de peças tecnicamente mais simples, para que assim eles tivessem mais oportunidades para tomar decisões estilísticas e expressivas sobre a interpretação de seu repertório. Além disso, poderiam desenvolver desta forma “uma qualidade de pensamento musical mais sofisticada [pois] o sentido da performance reside na criação de gestos expressivos, e não na manipulação de notas ou dedilhados” (França, 2001, p. 02).

Com base nos aspectos já analisados, é possível afirmar que o ensino do conservatório prioriza o desenvolvimento de instrumentistas virtuosos. No entanto, em se tratando de interpretação musical, é necessário abordar um conceito mais amplo de performance, além do tradicional paradigma do instrumentista virtuoso. O aluno deve ser encorajado a executar qualquer peça com total comprometimento e envolvimento e, principalmente, buscando

resultados criativos e expressivos, para que assim a performance possa ser considerada um ato significativo.

Sobre este aspecto, no programa de piano do conservatório, como já dito, percebe-se que a ênfase maior é dada a questão técnica e, por isso, segundo França e Swanwick (2002, p. 08), a performance musical, é tida como referência de realização musical diretamente associada ao virtuosismo. Desta maneira, para que o processo de ensino da pianística do conservatório pudesse alcançar um conceito de performance mais amplo, seria necessário primeiramente priorizar o fazer musical ativo e criativo ao invés da destreza técnica, isto é, uma performance tida como instrumento de desenvolvimento musical do aluno.

Enfim, o que ocorre neste tipo de ensino, chamado tradicional, é que o aluno é submetido a seguidos desafios técnicos, deixando de ser abordadas as oportunidades de criação, exploração e expressão musical, fazendo com que a performance torne-se um ato mecânico, muitas vezes sem sentido, sem caracterização estilística ou refinamento e coerência (ibid.). Dessa forma, seria mais válido para o desenvolvimento do aluno o aprendizado de peças menos complexas, mais acessíveis, para que ele pudesse tomar decisões mais criativas e também obter maior controle técnico. Afinal, para que a interpretação seja expressiva e imaginativa deve-se conservar a espontaneidade e imaginação, ao invés de priorizar habilidades técnicas. Portanto, de acordo com Swanwick (1979, 1994, 2002, 2003), a técnica deve ser considerada um instrumento da performance e, por isso, deve ser abordado de forma gradativa e de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno, e não prioritariamente, tornando a técnica o ponto central do desenvolvimento do aluno.

Neste ensino conservatorial, chamado de tradicional, a relação professor-aluno é complexa e insatisfatória para ambas as partes. Para Swanwick (2003, p. 113) o papel do professor é o de: “auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudados”. No entanto, sobre a concepção de ensino pianístico do conservatório, é possível dizer que esse papel encontra-se corrompido. Isto ocorre porque no conservatório, a relação professor-aluno é uma relação em que o professor tem razoável poder de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Todavia, este processo deveria considerar o aluno enquanto um ser autônomo, que possui preferências, características diferenciáveis, e, que, portanto, deve ser um indivíduo ativo nas decisões sobre o ensino em que está inserido. Podemos retomar aqui o conceito de “sotaques musicais” construído por Swanwick (2003). Para o autor a individualidade do aluno deve ser respeitada considerando, principalmente, a questão da pluralidade do discurso musical, isto é, considerando que cada aluno possui um “sotaque” musical individual. Para tanto, é necessário dar autonomia ao

aluno. No entanto, é importante alertar que para as mudanças necessárias ocorrerem no ensino musical, certamente haverá resistência, pois as instituições ainda se encontram trancadas em um sistema inteiramente rígido.

Sobre este aspecto, é interessante retomar que para Koellreutter “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (Brito, 2001, p. 31). Assim, devemos superar a idéia de currículo fechado. Para estabelecer uma relação não conflitante entre professor e aluno é necessário que o ensino seja desvinculado dos conteúdos previamente estabelecidos. E, então, deve-se verificar, para cada aluno ou grupo de alunos, aquilo que é relevante para seu contexto. Portanto, para Koellreutter, os professores devem ensinar “aquilo que o aluno quer saber” (op. cit.). Desta forma, deve-se estipular uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade. Logo, os conteúdos de ensino devem abrir espaço para “um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos” (Brito, 2001, p. 35). Com isso, pode-se desvincular o ensino pianístico da padronização existente, os quais persiste devido os planos e programas rígidos existentes nas escolas tradicionais, como o conservatório de Uberlândia.

Portanto, o currículo deve ser uma estrutura aberta, flexível e dinâmica e, sendo assim, ao confeccionar os programas de ensino, o professor deve levar em conta as diversas culturas existentes, estabelecendo um diálogo entre elas. Porém, ao contrário disto, o que se tem desenvolvido é diretrizes estatais, currículos nacionais ou “padrões” para o ensino de música. E, estes “padrões” impostos geram implicações preocupantes ao desenvolvimento do aluno devido o mundo em mudanças no qual estamos inseridos, além do sistema de comunicação atual que gera uma pluralidade no discurso musical. Neste sentido, devido essa pluralidade, o aprendizado musical não pode ser uma indução ao que é tomado como essencial apenas para uma minoria. Ao contrário, o ensino deve ser uma atividade inclusiva. Dentro desta concepção, é importante colocar que a música está diretamente interligada com o contexto social e cultural no qual ela acontece, e, por conseqüência, seu aprendizado também deve estabelecer esta ligação.

Portanto, oposto ao que ocorre na organização e aplicação dos programas de música do conservatório, o significado e valor da música não podem ser universais ou generalizados, mas sim ligados ao contexto social e cultural no qual o aluno está envolvido. Destarte, para Swanwick (2003), não se pode restringir o aprendizado musical à reprodução de uma espécie de música cultural e socialmente ligada a um grupo de indivíduos, mas sim, é importante a troca entre as diversas culturas.

Enfim, no conservatório, o programa tende a ser restritivo no que tange a pluralidade cultural, gerando assim uma repetição constante de um pequeno repertório musical. Todavia, um currículo ou programa de música deve ser “uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes” (ibid., p. 46), e, portanto, não apenas um comprometimento com a transmissão de tradições. Swanwick (2003, p. 54) afirma que é necessário repensar radicalmente sobre estes programas para que eles possam conter um âmbito cultural mais amplo. Mas, para tanto, é necessário e essencial estabelecer maior interação na relação professor-aluno, além de considerar o indivíduo envolvido como um músico ativo, com experiências musicalmente genuínas e autênticas.

Como já descrito em item anterior, de acordo com o regimento interno do conservatório (Machado, et. al., 2007), a maior parte do processo avaliativo dessa escola concentra-se no momento em que o aluno toca para dois ou mais professores o conteúdo exigido a cada bimestre. Ele é avaliado por esta banca conforme seu desenvolvimento motor, sua habilidade de leitura da notação tradicional de música, sua agilidade, competência muscular e interpretação das peças conforme o período da história da música a que elas pertencem.

Sobre esse aspecto, Swanwick (2003, p. 81) afirma que “existem caminhos para avaliar musicalmente, ou não”. Assim, para o autor as práticas existentes podem ser melhoradas, tomando caminhos mais sensíveis e efetivos. Desta forma, Swanwick (ibid., p. 82) se preocupa com o que “a mágica da música possa vir a sofrer quando é processada pelo cintilante aparato das provas e notas”. E, de acordo com a descrição já feita sobre o sistema avaliativo do programa do conservatório de Uberlândia, o ensino pianístico nesta instituição encontra-se submerso neste problema. Nesta escola o processo avaliativo possui elevada ênfase no momento da prova e na avaliação quantitativa do aluno. Tais momentos são decisivos sobre o aspecto de admissão ou não do aluno numa nova fase do curso de piano.

Todavia, segundo Loane (apud ibid., p. 83), a avaliação mais eficaz seria aquela em que

o professor aponta e discute as relações entre aspectos da música, questionando irregularidades, pontuando intensidades, sugerindo possibilidades extras. Discute que técnicas são necessárias para a tarefa em curso, em que âmbito poderão ser empregadas com sucesso, como poderiam ser aperfeiçoadas, que outras técnicas poderiam ser mais bem empregadas e como seriam alcançadas. O professor tenta levar seus alunos a tocar e ouvir a si próprios com autocrítica e de forma plena; então o processo torna-se uma interação entre a auto-avaliação e a avaliação do professor. Isso é avaliação no sentido educacional mais importante da palavra.

Neste sentido, para Swanwick (ibid.), avaliar deve ir além de o simples rejeitar ou selecionar. O professor deve interagir com o que seus alunos dizem e fazem, tornando a avaliação um processo relativamente informal. Contudo, essa informalidade diminui à medida que o professor começa a fazer comparações. Segundo Swanwick (ibid.), as comparações devem ser conscientes e por isso são necessários critérios confiáveis e padronizados.

No conservatório de Uberlândia os critérios de avaliação são definidos na proposta pedagógica através dos indicadores de desempenho. Eles têm como principal objetivo diagnosticar a situação real de aprendizagem do aluno (Machado et. al., 2007). Como citado anteriormente, os critérios avaliativos a que estão atrelados o processo de ensino pianístico do conservatório são: desenvolvimento motor, habilidade de leitura da notação tradicional de música, sua agilidade, competência muscular e interpretação das peças conforme o período da história da música a que elas pertencem. Sob estes critérios pode-se observar novamente a ênfase dada à técnica pianística.

Sobre essa concepção, Swanwick (2003, p. 84) demonstra grande preocupação. Para ele a música como uma “atividade tão rica não pode estar reduzida a uma única dimensão (...) Existem outros elementos comumente reconhecidos, incluindo o que às vezes é chamado vagamente de ‘musicalidade natural’ ou ‘musicalidade desenvolvida’” (op. cit.). Assim, o autor alerta para o fato de muitas vezes o processo avaliativo aplicar grande valor a virtuosidade. Isso acaba limitando o desenvolvimento musical do treinamento técnico excessivo.

Dessa maneira, Swanwick (ibid., p. 89) lembra que

complexidade, por si só, não é uma virtude. Tocar uma grande quantidade de música complexa, sem evidências de compreensão, não pode ser considerado uma realização de alto nível. E certamente é possível tocar, compor e apreciar uma alta qualidade de experiência musical sem nenhuma grande complexidade.

Então, o processo avaliativo não deve estar em função da extrema virtuosidade. A qualidade não está necessariamente ligada ao aumento da capacidade técnica. Portanto, para que a avaliação musical do aluno torne-se um processo menos confuso, deve-se dar maior atenção à dimensão da compreensão musical. Deve-se evitar uma avaliação que enfatize o fato arbitrário da música ser simples ou complexa.

Swanwick (ibid., p. 91) propõe um pensamento acerca da avaliação:

Consciência e controle de materiais sonoros: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes;
 Consciência e controle do caráter expressivo: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais;
 Consciência e controle da forma musical: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;
 Consciência do valor pessoal e cultural da música: mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos.

Tal modelo impõe, a cada item citado, dois aspectos que se articulam e se relacionam (op. cit.):

- Os mundos musical, pessoal, subjetivo, do indivíduo;
- O mundo público das práticas musicais e tradições.

Assim, Swanwick (ibid.), estabelece os critérios gerais para avaliar o trabalho musical do aluno, cada um dividido em dois níveis:

Materiais

Nível 1 – reconhece (explora) sonoridades; (...)

Nível 2 – identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão

Nível 3 – (comunica) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 – analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma

Nível 5 – percebe (demonstra) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6 – (faz) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor

Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 – desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) idéias críticas e analíticas sobre a música (ibid. p. 92).

Contudo, é importante ressaltar que, para qualquer modelo avaliativo válido, é necessário perceber o que os alunos fazem e aprendem. Deve-se também observar separadamente as atividades curriculares e os resultados educacionais, pois desta forma, pode-se ter a oportunidade de, ao mesmo tempo, avaliar o aluno e avaliar a proposta pedagógica (currículo, programas e outros).

Por fim, Swanwick (ibid.) revela a importância da auto-avaliação, item não abordado na proposta pedagógica do conservatório. Para o autor ela tem papel fundamental para que a avaliação seja significativa. O estudante deve avaliar seu próprio trabalho. Em suma, a

avaliação deve ser um processo que possibilite a liberdade e responsabilidade do aluno em relação a seu caminho no desenvolvimento musical.

Assim, sobre todos os aspectos já analisados, constata-se no Conservatório de Música de Uberlândia, uma ausência de reformulações e renovações eficazes do programa de ensino pianístico. Neste tipo instituições de ensino musical são encontrados, muitas vezes, o descaso e desinteresse pelos problemas nas práticas curriculares.

Um aspecto possível de averiguar no programa de piano do conservatório é que ele se baseia em uma pretensa seqüência de dificuldade crescente dos estudos, exercícios e obras pianísticas. Contudo, este grau de dificuldade encontra-se geralmente relacionado à dificuldade de leitura e não à dificuldade de execução propriamente dita.

Também, se analisarmos o conteúdo dos itens que constituem o programa de ensino do conservatório, é possível afirmar que ele não possui objetivos gerais e específicos minuciosamente determinados, o que torna difícil uma avaliação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou até mesmo invalida a avaliação aplicada. Assim, segundo Kaplan (1978), o que se verifica nessa escola é uma falta de objetividade e cuidado pedagógico na elaboração dos programas de ensino, e, por isso, acaba comprometendo não só a avaliação dos alunos como também seu desenvolvimento neuro-muscular, psíquico e motor.

Enfim, pode-se fazer uma observação crítica ao programa elaborado no conservatório. Considerando todos os itens até aqui analisados, seu tipo de programa encontra-se de forma preconizada. Por isso, pode-se apontar algumas necessidades para esta instituição de ensino musical. Há a necessidade de uma reformulação quase que total das suas práticas curriculares, reformulação esta que seja baseada em dados de caráter científico e nas peculiaridades da execução pianística, pois, desta forma, seria possível racionalizar e tornar mais produtivo e eficiente o programa de ensino-instrumental desta escola.

6.4. 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, passarei agora à análise destas configurações de acordo com as concepções sociológicas de Pierre Bourdieu (1995 e 2007).

Bourdieu¹⁵ foi um sociólogo francês do século XX com amplo reconhecimento mundial principalmente por suas obras no campo da Educação. Teve o mérito de fundamentar

¹⁵Nascido em Denguin (uma comuna francesa) em 01 de agosto de 1930, faleceu em Paris em 23 de janeiro de 2002.

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 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 conseqüência 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 indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem 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 domínio 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.

6.5. Análise das Relações De Poder Estabelecidas

Além da compreensão dessas configurações históricas, políticas e sócio-culturais em que o conservatório de Uberlândia encontra-se submerso, faz-se necessário entender a constituição e tradição do Poder institucional desta escola. Como o conservatório de Uberlândia é uma instituição de formação musical que detêm um determinado poder em relação às demais escolas de ensino formal de música da cidade, é importante abarcar neste trabalho as concepções de poder e as relações que o poder constrói entre os grupos sociais. Para tanto, tratarei agora de conceitos relacionados ao termo “poder” de acordo com Noronha (2003) e das relações de poder entre grupos da sociedade segundo o sociólogo Elias (2000), passando em seguida para a análise do poder institucional do conservatório de Uberlândia combinado a esses dois referenciais.

6.5.1. As Concepções de Poder

Ao discorrer sobre a cultura do poder, Noronha (2003a) afirma que os seres humanos têm uma tendência natural de dar sentido à sua existência individual e coletiva, além de dar sentido ao mundo e às suas produções culturais. Para tanto, eles desenvolvem relações de produção as quais são os fundamentos vitais da organização econômica das sociedades.

Então, por consequência, se estabelecem as *relações de poder*. “Poder é um conceito que deve ser capaz de explicitar as relações humanas, no âmbito dos papéis ocupados pelos indivíduos e pelos grupos, como também uma forma de vínculo que se estabelece nos relacionamentos” (Noronha, 2003a, p. 506). Sendo assim, o conceito de poder não abrange apenas a dimensão política, mas sim qualquer enunciação de direito e compromissos, deveres e responsabilidades.

O pensamento sobre o poder não pode deixar de envolver a estratégia, já que a trama das relações de poder impõe certas regras e fazem com que os indivíduos tomem posições. Esta estratégia seria uma forma de disputa, o que acaba gerando resistências, alianças, antagonismos e vizinhanças. Estas lutas/disputas podem ser imediatas e locais, muitas vezes com vitórias momentâneas.

Dentro deste contexto, Michel Foucault acredita que “o poder deve ser analisado sob os moldes do enfrentamento, do combate e da guerra” (ibid., p. 514), e então ele seria um processo de empoderamento, ou seja, um processo de “energização e transferência de poder” (Noronha, 2003b, p. 470). Enfrentamento é o modo de se colocar, de se tornar visível ao poder, é a subtração da vontade alheia ordenado em termos políticos e contratuais e, portanto, estabelece um equilíbrio precário nas relações de poder entre os grupos. As sociedades se constituem por este enfrentamento, pelas suas pequenas guerras cotidianas. E, assim, o poder está sempre em movimento no interior da vida social, ele não alcança equilíbrio permanente.

Diante dos enfrentamentos produzidos pelas relações de força, têm-se duas hipóteses: produzir forças controladoras por meios repressivos; ou, utilizar-se dos chamados vetores de força, isto é, um enfrentamento pulverizado. Porém, nas relações sociais cotidianas, é mais comum a primeira hipótese. Os contratos produzidos por estas relações se baseiam não só na sanção e reconhecimento de direitos, mas, produzem jogos discursivos que reprimem hipóteses de pensamento.

Nesta abordagem de enfrentamentos e relações de poder, os estudos de Norbert Elias (2000) foram elaborados com o intuito de

esclarecer processos sociais de alcance geral na sociedade humana – inclusive a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante (...), e a maneira como isso é vivenciado nas ‘imagens de nós’ de ambos os grupos, em suas auto-imagens coletivas (Elias e Scotson, 2000, p. 13).

Além disso, suas experimentações revelam aspectos da sociedade, sobretudo das suas relações de poder e de status, assim como, as tensões associadas a estas.

Deste modo, o sociólogo utiliza as palavras *establishment* e *outsiders* para designar grupos e indivíduos que fazem parte das relações de poder. Os *establishment* são aqueles que ocupam posições de prestígio e poder, fazem parte da chamada “boa sociedade” e têm “uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência” (ibid., p. 07). O poder desse grupo se fundamenta no fato dele ser exemplo moral para os demais. Já os *outsiders* são aqueles que estão fora da “boa sociedade”, é um grupo mais heterogêneo e os laços sociais são menos intensos.

Assim, *establishment* (grupo de established) e *established* (o indivíduo de posição privilegiada) designam “a ‘minoria dos melhores’ nos mundos sociais mais diversos: os guardiões do bom gosto no campo das artes, da excelência científica, das boas maneiras cortesãs, dos distintos hábitos burgueses, a comunidade de membros de um clube social ou desportivo” (op. cit.). Então, esta relação de poder pode ser encontrada no interior de determinadas comunidades, instituições, dentre outros grupos, mostrando uma clara divisão entre o grupo estabelecido a longa data e os demais (*outsiders*). Os estabelecidos geralmente tratam esses demais como pessoas de menor valor, como aqueles que não têm uma virtude humana superior. Ao mesmo tempo, os estabelecidos se auto-caracterizam como humanamente superiores. Assim, se vêem como melhores, como aqueles que detêm um carisma grupal, uma virtude específica a qual julgam faltar nos demais. Isso muitas vezes faz com que os *outsiders* se sintam além de inferiores, carentes de virtudes (Elias e Scotson, 2000).

Para Elias e Scotson (2000), algo decisivo nas relações de força entre os grupos é o grau de coesão interna, além do controle comunitário, isto é, o que diferencia o poder entre os grupos é o grau de organização dos seres humanos envolvidos. Assim, o grau de coesão, quando mais alto, contribui para o excedente do poder, conseqüentemente, seus membros possuirão posições sociais com poder mais elevado, e esses para reforçar suas posições excluem os outros grupos. Desta forma, o grupo com grande coesão figura os estabelecidos e o grupo dos excluídos figura os *outsiders*.

No auge de seu poderio, o grupo dos *establishment* possui um caráter auto-engrandecedor que acaba em lisonjeio ao amor-próprio coletivo (ibid.). No entanto, quando vacila este amor-próprio, tem-se uma tendência à fragilização das normas de conduta do grupo e por conseqüência há o declínio da superioridade do poder. Porém, essa realidade de declínio pode demorar a se impor, pois os *establishment*

podem saber da mudança como um fato, mas a crença no carisma especial de seu grupo e nas atitudes e estratégias comportamentais que o acompanham mantém-se inalterada, como um escudo imaginário que as impede de sentir essa mudança e, por conseguinte, de conseguir ajustar-se às novas condições de sua imagem e sua estratégia grupais (ibid., p. 45).

Assim, se configura a negação da mudança. Porém, cedo ou tarde a realidade se impõe o que causa um estado de luto pela sua grandeza perdida. “É como se dissessem: se não podemos ficar à altura da imagem do nós da época de nossa grandeza, realmente não vale a pena fazer nada” (op. cit.)

6.5.2. O Conservatório De Música No Grupo Dos *Establishement*

Como dito anteriormente, segundo Noronha (2003), ao pensar nas concepções de poder não se deixa de envolver com as tramas das relações de força, as quais impõem certas regras e fazem com que os indivíduos tomem posições. De acordo com o que já foi exposto, esta tomada de posição pode dar-se em relação aos grupos de *establishement* e *outsider* (Elias e Scotson, 2000). Dentro deste contexto passarei agora a discussão sobre o poder institucional do Conservatório de Uberlândia.

De acordo com o que já foi explanado em outros itens desta pesquisa, este conservatório atende em média 4000 alunos por ano. E como citado anteriormente, 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. Essas 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). Isso porque o conservatório, no contexto sócio-cultural de uma cidade com importante papel político, econômico e cultural de “capital regional”, é um espaço em que se reproduzem as representações as quais marcam a cidade.

Assim, com as dificuldades impostas para conseguir ingressar neste ensino de música, juntamente ao valor social do diploma que na cidade só é emitido por esta 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. Nesta perspectiva, ao observar os diferenciais de poder entre os grupos de *establishement* e *outsiders*, é possível classificar os

conservatórios como *establishment*, pois “as condições sociais foram propícias a incorporá-los como padrão de educação [musical], conferindo prestígio e distinção, em contraposição aos alunos dos professores particulares (...)” (ibid., p. 91).

De acordo com Elias e Scotson (2000), o grupo dos *establishment*, segundo seu carisma grupal, se submetem às regras rígidas impostas pelo próprio grupo. Dentro deste carisma, Fucci Amato (2006b) observa que o conservatório impõe uma disciplina rigorosa e exige dos seus alunos um estudo com afinco e dedicação, o que acaba diferenciando os alunos do conservatório dos demais estudantes de música. Além disso, Norbert Elias (2000) afirma que os *establishment* geralmente tratam os demais como se possuíssem menor valor, como se não obtivessem virtudes humanas superiores como eles. Neste sentido, algo real é o confronto entre os músicos formados no conservatório, em grande número erudito, e os demais, que quase sempre se constituem como músicos populares. Nesta instituição, como já elucidado, muitas vezes há uma estigmatização dos outros estudantes de música como amadores, simplesmente pelo fato de parte deles, para fazer música, não necessitarem de estudos teóricos ou mesmo a notação tradicional de música como no conservatório, além de poderem “tocar de ouvido”, o que ainda é abominável dentro da sua cultura de ensino musical.

Também, como já visto, os *establishment* são aqueles que além de ocupar posições de prestígio e poder contam com a combinação de tradição, autoridade e influência. Se observarmos o conservatório de Uberlândia é possível perceber essa combinação. O conservatório no ano passado completou 50 anos de funcionamento. Foi a primeira instituição, e é a única até hoje, regulamentada na cidade para o ensino de arte com expedição de diplomas a nível de ensino técnico (Tradição); é uma escola respeitada, mesmo por aqueles que não concordam com sua estrutura de ensino, devido sua tradição e sua capacidade de atender grande parte dos interessados no ensino de música na cidade e até na região (Autoridade); a escola articula diversos eventos sociais na cidade. Possui, até certo ponto, voz ativa na Secretaria de Cultura de Uberlândia. E, ainda, parte dela grande número dos alunos ingressantes na Universidade Federal da cidade, possuindo com está grande diálogo (Influência).

Todavia, uma das características dos grupos tidos como *establishment* nas relações de poder é a coesão interna. Esta coesão é o que diferencia o poder dos grupos. No entanto, o conservatório de Uberlândia atualmente, de acordo com a pesquisa aqui desempenhada, passa por um período de fragilização, de declínio do seu poder devido enfrentamentos internos, principalmente o embate 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.

Este enfrentamento acontece porque, parafraseando Elias e Scotson (2000, p. 27), os músicos populares que estão atuando no conservatório são vistos como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros. 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, “vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (ibid., p. 28). Mas, esse cenário começa a mudar à medida que se desarticula o grupo superior.

No entanto, hoje observa-se a negação desta mudança pelo conservatório. Mesmo com os diversos enfrentamentos internos não é aceitável ainda que sua posição esteja se invertendo. De acordo com a concepção teórica de Elias e Scotson (2000) e com a pesquisa aqui realizada, o conservatório não poderá se sustentar por muito tempo como uma escola de grande rigor pedagógico e com um currículo baseado apenas na música erudita européia, pois, ela está impregnada de professores músicos populares que tendem a mudar e estabelecer novas concepções de ensino.

6.6. Análise Dos 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 freqüência 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

O olhar reflexivo que procurei lançar sobre o ensino e aprendizagem de piano no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, 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 padrões 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.
- BARROSO, Eduardo Paz. **Pluralidade e ambigüidade na interpretação artística**: notas sobre estética segundo a *Obra Aberta* de Umberto Eco. Trabalho apresentado no Mestrado de Filosofia do Conhecimento. Faculdade de Letras, Porto, Nov. 1987. 15 p.
- 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.
- 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.
- BORGES, Gilberto André. **Conteúdo e Estilo**. Florianópolis: Música e Educação, 2006. 6p. Disponível em <http://www.musicaeducacao.mus.br.pdf>. Acesso em 12 dez 2007.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001. 185p.
- 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 Aluísio. **A didática necessária.** S.P.: Ibrasa, 1991. p. 302-324.

KAPLAN, José Alberto. **O ensino do piano:** ponderações sobre a necessidade de um enfoque científico. João Pessoa: Universitária, 1977, p. 11-31. (Coleção texto didático – série Pedagogia/1)

KAPLAN, José Alberto. **O ensino do piano:** o domínio psicomotor nas práticas curriculares da educação músico-instrumental. João Pessoa: Universitária, 1978, p. 15-29. (Coleção texto didático – série Pedagogia/2)

KAPLAN, José Alberto. **O ensino do piano:** reflexões sobre a técnica pianística. 2. ed. João Pessoa: Universitária, 1979, p. 19-34. (Coleção texto didático – série Pedagogia/6)

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem pianística:** uma abordagem psicológica. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1987, p. 95-103.

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.

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: BITENCOURT, Cláudia. **Gestão contemporânea de pessoas:** novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2003. p. 505-522.

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.

PAREYSON, Luigi. **Verdade e Interpretação**. Tradução de Maria Helena Nery e Sandra Neves Abdo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RICHERME, Claudio. **A técnica pianística**: uma abordagem científica. São Paulo: AIR Musical, 1997. 294 p.

SCHAFER, Murray. **Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. 399 p.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. NFER-NELSON, 1979. (síntese feita por Lília Neves Gonçalves para uso em sala de aula – UFU)

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.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.

SWANWICK, Keith. 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.

TAVARES, Mônica. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. **Revista Ars**, São Paulo, n. 2, 2001, p. 31-43. Disponível em <http://www.cap.eca.usp.br/pdf>. Acesso em 12 dez 2007.

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: Papirus, 2001. p. 11-16.

VERMES, Mônica. 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.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 1, 2000, p. 16-24.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. Ensino em música com ênfase na experiência prévia dos alunos: um experimento com grupos de Salvador. **Ictus**, Salvador, n. 5, p. 93-106, 2004.

ARAÚJO, L.; BARRENECHEA, S. A performance contemporânea em quarteto de flautas: reflexões sobre duas linhas de performance a luz do indeterminismo. In: CONGRESSO DA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 1, Goiânia, CD room. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 9, 2004, p. 89-113.

BORÉM, Fausto. Entre a arte e a ciência: reflexões sobre a pesquisa em performance musical. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE, 01. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2000. p. 142-148.

BORGES, Maria Helena Jayme; PAULA, Lucas. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. **Música Hodie**, PPG Música, UFG v. 4, n. 1, p. 29-44, 2004.

BORGES, Maria Helena Jayme. **A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)**. Goiânia: FUNAPE, 1998. 167 p.

BOURDIEU: Pensa a educação. **Revista Educação** (Especial: biblioteca do professor), n. 5, 2007. 90 p.

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumental musical**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 134p.

CARVALHO, Vívian Deotti; BARRANECHEA, Lúcia Silva. O professor de piano em escolas públicas de música de Goiânia e seu perfil acadêmico e profissional. In: CONGRESSO DE PESQUISA ENSINO E EXTENSÃO, 1, Goiânia, CD room. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

CASTAGNA, Paulo. **Um século de música brasileira de José Rodrigues Barbosa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes UNESP, São Paulo, 2007. 116p.

CHUEKE, Zélia. Piano funcional na universidade: considerações sobre métodos e finalidades. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 1, 2006.

COSTA, Cristina Porto; ABRAHÃO, Júlia Issy. Quando tocar dói: um olhar ergonômico sobre o fazer musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 10, p. 60-79, 2004.

DART, Thurston. **Interpretação da Música**. 2 ed. Tradução Mariana Czertok. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 236 p.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 173 p.

EMRICH, Ana Rita Oliari; BARRENECHEA, Lúcia Silva. A avaliação da performance musical: um estudo do processo de avaliação de ensino de instrumentos musicais. In:

CONGRESSO DE PESQUISA ENSINO E EXTENSÃO, 1, Goiânia, CD room. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

FERNANDES, Maria Cristina. Comunicação, semiótica e música: relações e reflexões. In: XI Simpósio de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, INTERCOM, 2006. 14 p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005. 346p.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano nível médio. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 4, n. 22, p. 65-84, jun. 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 10, p.31-48, 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 09, p. 69-72, set. 2003.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 08, 1999. Bahia. **Anais...** Salvador: PPG Música UFBA, 1999. p. 10-16.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado & Sociedade.** 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005. 238 p.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Um estudo sobre a rede de configurações sócio-culturais do corpo docente e discente de um conservatório musical. **Ictus**, Salvador, n. 6, p. 29-40, dez. 2005.

GREGO, L.; BARRENECHEA, L. O ensino de piano na Escola de Artes Veiga Valle e no Centro Livre de Artes em Goiânia – GO. In: CONGRESSO DE PESQUISA ENSINO E EXTENSÃO, 1, Goiânia, CD room. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

GROSSI, Cristina; MARITA, Flávia; BLEGGI, Leonardo; FERLIM, Uliana. Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 07. Goiânia. **Anais...** Goiânia: EMAC/UFG, p. 75-81, 2007.

HAINZENREDER, Afrânio Krás Borges. **Subsídios para a sistematização de um método de ensino de música objetivando a otimização da aprendizagem instrumental.** 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. 67 p.

HARDER, Hejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **Música Hodie**, PPG Música, UFG, v. 3, n 1/2, p. 35-43, 2003.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Etnografia da performance musical: identidade, alteridade e transformação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 155-184, jul/dez 2005.

IKEDA, Alberto T. Música política e ideologia: algumas considerações. IN: V Simpósio Latino-Americano de Musicologia. *Anais...* Curitiba, 2001. 14 p. Disponível em <http://www.ia.unesp.br>. Acesso em 13 setembro 2007.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, set/dez 2005. 13p.

KLOTZ, G. **La enseñanza programada**. Barcelona: Redondo, 1968. 158 p.

LABOISSIÈRE, Marília. Musica, su pontencialidad y su manera de ser vivida. **Ictus**, Salvador, n. 7, p. 65-74, 2006.

LAGO, Sylvio. **Arte do Piano: compositores & intérpretes**. São Paulo: Agol, 2007. 751p.

LEITE, Édson. **Magdalena Tagliaferro: testemunha de seu tempo**. São Paulo: Annablume/FAESP, 2001. 233p.

LIMA, Sônia Albano. Pesquisa interdisciplinar na performance musical e na docência. **Música Hodie**, v. 3, n 1/2, dez. 2003. p. 26-34.

LOYONNET, Paul. **Les gestes et la pensée du pianiste**. Canadá: Montreal Qc Canadá, 1985. 226p.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MARTINEZ, José Luiz. Música, semiótica musical e classificação das ciências de Charles Sanders Peirce. **Opus**, n.6, out. 1999. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus6/Martinez.html>. Acesso em 05 dez. 2007.

MARTINEZ, José Luiz. **O que é semiótica da música?** São Paulo, ago. 2002. Seção Rede Interdisciplinar de semiótica da Música. Disponível em <http://www.pucsp.br/~cos-puc/resm/oquesemus.htm>. Acesso em 5 dez 2007.

MOLINARI, Olivia Concha. De la enseñanza profesional del Músico: profesor de musica o profesor de instrumento? Musica historica o musica contemporanea? Conservacion o cambio?. **Musical Chilena**, Santiago, v. 53, n. 192, 1999.

MOLINA, Sidney José. Performance musical como desleitura. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 15, 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PPG em Música UFRJ, 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. A conferência nacional de pedagogia do piano como referência para uma definição da área de estudo. **Opus**, Campinas, ano 11, n. 11, p. 47-53, 2005.

MORATO, Cíntia Thaís. Estudar e trabalhar durante o curso de graduação em música: delineando a formação de professores de música. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 07. Goiânia. **Anais...** Goiânia: EMAC/UFG, p. 45-53, 2007.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Iniciação ao piano para crianças**: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2005. 287 p.

MOTA, Regina Duarte. Conservatório: minas de formação sócio-artístico-cultural. **Boletim do núcleo de Educação Musical UFU**, Uberlândia, n. 1, ano 1, p. 5-7, 2000.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação e Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril 2002.

NUNES, Paulo César Guicheney. Música eletroacústica para intérpretes e processamentos de áudio em tempo-real: criação, análise e reflexões estéticas. In: CONGRESSO DE PESQUISA ENSINO E EXTENSÃO, 1, Goiânia, CD room. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

OLIVEIRA, Luis Felipe; MANZOLLI, Jônatas. Uma visão paradigmática da história do significado musical e seus recentes desdobramentos. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, XVII, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. Cd-room.

PEDERIVA, Patrícia (Org.). A aprendizagem da Performance musical e o corpo. **Música Hodie**, PPG Música, UFG, v.4, n. 1, p. 45-61, 2004.

PEDERIVA, Patrícia; GALVÃO, Afonso. Significados de corpo na performance musical: o corpo como veículo de expressão da sensibilidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 16. Distrito Federal. **Anais...** Distrito Federal: PPG Música em contexto UNB, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders; JASTROW, Joseph. **Small differences in sensations**. *Memoris of the National Academy of Sciences*, 3, 1884, p. 18-83.

PÓVOAS, Maria Bernadete Castelan. Ação pianística e interdisciplinaridade. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 43-70, dez. 2002.

PÓVOAS, Maria Bernadete Castelan. Ciclos de movimento – um recurso técnico-estratégico interdisciplinar de organização do movimento na ação pianística. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 16, 2006. Distrito Federal. **Anais...** Distrito Federal: PPG Música em Contexto UNB, 2006.

RAY, Sônia; ANDREOLA, Xandra. O alongamento muscular no cotidiano do performer musical: estudos, conceitos e aplicações. **Música Hodie**, PPG Música, v. 5, n. 1, p. 21-34, 2005.

RAY, Sônia (Org.). **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Vieira, 2005, 147p.

RICHMOND, P. G. **Piaget: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1981. 157 p.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 84 p. (Coleção Primeiros Passos, 103)

SANTIAGO, Patrícia Furst. A perspectiva da técnica Alexander sobre os problemas físicos da performance pianística. In: ENCONTRO da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 15, 2005. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PPG em Música UFRJ, 2005.

SANTOS, Hamilton Pereira dos. A educação musical no contexto da Escola Sagarana. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2001. p. 7-9.

SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 09, 2000. Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2000. p. 33-41.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Sistema Tonal e função poética. In: **Curso e dis-curso do sistema musical**. São Paulo: Annablume, 1996. p. 135-143.

SOUZA, Carlos Eduardo Azevedo e. A organização musical do Rio de Janeiro no século XX. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, p. 86-95, 2001.

STATERI, José Júlio. **A criança e o piano**. São Paulo: Redyo, 1978, p. 9-43.

TRACHCEL, Marta Sima Y Silva. Programa de habilidades pianísticas para estudantes de educação musical (um estudo de caso). **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, v. 4, p. 123-129, 1998.

ZAGONEL, Bernadete. Em direção a um ensino contemporâneo de música. **Ictus**, Salvador, v. 1, 1999, p. 1-15.

VASCONCELLOS, Maria Drosilia. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abril 2002.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Tradução de Adriano Nervo Codato e Gustavo Biscaia de Lacerda. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 19, p. 95-110, Nov. 2002.

WACQUANT, Loïc J. D. Mapear o campo artístico. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 48, p. 117-123, 2005.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e conceitos de mapa na obra de Keith Swanwick. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 44-61, 2002.

WINTER, Leandro L.; SILVEIRA, Fernando J. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 13, p. 63-71, 2006.