

# **Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault**

Maria Amélia de Resende Viegas

Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (CEMPJMX)  
amelia viegas@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo é resultado de uma investigação inicial para dissertação de mestrado, a respeito das práticas pedagógicas pianísticas desenvolvidas no Curso Técnico em Instrumento (Piano) do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG). Através de uma reflexão baseada em alguns pressupostos do pensamento do filósofo Foucault, como o conceito de *genealogia*, a noção de *onipresença do poder* e a questão da *disciplinarização*, resgatamos um pouco da história da formação dos conservatórios mineiros e de seus saberes instituídos para, num segundo momento, entender como e por que se perpetuam algumas práticas que, no nosso entender, servem mais como cerceamento do indivíduo do que como busca de sua expressividade. Nesse sentido, descobrimos o quão importante é estar desperto para a realidade institucional em que estamos inseridos, para, através de sua análise, buscarmos novos caminhos, mais condizentes com a formação de um homem livre, ativo e consciente de sua expressividade artística.

**Palavras-chave:** pedagogia do piano, filosofia, história das instituições musicais

**Abstract.** This article is the result of some initial research for my Master's degree on pedagogical pianistic practices developed at the Instrument Technical Course (Piano) of the State Conservatory of Music "Padre José Maria Xavier" located at São João del-Rei, state of Minas Gerais. Through reflection based upon some of the philosopher Foucault presupposed ideas, such as the concept of *genealogy*, the notion of the *omnipresence of power* and the question of *disciplinarization*, we have tried to recover a little of the constitution of conservatories and of their institutionalized knowledge, in order to understand at a second moment how and why some practices became eternal which, as we understand it, work more as a kind of restriction to the person than as the search for expressiveness. In this meaning we find how important is the fact of being attentive to the institutional reality in which we are inserted in order that we can through its analysis look for new ways which suit better with the formation of a free man, active and conscious of his own artistic expressiveness.

**Keywords:** piano pedagogy, philosophy, history of musical institutions

## Passos preliminares

Ao iniciar o curso de Mestrado, em março de 2005, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), eu acalentava a esperança de poder, talvez, encontrar uma solução adequada, certa, quase “ideal” para os problemas com que me deparei na minha prática pedagógica como professora de piano. Há mais de dez anos lecionando no Curso Técnico de Piano do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG) – CEMPJMX –, nos últimos cinco anos venho percebendo que os resultados avaliativos não têm sido nada favoráveis e o nível de repetência dos alunos tem permanecido superior ao de aprovação. Foi a partir desse incômodo com uma prática desgastada pelos seus efeitos infrutíferos que resolvi buscar um suporte e uma realimentação teórica como alternativas para otimizar o processo pedagógico. Motivada, portanto, a descobrir as variáveis que estavam contribuindo para o alto índice de repetência do curso mencionado, me ocupei primeiramente dos problemas institucionais que conformavam esse campo. Nesse sentido, foram levantadas algumas questões norteadoras, provocadas principalmente pelo aprofundamento no pensamento do filósofo Foucault, das quais destacamos duas: qual a história do conservatório, e qual a “origem” dos saberes musicais aí legitimados e instituídos como válidos? Como esses saberes repercutem hoje na elaboração dos programas propostos, ensejados pelos professores, com toda a sua disposição espaço-temporal preestabelecida? Essa volta ao passado não é mera contextualização histórica; trata-se de uma releitura do presente, a partir do passado. Ela visa compreender como nos tornamos o que hoje somos, não no sentido de descobirmos e afirmarmos nossa identidade. Como cita Veiga-Neto (2004a, p. 46, grifo do autor): “[...] o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, poderemos *contestar aquilo que somos*. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade.”

Este artigo pretende, pois, à luz de conceitos do filósofo Michel Foucault, empreender uma crítica ao modelo institucional do Curso Técnico do CEMPJMX, investigando as marcas deixadas pela pedagogia moderna, traçando uma genealogia dos saberes musicais. Alguém poderia se perguntar o porquê dessa digressão filosófica para problemas do âmbito musical. A questão é que qualquer prática pedagógica se norteia por determinados princípios filosóficos. Não há uma prática neutra, que não esteja vinculada a certa correlação de forças sociais, a certa ideologia; mesmo aquelas que se intitulam imparciais estão permeadas pelas relações de poder. O próprio Foucault, citado por Gallo (2004), vê a

filosofia como uma “caixa de ferramentas”: “Para ele, [...] aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos.” (Gallo, 2004, p. 80).

Dessa forma, a crítica que aqui desenvolveremos como compreendida pelo pensamento foucaultiano não é uma crítica “salvacionista”, nem tampouco uma indicação de um novo modelo institucional. Na verdade, é uma tentativa de entender a estruturação do conservatório enquanto espaço educacional e social, no qual se perpetuam práticas “tradicionais” de ensino e do fazer musical, “cristalizadas” e já naturalizadas. Assim, essa crítica desmistifica as práticas estabelecidas, ao mesmo tempo em que tenta inserir demandas trazidas pela atualidade discente, seu pensar, e suas expectativas.

## Aportes teóricos foucaultianos: a genealogia, a construção dos saberes e a onipresença do poder

Entender o que é, para Foucault, o processo genealógico, passa por desprender-se de todo um pensamento “inteligível” a que já estamos habituados. Aliás, utilizar-se do pensamento deste autor é, de certo modo, subverter toda uma lógica do pensar, para instaurar a dúvida, a desconfiança e a autocrítica a todo o momento.

Nesse sentido, para Foucault, a genealogia é um resgate da história na sua contramão. O processo genealógico mostra a contingência e a historicidade de nossas vivências e de nossa constituição como seres humanos. Como cita Larrosa (2002, p. 84, grifo meu),

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral, e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que *somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas*. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de *falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira*.

Essa idéia da realidade como contingência é fundamental para não estabelecermos nenhum parâmetro universalizante de verdade, para não recorreremos às teorias essencialistas e teleológicas, que elegem uma razão ou valor transcendental como guia para a reflexão filosófica. A própria realidade e sua problematização é que se apresentam como primeiras.

Ternes (2004) considera que desde o século XIX não há como conceber o homem destituído de temporalidade: “Desde Kant, Nietzsche, os primeiros biólogos, a medicina anátomo-patológica, as

novas físicas, a cultura ocidental tem consciência de que não há verdades absolutas, eternas. Que a verdade é nossa *invenção*.” (Ternes, 2004, p. 157, grifo do autor).

Assim, Foucault se encontra na contramão da história, por romper com a preconização desses modelos e “regimes de verdade” que, como colocam Lopes e Veiga-Neto (2004), nos atravessam e nos conformam. Se genealogia, entendida no seu sentido mais comum, é a pesquisa das origens e de nossos antepassados, para o filósofo a pesquisa genealógica tem um sentido mais de desconstrução do que de reconstrução. A esse respeito diz o próprio Foucault (2005a, p. 34, grifo meu), em *Microfísica do Poder*:

A história genealógica dirigida não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se *obstinar em dissipá-la*; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.

Podemos depreender dessa citação dois pontos importantes do pensamento de Foucault: a idéia de desconstrução (dissipação da identidade), no sentido de desmistificação e desnaturalização do presente (via método genealógico), e da história como processo descontínuo.

E no reconhecimento dessa descontinuidade também encontramos a idéia de mutabilidade constante das coisas. Ou seja, não há “porto seguro”, não há sujeito universal, nem um “ideal” a ser perseguido. Como bem coloca Dussel (2004), a história é uma intensificação do poder. E, dessa forma, os saberes se processam em determinado momento para servir a determinada correlação de forças sociais (os saberes também não são universais!). Essas forças não se encontram nas mãos de determinado soberano, ou grupo social, ou pastor, mas elas se distribuem por todo o tecido social. O poder está disseminado pela sociedade em forma de “micropoderes”. Como situa Gallo (2004), na perspectiva genealógica de Foucault, não há um lugar para o poder, “já não se fala em soma zero do poder” (Gallo, 2004, p. 84), mas sim em *onipresença* do poder. Por isso, ninguém o possui ou o perde, mas todos o exercem.

Nessa perspectiva, saber e poder estão implicados entre si. Como explicita Foucault (2005b), não há relações de poder sem relações correlatas de saber, e ao contrário o mesmo se verifica, não há um campo do saber que não se vincule às conjunções do poder.

## A genealogia dos saberes educacionais: a pedagogia moderna e as marcas deixadas por Comenius

[...] pensar sobre a educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de *princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática*, e de base para a auto-identificação do professor. (Larrosa, 2002, p. 50, grifo meu).

Neste tópico, pretendemos mostrar como os pensadores da educação têm realizado a genealogia dos saberes educacionais, a fim de desnaturalizar as práticas que remetem a esses saberes, transformando-as a partir de seu desvelamento. Para isso, nos utilizaremos principalmente de dois autores: Veiga-Neto (2004b) e Narodowski (2004), que procedem a esse empreendimento genealógico.

Veiga-Neto (2004b), contextualizando as mudanças ocorridas na Idade Moderna, nos lembra que os séculos XV e XVI foram séculos de grandes e profundas transformações econômicas, políticas e sociais no continente europeu. O regime feudal encontrava-se em declínio, e todos os valores sociais a ele associados. Os valores espirituais do cristianismo, por exemplo, estavam sendo substituídos pela crença no próprio Homem e na Razão. Assim, o pensamento humanista e o desenvolvimento da ciência marcaram esse momento, altamente propício a reformulações e novas proposições. Nesse contexto assistimos ao surgimento dos princípios que se instituíram como raízes da pedagogia moderna, conformando-se em dispositivos que prevalecem até os dias atuais.

Narodowski (2004) situa a obra *Didática Magna*, do pensador Comenius, como marco inicial da pedagogia moderna. Nascido em 1592 na Morávia, de formação protestante, este pedagogo soube sintetizar algumas mudanças educacionais, que emergiam na sua época como necessárias.

Não é que Comenius tenha inventado, *ex nihilo*, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria. (Narodowski, 2004, p. 14)

A *Didática Magna* é, no dizer de Narodowski (2004), a obra fundante do pensamento educacional moderno. Nesse compêndio sobre a educação, Comenius estabelece os princípios de uma “educação moderna”. Procedendo a uma crítica à educação da época, processada sem nenhuma ordenação e sistematização mais racional, Comenius vai em busca de dois ideais tidos como prioritários para ele: o ideal *pansófico* e o ideal da *ordenação*. O ide-

al pansófico está voltado para a idéia de que *todos devem saber tudo*. A escola deve servir a todos, sem exclusão de classes sociais ou sexo, devendo ensinar tudo a todos. E para concretizar tal empreendimento é preciso que se ordenem os saberes de maneira correta e bem clara, por um método racional, acessível e também prazeroso.

No preâmbulo à sua *Didática Magna*, Comenius (2002, p. 12) escreve:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos distensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade.

A respeito da dicotomia que associa o saber à luz e a ignorância às trevas implícita na fala de Comenius, Veiga-Neto (2004b) realiza uma reflexão que nos mostra o quanto ela está associada ao pensamento do filósofo grego Platão. A essas raízes platônicas do pensamento comeniano, Veiga-Neto (2004b) chama de *proveniências*, diferenciando-as das *emergências*,<sup>1</sup> para utilizar o vocabulário foucaultiano. As emergências dos saberes educacionais já foram aqui discutidas, quando situamos o contexto de transformações sociais na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Agora discorreremos um pouco sobre as *proveniências*, localizando o ideal platônico expresso no pensamento comeniano. Não é muito difícil enxergá-lo, como comenta Veiga-Neto (2004b), se nos lembrarmos da alegoria da caverna, de Platão. O homem estaria preso às visões deturpadas da realidade: “[...] vivemos originária e tragicamente mergulhados na ignorância, como se estivéssemos acorrentados no interior de uma caverna escura, nas paredes das quais só veríamos sombras projetadas e distorcidas [...]” (Veiga-Neto, 2004b, p. 7).

A pessoa indicada a conduzir o prisioneiro à luz seria o filósofo e, por extensão, o professor e o político. Aí encontramos a influência de Platão sobre o pensamento de Comenius, que associa as trevas à ignorância e a luz à sabedoria, como na citação acima colocada.

Concluindo, com essa volta à história e às raízes dos saberes educacionais, pretendemos oferecer um panorama amplo dos princípios que embasam nossa maneira atual de pensar a educação, para

que sirvam, como bem colocou Larrosa (2002) na epígrafe deste tópico, como critério de crítica e transformação para a prática.

### Constituição, disciplinarização e conformação espaço-temporal dos saberes

Uma outra contribuição que podemos extrair do pensamento de Foucault para a educação é a que mostra e analisa a escola como aparelho institucional disciplinar.

Em *Vigiar e Punir*, livro dedicado a estudar a constituição histórica e social dos aparelhos disciplinares e punitivos (prisões, hospitais, escolas e exército), na terceira parte, intitulada *Disciplina*, Foucault (2005b) mostra como a disciplinarização dos corpos se processou através dos tempos, em substituição à repressão e à punição dos mesmos. Do suplício dos corpos e suas condenações, passou-se à domesticação deles, feita através de uma disciplinarização metódica e recorrente. Analisando as instituições citadas, o filósofo explica como essa forma de poder, que é a disciplina, se configurou como utilitária e eficiente à sociedade. “O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar [...]” (Foucault, 2005b, p. 143). Aqui se substituem os castigos físicos e as repressões pela ordenação do tempo e espaço rigidamente compostos, assegurando ao sistema um controle constante. É a partir dos séculos XVII e XVIII, principalmente, que se viram intensificar tais regimes disciplinares. Sobre o que são esses regimes disciplinares, comenta Foucault (2005b, p. 118, grifo meu):

[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os *processos* da atividade mais que sobre o seu *resultado* e se exerce de acordo com uma codificação que *esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

Esse esquadrinhamento do tempo, do espaço e dos movimentos é uma herança do século XVIII da conformação dos quartéis, conventos e internatos. Toda configuração arquitetural está predisposta a obter uma ordenação em que se evitem as aglomerações e os agrupamentos difusos. Tudo em prol do controle e vigilância dos indivíduos:

<sup>1</sup> As *emergências* e *proveniências*, como explica Veiga-Neto (2004b), são duas “ferramentas genealógicas”, que servem para dizer *como surgiram* e *de onde* (raízes) se processaram os saberes constituídos.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. (Foucault, 2005b, p. 123).

O tempo é outro elemento que tem, na sua decomposição e regramento, o ideal disciplinar de utilidade e docilidade. O tempo escandido das manobras militares do século XVIII, o tempo mesurado das escolas religiosas do século XIX, o tempo regulamentado das fábricas. Foucault (2005b) mostra extensivamente como se delinearam historicamente as organizações espaço-temporais, de forma a reproduzir os modelos disciplinares.

Cabe-nos salientar que todas essas conformações-invenções de uma época repercutem até hoje em nossa maneira de pensar, agir e, sobretudo, ensinar. Por isso, iremos, a partir de agora, num diálogo com o pensamento de Foucault, traçar o trajeto genealógico dos saberes musicais através do conhecimento do processo de institucionalização das escolas de música, no nosso caso, dos conservatórios de música de Minas Gerais, apresentando seus objetivos primeiros e visualizando suas marcas deixadas nas práticas pedagógicas pianísticas atuais.

### **A institucionalização do ensino de música e o surgimento dos conservatórios de música no Brasil**

[...] a institucionalização do ensino de música é uma história que data de mais de duzentos anos, história essa que tem a marca da transposição – a passagem do ensino de música de diálogo (mestre-aprendiz) a sistema (professor-piano), a instituição-Conservatório. (Martins, 2005, p. 4).

O modelo do conservatório, que institui a modernidade e que sistematiza o ensino de música no Brasil, tem suas origens no Conservatório de Paris, criado com a Revolução Francesa. Segundo Harnoncourt (1988), antes da Revolução Francesa, o ensino musical se dava através da relação mestre-aprendiz, “[...] similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos” (Harnoncourt, 1988, p. 29). O mestre ensinava ao aprendiz todos os aspectos de sua arte. No entanto, com a Revolução Francesa e as transformações sociopolíticas processadas por ela, “a relação mestre-aprendiz foi substituída por um sistema, por uma instituição: o Conservatório.” (Harnoncourt, 1988, p. 29).

No Brasil colonial, segundo Kiefer (1997), o aprendizado musical estava inicialmente a cargo dos jesuítas e era destinado principalmente aos indígenas. O repertório utilizado era todo de origem europeia, tendo como principal finalidade a catequese.

Ou seja, o ensino musical era dotado de uma conotação religiosa e salvacionista.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino passa às mãos dos mestres de capela, pertencentes às irmandades e confrarias, que não eram necessariamente religiosas. Segundo Kiefer (1997, p. 35), esse ensino “[...] correspondia, como foi tradição na Europa, àqueles *Conservatórios* – a Casa do Mestre da Música – que recebia aprendizes e lhes dava hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino [...]”. No entanto, observamos que toda a formação educativa ainda tinha um cunho bastante assistencialista. Essas instituições, apesar de estarem voltadas para a formação profissional de músicos que iriam atuar em orquestras ou coros (sendo a Igreja a principal empregadora), ainda cumpriam outras funções que não eram musicais. Portanto, a educação musical ainda não era especializada. Além disso, o ensino não tinha uma ordenação prévia e poderia também ser ministrado na casa dos professores, como cita Kiefer (1997, p. 23) a respeito do compositor Luís Álvares Pinto – mestre de capela e professor pernambucano nascido em 1719 – que costumava ministrar suas aulas em sua própria casa, “conforme costume da época”. Como certifica Villalta (1997, p. 357), “a instrução na Colônia processava-se, assim, em grande parte no âmbito privado, preenchendo o vazio da escola pública e semipública inexistente ou escassa [...]”.

A institucionalização e oficialização das escolas de música, com sua demarcação espaço-temporal e definição curricular, se efetou somente com a criação do primeiro conservatório brasileiro em 1841, fundado através da iniciativa de Francisco Manuel da Silva, no Rio de Janeiro. Sobre a importância da criação desta instituição pública, o jornal *O Brasil* comenta (apud Kiefer, 1997, p. 71, grifo meu):

[...] a conveniência da instituição de um conservatório de música, sob o ponto de vista *econômico e político* é incontestável: sob este ponto de vista ele deve ser considerado *uma indústria*, e assim *produzindo todas as vantagens* de outra qualquer, prestando uma ocupação honesta, *civilizando* por via do trabalho.

Esse modelo de conservatório compreendia um repertório prioritariamente europeu, uma abordagem tecnicista e voltada para a formação de virtuosos. Afinal estamos no século XIX: época dos grandes românticos, da comercialização e fabricação de instrumentos musicais, da edição de partituras, da criação dos clubes musicais e sociedades afins, como o Clube Beethoven (1882), a Sociedade de Concertos Clássicos (1883), todos no Rio de Janeiro, centro cultural da época. Toda essa efervescência cultural encontrava-se ligada, segundo Werneck Sodré

(apud Kiefer, 1997, p. 65), à ascensão de uma pequena burguesia, que “[...] responde pela transplantação dos valores estéticos, oriundos do avanço da burguesia no ocidente europeu”.

Em Minas Gerais, centro cultural e musical desde o século XVIII, o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil, apresentando apenas uma defasagem no tempo entre a criação do Conservatório do Rio de Janeiro e os conservatórios mineiros.

Só para situarmos melhor o passado musical de Minas Gerais, vamos aqui lembrar que esse estado foi detentor de uma verdadeira “escola” de compositores e músicos (Kiefer, 1997). As cidades mineiras de Diamantina, Vila Rica (atual Ouro Preto) e São João del-Rei eram os principais núcleos musicais do estado no século XVIII. Nelas encontramos corporações musicais que atendiam profissionalmente aos serviços musicais das solenidades religiosas daquelas cidades (procissões, novenas, enterros, etc). Como exemplo temos a cidade de São João del-Rei, – onde efetuamos a presente pesquisa – que mantém até hoje duas orquestras bicentenárias em atividade ininterrupta: a Orquestra Lira Sanjoanense e a Orquestra Ribeiro Bastos.<sup>2</sup> Além disso, a cidade é dotada de diversas bandas, de criação mais recente (início do século XX), mas também com as mesmas funções. Essas corporações foram, até a criação do conservatório, as únicas mantenedoras do ensino musical na cidade. O surgimento deste, enquanto escola pública oficial de música, se deu somente na década de 1950.

Os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais foram criados por decreto, pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), no ano de 1951. Inicialmente somente cinco cidades foram contempladas, e, dentre elas, estava São João del-Rei.

A Lei nº 811, do dia 14 de dezembro de 1951, criou essas instituições, e, simultaneamente, regulamentou seus objetivos, cursos e parâmetros curriculares obrigatórios. Conforme publicação no *Jornal Minas Gerais* (1951), os objetivos das escolas recém-formadas seriam a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. O Curso de Instrumentistas estava destinado “[...] à formação de músicos *executantes e virtuosos*” (*Jornal Minas Gerais*, 1951, grifo meu). No currículo obrigatório para instrumentistas deveriam constar as seguintes disciplinas: – Solfejo, Ditado e Teoria (três anos), – Violino, Violoncelo ou Piano (nove anos).

Observamos o quanto estão cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos: como está descrito, são músicos “executantes” e “virtuosos”. A formação curricular também não é ampla, destina-se somente a oferecer as ferramentas técnicas e práticas para a profissionalização do instrumentista. Esse fato é analisado por Gonçalves (1993), em pesquisa detalhada sobre as concepções pedagógicas dos conservatórios mineiros, na época de sua criação. Nos depoimentos recolhidos pela autora, e na análise das mensagens e decretos que regulamentavam o ensino nos conservatórios, foi ressaltada a ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada (principalmente no que se refere à formação dos pianistas), influência atribuída às escolas do Rio de Janeiro (Instituto Nacional de Música – atual Escola de Música da UFRJ) e de Belo Horizonte (Conservatório Mineiro de Música – atual Escola de Música da UFMG).

Ainda sobre as concepções ideológicas que embasam a criação dos conservatórios, pensamos que vale a pena transcrever o Art. 2º da Lei nº 811, para notarmos o que está subentendido nessas linhas, dando a conhecer a mentalidade “moderna” (desenvolvimentista) e “democrática” que contribuiu para a criação dos conservatórios:

Art. 2º – Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores, instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros. (*Jornal Minas Gerais*, 1951).

Essa concepção do governo JK estava em sintonia com a ideologia liberal-democrática da época, propagando, através da Constituição de 1946, a educação como direito de todos (Gonçalves, 1993).

### **Um salto no tempo: conformações estruturais da atualidade – o conservatório hoje e a organização do curso técnico em piano**

Libertar-nos do escolarismo é libertar-nos da moral pedagógica dominante do mundo escolarizado, da sua forma de relacionar-se com o conhecimento e a cultura, bem como da sua regulamentação social e moral sobre aquilo que significa pensar. (Jódar; Gómez, 2004, p. 142).

Passados mais de 50 anos da criação do Conservatório de São João del-Rei, a realidade que encontramos hoje é bem diversa quanto à configuração de suas leis, regulamentações e currículo. A última regulamentação, expedida em 2005, reestru-

<sup>2</sup> Essas orquestras atualmente são amadoras e continuam a exercer suas funções nas igrejas.

turou (pelo menos no papel!) muito dos objetivos vigentes, concatenando-os à realidade social e à questão do mercado de trabalho. No entanto, se observarmos os componentes curriculares obrigatórios, não há nenhuma mudança significativa quanto ao enfoque tecnicista. Vejamos quais são eles: História da Arte, História da Música e Apreciação Musical, Percepção Musical, Estruturação Musical, Folclore Regional e Música Popular (Minas Gerais, 2005). Além disso, se nos referirmos às práticas pedagógicas, nesse terreno estamos ainda mais estagnados. Com relação ao Curso de Piano, nosso objeto de estudo, os conteúdos programáticos ainda são preestabelecidos de forma muito seqüencial e com enfoque na formação do pianista solista (Programa de Piano..., 2004), duas heranças, uma, da pedagogia moderna comeniana, e outra, do ensino de piano do século XIX. Recordemos o ideal de ordenação proposto por Comenius: “Nada é deixado ao azar, ao caos ou ao livre arbítrio dos inexperientes. São os caminhos marcados e os passos calculados que farão com que a ordem impere nos corpos.” (Narodowski, 2004, p. 31). O repertório é outra herança da modernidade do século XIX. Civilizar, desenvolver culturalmente, esse é o discurso da criação dos conservatórios, e, para tanto, é preciso fazer uso das músicas “seletas”. Por isso, o repertório predominante no programa de piano ainda é o da música européia dos séculos XVIII e XIX. Nós naturalizamos esse discurso, como se ele não pertencesse a nenhum universo histórico e cultural. Não queremos aqui desconsiderar todo esse rico patrimônio cultural, mas a questão que se coloca é que, como vimos anteriormente, não há “universalidade” dos saberes. Essa é uma idéia da modernidade. Esse repertório só se perpetua porque aprendemos a valorizá-lo em detrimento de outras linguagens musicais.

Vejamos no exemplo que se segue o programa do 1º ano do Curso Técnico em Piano:

1º ano do Ensino Médio

1º bimestre

- Escalas em blocos com passagem de polegar (maiores e menores)
- Beringer
- Arpejos
- Peça de autor brasileiro
- Bartók vol. III
- Leitura e preparação: 1º mov. Sonatina

2º bimestre

- Escalas em blocos
- Peça brasileira
- Bartók

- Leitura e preparação de um Bach (23 peças fáceis)

3º bimestre

- Ler e começar a preparar o restante da Sonatina
- Leitura de peça de autor estrangeiro
- Escalas
- Beringer
- Leitura de um estudo técnico

4º bimestre

- Sonatina
- Bartók
- Estudo
- Beringer
- Grandes arpejos

Observemos como, além do repertório contar prioritariamente com autores europeus, e com técnica pura, todo conteúdo programático está escalonado em divisões bimestrais.

É a conformação disciplinar regendo toda estruturação pedagógica: esquadrinhamento do tempo, estabelecimento de conteúdos “universais” (repertório canônico), ordem fixa e preestabelecida, tudo para um bom e útil aproveitamento escolar.

Jardim (2002, p. 109), a esse respeito, comenta:

A verdade do modelo é sempre inquestionável e indiscutível; é seqüencial e linear, esquecendo-se de que não aprendemos o que quer que seja seqüencial nem linearmente, simplesmente porque não vivemos desse modo.

Sobre as escolas oficiais de música brasileiras e seu modelo “conservatorial”, Jardim (2002) tece considerações que vale a pena mencionarmos. Para esse autor, o modelo conservatorial possui as seguintes características principais:

- Seqüencialidade, sucessividade e serialidade dos processos de ensino-aprendizagem.
- Privilégio da exceção à média e preocupação com a formação de solistas.
- Privilégio dado à escrita, em detrimento do ouvir e do fazer criativos.
- Perspectiva etnocêntrica (repertório predominantemente europeu).
- Separação entre teoria e prática.

Essas características são também apontadas por Vieira (2001), num estudo realizado em Belém do Pará, sobre a constituição e manutenção do modelo conservatorial em instituições de ensino musical.

Assim, notamos como também as práticas de ensino do Curso Técnico de Piano do CEMPJMX estão ligadas às práticas ditas conservatoriais, relacionadas ao que analisamos anteriormente, na concepção de Foucault, como práticas disciplinares.

Foucault (2005b, p. 129) coloca:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

Essa procura de exatidão, de disciplinarização e de um bom aproveitamento do tempo marcam as práticas pedagógicas pianísticas desse curso muito mais do que a busca da expressividade ou da interpretação de uma obra, seja ela erudita ou popular. Analisemos o objetivo do curso:

Fazer com que o aluno execute o instrumento (piano) com desenvoltura, boa postura do corpo e mãos, técnica adequada com a observância do estilo das peças em seu mais fiel caráter, interpretando-as de forma expressiva. (Programa de Piano..., 2004).

Somente no final é colocada a questão da expressividade e da interpretação. A metodologia também não foge a esse pensamento disciplinar:

Solfejo e análise da partitura pelo aluno com auxílio do professor, com mãos alternadas. Observação e correção no aluno, sempre que necessário, de postura do corpo, do relaxamento das mãos e mobilidade dos cotovelos, bem como da leitura justa da partitura em todos os seus aspectos. Na apresentação de peça nova, execução da mesma pelo professor para o devido conhecimento e apreciação, por parte do aluno. (Programa de Piano..., 2004).

A nossa hipótese, portanto, é que esse distanciamento da realidade social a que estão sujeitos os discentes, e essa disciplinarização “naturalizada” com a qual nos deparamos e que já incorporamos e internalizamos como legítimas e nossas, estejam contribuindo para o alto nível de repetência no Curso Técnico.

O problema aqui colocado não é a exclusão total da “disciplina”, num “laissez-faire” pedagógico, que não implicaria mudança alguma. Trata-se de tarefa mais difícil, ou seja, de como podemos desnaturalizar essas práticas, não em busca de um novo modelo, mas empreendendo pequenas ações (“micropoderes”) que poderiam de alguma forma estar dinamizando o ensino-aprendizagem pianística.

### Considerações finais

A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de

antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes a caminho. (Veiga-Neto, 2004a, p. 31).

Este estudo pretendeu criticar o modelo conservatorial enquanto modelo institucional, sem contudo esgotar assunto tão vasto e complexo como esse. Muito ainda se pode fazer para se aprofundar nesses aspectos históricos e institucionais aqui levantados. O importante a salientar é que esse primeiro passo dado, a partir das reflexões de Foucault, abre uma perspectiva para enxergar de uma nova forma a situação pedagógica e institucional desse campo, e outros similares. Uma forma que desvende essa realidade não como dada e imutável, mas como um processo em permanente construção e desconstrução, pelo qual nós somos também responsáveis.

E o que propomos aqui não aponta para um ideal, mas para pequenas ações possíveis que desencadeiem pequenas mudanças estruturais. Lembremos que o poder não está na instituição, nas suas normas, mas está disseminado entre nós, permeando todos os espaços que percorremos. O importante é agir o quanto antes, na tentativa de dinamizar a aprendizagem pianística do Curso Técnico de Piano do CEMPJMX, desinstalando as forças estruturais que se encontram estabelecidas, a fim de reconfigurar esse universo pedagógico, trazendo para ele novas alternativas. Uma delas seria a reformulação dos programas, que incluiria uma maior flexibilidade quanto ao repertório e quanto à distribuição e organização dos conteúdos. Como cita Koellreutter (1997a, p. 42): “[...] o passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é.” Esse pensamento está em sintonia com o pensamento de Foucault, que nos convida a olhar para o passado, através do presente, como contingência e não como obrigatoriedade e ou valor universal. Assim como o repertório, também a compartimentalização dos conteúdos torna-se desnecessária, quando compreendemos de onde provém esta “racionalidade”, e todo o pensamento de ordenação dos saberes, ou seja, da herança comeniana que carregamos como um ideal a ser praticado. Além disso, é necessário também que se inventem novos espaços constitutivos de abertura para a aprendizagem pianística: espaços de troca, de apreciação e crítica; espaços vivos, reflexivos e em permanente desconstrução e reconstrução. O espaço educacional não está restrito à sala de aula, ele se amplia à medida que pensamos em



uma educação mais abrangente. Isso poderia ser equacionado com a criação de “oficinas de piano”,<sup>3</sup> que cumpririam esse papel de ampliação do espaço-tempo escolar.

Mas isso já é assunto para outro momento; por hora, nos contentamos em diagnosticar o presente para, conscientes de suas falhas e possibilidades, e de nosso poder frente a elas, traçarmos

novos caminhos mais condizentes com uma educação mais aberta e constitutiva de um homem livre e sujeito de si mesmo. Finalizando, fazemos nossas as palavras de Koellreutter (1997b, p. 53):

A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida.

## Referências

- COMENIUS, Johannes. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DUSSEL, Inês. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2004.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a. p. 15-37.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.
- GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música*: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, n. 2, p. 105-112, junho 2002.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 139-153, jan./jun. 2004.
- JORNAL MINAS GERAIS: Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte, 14 dez. 1951.
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira*: dos primórdios ao início do séc. XX. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.
- KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, Belo Horizonte: EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 37-44, fev. 1997a.
- \_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, Belo Horizonte: EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 53-59, fev. 1997b.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 229-239, jan./jun. 2004.
- MARTINS, Denise Andrade de Freitas. A institucionalização do ensino de música – do século XVIII aos dias de hoje. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-6.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução n. 718, de 18 de novembro de 2005*: dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PROGRAMAS DE PIANO DO CURSO TÉCNICO. Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier. São João del-Rei, 2004.
- TERNES, José. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 155-168, jan./jun. 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tâmara (Org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2004b. p. 65-83.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001.

<sup>3</sup> O projeto “Oficinas de Piano” foi apresentado este ano à direção do CEMPJMX, como alternativa de otimização da aprendizagem pianística, compreendendo atividades ligadas à prática musical em conjunto, utilizando o piano como instrumento acompanhador, adotando repertório diversificado, desenvolvendo o trabalho pianístico através de atividades de apreciação, crítica e criação. No momento, aguardamos resposta da administração para darmos início a essa experiência.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1, p. 331-387.

*Recebido em 27/02/2006*

*Aprovado em 10/04/2006*