

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Programa de Pós-Graduação em Artes

Islei Mariano Correa Hammer

**FORMAÇÃO SUPERIOR E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PIANISTAS:  
Um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da  
UFMG e UEMG**

**Belo Horizonte  
2017**

Islei Mariano Correa Hammer

**FORMAÇÃO SUPERIOR E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PIANISTAS:  
Um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da  
UFMG e UEMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes/Música

Linha de pesquisa: Processos de formação, mediação e recepção

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Lopes da Silva

**Belo Horizonte  
2017**

**H224f**

Hammer, Islei Mariano Correa.

Formação superior e atuação profissional de pianistas: um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG e UEMG [manuscrito] / Islei Mariano Correa Hammer. -- 2017.

114 f., enc.: il. ; 31 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Artes, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Helena Lopes da Silva.

Bibliografia: f. 99-103

1. Música. 2. Formação acadêmica. 3. Atuação profissional. 4. Bacharelado em piano. 5. Egressos I. Silva, Helena Lopes da. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Artes. III. Título.

CDU: 78.071.2

**FORMAÇÃO SUPERIOR E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PIANISTAS:  
Um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da  
UFMG e UEMG**

Aprovada em 25 de agosto de 2017.

---

Prof. Dr. José Márcio Barros – UEMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Silva Reis – UFSJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Lopes da Silva  
Orientadora

BELO HORIZONTE – MG  
2017

Aos meus pais,  
que sempre acreditaram e confiaram em mim.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, professora Dra. Helena Lopes da Silva, pela confiança, pela força, pela garra, pela coragem e, em todos os momentos, pela paciência.

À minha co-orientadora Ana Claudia Assis, que acreditou desde no início no meu projeto.

Aos professores José Marcio Barros e Luciana Del Ben, que fizeram parte da minha qualificação e me presentearam com sua visão minuciosa do meu trabalho.

À professora Carla Silva Reis por aceitar compor a banca de defesa.

Aos egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG e UEMG que tão gentilmente aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado da UEMG, por sua dedicação, carinho e generosidade.

Aos amigos e colegas Aline, Baêta, Edite, Diego, Marcelo, Vanessa, que, cada um a seu modo, contribuíram para essa realização.

À minha família, pelo amor incondicional, que me conduz a cada passo do meu caminho.

## RESUMO

A presente pesquisa propõe analisar as relações existentes entre a formação acadêmica e a atuação profissional por meio da perspectiva de egressos dos cursos de Bacharelado em Piano (UFMG e UEMG). Esse estudo parte da problemática da formação universitária, cujo programa curricular prioriza o perfil do pianista concertista em detrimento da formação necessária para a sua atuação profissional, e pretende identificar como os egressos relacionam os aspectos da sua formação acadêmica e atuação profissional. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas com pianistas (formados entre 2011 e 2015), os quais foram confrontados com os documentos legais federais e institucionais que regem os cursos de Bacharelado em Música. Os resultados revelaram que, apesar de algumas tentativas de inovação, as principais características do modelo conservatorial de ensino de música ainda se fazem presentes na formação acadêmica, e que tal modelo, por se caracterizar como culto aos valores do passado, precisa ser repensado a partir dos campos de atuação profissional da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** formação acadêmica; atuação profissional; bacharelado em piano; egressos.

## ABSTRACT

This research proposes analyzing the existing relationships between academic education and professional performance through the perspective of graduates of the Bachelor's degree courses in Piano (UFMG and UEMG). This study part of the problematic of university education, whose curricular program prioritizes the profile of the concert pianist to the detriment of the necessary training for his professional performance, and seeks to identify how the graduates relate the aspects of his academic education and professional performance. The data were collected through questionnaires and interviews conducted with pianists (graduated between 2011 and 2015), which were confronted with the federal and institutional legal documents that rules the Bachelor's degree in music courses. The results revealed that, despite some attempts to innovate, the main features of the conservatory model of music teaching are still present in the academic education, and that such a model, for characterizing as cult of the values of the past, it should be rethought from the fields of professional performance of contemporary.

**Keywords:** academic education; professional performance; Bachelor's degree in piano; graduates.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Observação e comparação das respostas .....	29
Tabela 1 – Integralização BAC Piano/UFMG.....	55
Tabela 2 – Disciplinas obrigatórias Piano/UFMG .....	56
Tabela 3 – Créditos optativos BAC Piano/UFMG .....	57
Tabela 4 – Matriz curricular BAC Piano UEMG/2009.....	59
Tabela 5 – Disciplinas obrigatórias Piano UEMG/2009 .....	60
Tabela 6 – Matriz curricular BAC Piano UEMG/2012.....	64
Tabela 7 – Núcleo Comum BAC/LIM UEMG/2012 .....	65
Tabela 8 – Disciplinas obrigatórias Piano UEMG/2012 .....	65
Tabela 9 – Comparativo UEMG/UFMG .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS

AACC – Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais  
BAC – Bacharelado  
CEP – Comissão de Ética em Pesquisa  
CEP-EMB – Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília  
CMI – Centro de Musicalização Infantil  
CMM – Conservatório Mineiro de Música  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
ELM – Escola Livre de Música  
EMAC – Escola de Música e Artes Cênicas  
EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná  
ESMU – Escola de Música  
FUMA – Fundação Mineira de Arte  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LIM – Licenciatura com habilitação em Instrumento ou Canto  
MEC – Ministério da Educação  
PPG – Programa de Pós-Graduação  
PPP – Projeto Político Pedagógico, ou Projeto Pedagógico  
SESu – Secretaria de Ensino Superior  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei  
UMA – Universidade Mineira de Arte  
UNESPAR – Universidade do Estado do Paraná

## SUMÁRIO

Resumo .....	i
Lista de Imagens .....	ii
Lista de Abreviaturas .....	iii
<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Revisão de Literatura</b> .....	7
1.1 Formação Acadêmica .....	7
1.2 Atuação Profissional .....	13
1.3 Fundamentação teórica .....	20
<b>2. Procedimentos Metodológicos</b> .....	24
2.1 Ferramentas de pesquisa: questionários, fontes documentais e entrevistas .....	26
<b>3. O Piano no Brasil</b> .....	31
3.1 Aspectos históricos, sociais e educacionais .....	31
3.2 - Graduação em Música – Legislação .....	36
3.2.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (2004) .....	36
3.2.2 - Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música: Bacharelado e Licenciatura (2010) .....	38
3.3 Formação acadêmica e atuação dos bacharéis em piano na atualidade .....	42
<b>4. O Ensino de Piano em Belo Horizonte</b> .....	50
4.1 Curso de Graduação em Música - Bacharelado em piano: propostas formativas UEMG e UFMG .....	53
4.1.1 – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação Instrumento Piano .....	53
4.1.2 – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG): Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento - Piano .....	58
4.2 Projetos Pedagógicos da UFMG e UEMG: trajetos distintos .....	69
<b>5. Relações entre Formação Acadêmica e Atuação Profissional: A voz dos egressos</b> .....	73
5.1 Conhecendo os egressos .....	74
5.2 Formação acadêmica: Bacharelado em Música: Piano - UFMG e UEMG .....	75
5.2.1 - As expectativas dos egressos .....	75
5.2.2 - Os percursos formativos .....	79
5.2.3 - Avaliando o curso de Bacharelado em Piano .....	81
5.2.4 - Outras formações, diferentes atuações .....	85
5.3 Atuação profissional dos bacharéis em piano .....	88
<b>6. Considerações Finais</b> .....	94
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	99
<b>Anexos</b> .....	104

## Introdução

Esse estudo pretende compreender a relação que egressos do curso de bacharelado em música – piano fazem entre a formação acadêmica e a atuação profissional. Este tema de pesquisa emergiu da percepção compartilhada por mim e por outros colegas bacharéis, de que existem diferenças entre a formação dos pianistas e as exigências encontradas para a atuação profissional.

Minha trajetória na música começou muito cedo, na cidade onde eu nasci, Curitiba. Filha de mãe pianista, era quase natural que tanto eu quanto o meu irmão começássemos também a estudar piano. Aquilo que parecia uma distração a mais na infância foi se tornando cada vez mais presente na minha vida, e minha mãe, ao perceber o meu “talento”, investiu cada vez mais em minha formação. Estudei com bons professores, participei de diversos cursos, festivais e *master classes*, tendo sido premiada em vários concursos de piano.

Com a preparação técnica e musical que tinha, consegui, sem dificuldade, entrar para uma universidade conceituada para cursar bacharelado em piano. Durante a formação fui percebendo a prioridade dada às aulas de piano. O repertório, baseado principalmente na música europeia de concerto, deveria sempre ser executado de memória, e as obras, escolhidas pelo professor de piano, refletiam uma progressão de dificuldades técnicas e musicais a serem superadas. Em contrapartida a tal rigor no estudo do instrumento, as outras disciplinas não eram vistas com igual relevância, e até mesmo as aulas práticas (como acompanhamento ou música de câmara) possuíam caráter secundário dentro da instituição. Lembro-me de que quando eu comentava com meu professor de piano sobre as obras que pretendia executar nas disciplinas práticas, o comentário era sempre: “Pega uma peça fácil, para não atrapalhar seu estudo de piano”.

Após a conclusão do curso, dei continuidade aos estudos na Alemanha, na Escola Superior de Música em Weimar, mas para o qual tive que fazer as provas práticas duas vezes até ingressar, pois o nível dos concorrentes era muito alto. Lá percebi que, embora a prática pianística fosse uma prioridade no curso, havia por parte dos professores uma preocupação maior com outros aspectos da formação. Os professores procuravam conectar conhecimentos aprendidos em outras disciplinas, como história da música, análise e harmonia, mostrando a

importância de tais conhecimentos na execução das obras. Era a primeira vez que eu tinha contato com um ensino de instrumento mais reflexivo, preocupado não apenas com a execução das obras estudadas, mas com o entendimento musical como um todo, e fiquei muito surpresa com tal visão global da música.

De volta ao Brasil, era chegada a hora de colocar meus conhecimentos em prática e começar a trabalhar com música. A realidade que enfrentei ao chegar à cidade de São Paulo foi perceber que haviam muitos pianistas qualificados para pouquíssimas vagas de emprego, vagas essas alocadas, em sua maioria, em escolas especializadas de música para atuar como professor de piano. Mesmo com diploma e pós-graduação no exterior não consegui trabalhar com música, pois não tinha pessoas conhecidas que me indicassem, e nem experiência como docente para acrescentar ao meu currículo. Percebi que minha inserção no mercado de trabalho em uma cidade como São Paulo seria mais difícil do que imaginava.

No ano seguinte me mudei para Manaus, e fui contratada para atuar como pianista do Coral do Amazonas, pertencente à Secretaria de Cultura do Amazonas. Fiz uma audição para o diretor artístico responsável pela Orquestra e pelo Coral, e ele pareceu satisfeito o bastante para me contratar. Eu estava confiante e feliz; finalmente teria um trabalho no qual poderia fazer o que sabia de melhor: tocar piano.

Frente à formação que tive, possuía qualidades técnicas e interpretativas suficientes, bem como, um conhecimento satisfatório acerca de grande parte do repertório sinfônico e operístico do Coral do Amazonas, graças às aulas de harmonia e história da música que cursei durante a graduação na universidade. Mas, para minha surpresa, apesar de tantos anos de estudo do instrumento, percebi que eu não estava preparada para fazer o que me era pedido durante os ensaios, como por exemplo, encontrar as vozes específicas do coral na partitura, tocar em instrumentos eletrônicos como teclados, órgãos ou pianos digitais, e ainda decifrar partituras de reduções para piano, que pareciam trazer notas demais e eu não sabia como simplificá-las. Diante dessas dificuldades, questionei-me se todo o exaustivo estudo de piano não teria sido em vão, uma vez que eu me sentia incapacitada para resolver problemas básicos para o bom desenvolvimento de meu trabalho. Entendi que, se em Manaus houvesse outros pianistas na época, eu não teria conseguido ou mesmo mantido o emprego junto ao coral.

Ao mesmo tempo em que era pianista do Coral do Amazonas, comecei a dar aulas de piano na Universidade do Amazonas, no curso superior de música que havia sido recém-inaugurado. Também na área da docência eu senti certa limitação das minhas capacidades. Como havia me formado no curso de Bacharelado, e havia feito pós-graduação em performance (como, inclusive, grande parte dos professores da Universidade à época), não estava familiarizada com métodos de ensino de música atualizados, e acabava ensinando da mesma maneira que havia aprendido. Felizmente, havia entre os professores de piano da instituição uma grande troca de informações acerca do conteúdo programático e métodos de ensino, mas era visível a precariedade da formação pedagógica do corpo docente para o ensino de piano.

Ao mudar para Belo Horizonte, comecei a dar aulas de piano particular (para alunos que vinham à minha casa) e a atuar como pianista preparadora para coral e ópera do Palácio das Artes. Desta vez com mais experiência, adquirida nos anos que estive em Manaus, sentia-me mais confiante para atuar. Fui contratada também como professora de piano para alunos iniciantes (crianças de 8 a 12 anos de idade) em uma escola especializada de música. Como a escola não havia adotado nenhum método específico para o ensino de piano, optei por utilizar os livros de iniciação ao piano que conhecia e com os quais eu aprendi a tocar em minha infância, ensinando da mesma forma que eu aprendi. Percebi que os alunos frustravam-se rapidamente; pois, como eu sempre priorizei a leitura da partitura, deixava apenas que eles tocassem o que conseguiam ler, e o que eles conseguiam ler eram sempre peças muito simples e curtas. Deste modo, a evolução era muito lenta, e muitos desistiam no meio do curso. Eu me perguntava: se funcionou comigo, por que não funciona com eles?

No ano de 2013, fui convidada a trabalhar como professora de piano em grupo e musicalização no curso de extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Lá encontrei um cenário um pouco diferente dos outros contextos em que havia atuado, pois havia um método de ensino de piano próprio, desenvolvido pelas professoras do curso. Senti maior segurança para ensinar, pois tinha um caminho a ser seguido, bem como parâmetros para avaliar melhor meus alunos. Aliado ao método de ensino próprio, a instituição preocupava-se com a formação pedagógica e musical dos professores, promovendo alguns cursos com docentes renomados na área de educação musical, em especial, na pedagogia do instrumento. Finalmente senti que estava tendo orientação pedagógica para ensinar o instrumento, voltada para a área da docência, onde atuo há anos, e para qual não tive formação.

Atualmente, sigo dando aulas de piano no curso de extensão da UEMG e também leciono a disciplina *Prática instrumental/Canto com Acompanhamento* no curso de bacharelado em música, na qual atuo basicamente como pianista colaboradora, desenvolvendo o repertório dos alunos de instrumento ou canto. Confesso que muito do que eu sei hoje sobre os instrumentos que eu acompanho nas aulas eu aprendi com os próprios alunos ou com seus professores, ou mesmo em conversas informais. Na prática de colaborador, em muitos momentos o pianista precisa auxiliar os alunos sugerindo modos de interpretação ou de fraseado musical, e, para isso, é importante que ele compreenda as limitações e os recursos do instrumento que está acompanhando. Esse conhecimento, na maioria das vezes, é adquirido apenas na prática, e não durante a formação no curso de bacharelado.

Ao longo dos anos, conversando com colegas músicos, percebi que a minha falta de capacidade inicial para atuar como pianista do Coral do Amazonas, em Manaus, e também minha insegurança ao lecionar, foram semelhantes às dificuldades encontradas por muitos, senão por todos, que se formaram e se depararam com os diferentes campos de trabalho. Quando eu relatava os problemas por mim enfrentados, muitas vezes ouvia de colegas comentários como, “Ah, mas com todos os instrumentos é assim”, ou “Eu também não aprendi a tocar em orquestra na faculdade”, ou ainda, “No começo eu tocava de graça mesmo, só para pegar prática”. Apesar de ser uma situação bastante crítica, senti uma certa resignação de meus colegas músicos em relação à formação acadêmica que tiveram, especialmente no tocante ao bacharelado, uma vez que aceitavam que este não os havia preparado para as situações que eles encontraram no seu meio de atuação profissional.

Intrigada com esta situação que me parecia recorrente, iniciei então uma busca por trabalhos acadêmicos e artigos que discutissem a problemática que envolve o presente estudo, ou seja, as diferenças existentes entre a formação dos bacharéis em piano e as exigências das diferentes possibilidades de atuação profissional. Encontrei uma expressiva literatura<sup>1</sup> na produção acadêmica brasileira, que trata não exclusivamente do bacharelado em piano, mas de todo o campo da educação superior em música, trazendo como tema a formação e a

---

<sup>1</sup>TOURINHO, 2016; MIRANDA, 2015; COUTINHO, 2014; MONTENEGRO, 2013; CERQUEIRA, 2010; MUNIZ, 2010; MUNDIM, 2009; AQUINO, 2007; OLIVEIRA, 2007; REQUIÃO, 2005; FREIRE, 2001; BARROS, 1998.

atuação do músico. É possível perceber que as diferenças entre formação e atuação já foram apontadas em muitos trabalhos, e que em vários deles, os autores propõem algumas alternativas para os problemas.

Com o objetivo de compreender melhor a situação que envolve os pianistas formados nos cursos de bacharelado e a sua realidade face à atuação profissional, proponho realizar um estudo com egressos dos cursos de Bacharelado em Instrumento – Piano, das Universidades do Estado e Federal de Minas Gerais. Dentre as questões norteadoras desse estudo, apresento: Qual a relação entre a formação do bacharel em piano e sua atuação profissional? Como o egresso do curso de Bacharelado em Piano se sente em relação ao seu curso e à sua atuação profissional?

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo trago a Revisão de Literatura, composta de trabalhos que me ajudaram a compreender melhor a formação acadêmica em música e também a profissão do pianista no passado e na atualidade. No segundo capítulo, Procedimentos Metodológicos, descrevo como foi o meu processo de pesquisa, desde a primeira ideia para o projeto inicial até a realização e escrita da dissertação.

No terceiro capítulo, faço um breve histórico do ensino de piano no Brasil, desde a chegada do instrumento ao país até os dias de hoje, abordando seus usos e funções sociais, bem como aspectos relativos aos métodos e concepções de ensino desse instrumento. Trago ainda a legislação brasileira mais recente acerca das diretrizes curriculares dos cursos de música no país. O quarto capítulo compreende o ensino de piano em Belo Horizonte, desde a fundação do primeiro conservatório na cidade até as atuais duas universidades públicas que trazem o curso de Bacharelado em Música – Piano. Discorro sobre a origem das Escolas de Música da UEMG e UFMG, campos de minha pesquisa, trazendo suas trajetórias, perfis desejados para a formação dos bacharéis, estrutura e um pouco da sua história, segundo os professores participantes da última reforma curricular. Faço também uma análise dos projetos pedagógicos dos referidos cursos, com a intenção de compreender como é pensada a formação dentro dessas instituições.

O quinto capítulo é composto pela apresentação e discussão dos resultados advindos da coleta de dados que foi feita por meio de questionário e entrevistas com os egressos dos cursos de bacharelado em piano nas Universidades Federal e do Estado de Minas Gerais. Tais

resultados estão apresentados e analisados, e para tanto categorizados a partir dos temas Formação e Atuação, que constituem o objeto dessa pesquisa. No sexto capítulo, trago as considerações finais do meu trabalho.

## 1 Revisão de Literatura

Tendo como foco da minha pesquisa a formação e atuação de egressos dos cursos de Bacharelado em Música – Piano das duas universidades públicas de Belo Horizonte, comecei minha busca pela literatura acadêmica brasileira relacionada ao tema. Encontrei trabalhos que me ajudaram a compreender melhor a formação em música, a profissão do pianista, e outros que relacionaram formação e atuação profissional. O presente capítulo apresenta algumas pesquisas que se mostraram relevantes para a minha dissertação, os quais serão discutidos por meio de duas categorias: Formação Acadêmica e Atuação Profissional.

### 1.1 Formação acadêmica

Os Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (2010) definem os cursos de bacharelado como “cursos superiores generalistas<sup>2</sup>, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural” (BRASIL, 2010, p. 5). Herdeiros diretos do modelo conservatorial (REIS, 2014), adotado no Brasil a partir de meados do século XIX seguindo o modelo europeu, os bacharelados em música fazem hoje parte das Universidades, e seu modelo vem sendo confrontado desde o final do século XX. Entendo que, a partir dessa perspectiva mais crítica dos pesquisadores em música, alguns autores puderam lançar um olhar contemporâneo aos cursos de música.

Sabemos que os cursos superiores têm como finalidade, entre outras, “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” (BRASIL, 2005). Nesse sentido, quais seriam os conhecimentos e habilidades necessários para a inserção profissional do bacharel em piano? Quem é o profissional pianista? Qual o seu campo de atuação?

Ao revisar a literatura acadêmica nacional que trata da formação do músico em contextos dos cursos de bacharelado, encontrei um número expressivo de pesquisadores que, especialmente a partir dos anos finais do século XX, começam a lançar um olhar mais crítico para esses cursos, não se contentando somente em fazer uma análise histórica, mas trazendo

---

<sup>2</sup>Que tem conhecimentos gerais, e não especializados, em determinada matéria. (Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda, 1999; Dicionário de Língua Portuguesa AURÉLIO SÉCULO XXI)

questionamentos e apontamentos que podem contribuir para uma mudança de pensamento acerca do curso de bacharelado em música. Entre esses exemplos encontra-se o artigo de Barbeitas (2001), questionando o modelo “Conservatório – instituição voltada predominantemente para o culto dos valores passados” (p. 76), durante a reforma curricular da Escola de Música da UFMG. Segundo o autor, essa reforma vem superar a visão da música como atividade isolada, que proporcionava ao aluno um aprendizado centrado e específico, sem nenhuma preocupação com as implicações da sua prática. Em seu discurso é possível perceber a crítica ao modelo antigo (conservatorial) e também o reconhecimento da necessidade de mudanças, imposta pela “própria realidade que há muito já não cabe no desgastado modelo conservatorial predominante nos cursos superiores em todo o país” (p. 76).

Barros (1998), em sua dissertação, procura compreender a imutabilidade da formação e da carreira do pianista erudito no Brasil. Segundo o autor, a “resposta se encontra nas origens dessa tradição, no próprio surgimento do pianista erudito brasileiro” (BARROS, 1998, p. 2). A fim de contextualizar as raízes da tradição pianística no país, ele traz uma revisão bibliográfica histórica desde 1808 até as primeiras décadas do século XX. O autor aborda as diversas funções que o piano exerceu neste período, sua importância no meio burguês brasileiro e nas chamadas *Sociedades Musicais*<sup>3</sup>, os professores particulares de piano e também a criação dos primeiros conservatórios de música no país. Expõe ainda a influência do positivismo no estudo da técnica instrumental e nas práticas dos chamados *virtuoses*. Em uma segunda parte, realiza entrevistas com três pianistas e pedagogos brasileiros para tratar a história do instrumento no Brasil ao longo do século XX e também discutir aspectos relacionados ao trabalho e à formação do músico erudito, sempre apoiado nas premissas de Luigi Pareyson (1918 – 1991). Defendendo o “princípio de que tanto a formação quanto os objetivos profissionais do pianista erudito precisam ser reformulados” (BARROS, 1998, p. 4), o autor chega à conclusão de que este profissional

[...] deve estar preparado para buscar alternativas profissionais, deve considerar outras possibilidades de atuação que não sejam apenas a carreira de concertista internacional. Para que isso se torne viável, é preciso uma reformulação da formação do intérprete de piano, através da qual ele venha a se tornar um músico mais completo e versátil (BARROS, 1998, p. 99).

---

<sup>3</sup>Sociedades Musicais – Iniciativas particulares que promoviam concertos para seus sócios e que existiam pelo menos desde 1815 (BARROS, 1998, p. 10).

É possível perceber, não apenas na fala do autor, mas também de seus entrevistados, que a formação do pianista deve considerar existência de um campo de atuação além da carreira de pianista erudito solista, e que para atuar neste campo tão vasto, o pianista precisa de habilidades específicas que, infelizmente, não fazem parte da sua formação como intérprete.

Na mesma direção, Miranda (2015) investigou, em seu trabalho de mestrado, como se dá a formação no Bacharelado em Piano na Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo em vista as demandas do mercado de trabalho atual. Para tanto, a autora fez, primeiramente, uma breve relação das diversas atuações profissionais do pianista. Ela trouxe ainda um breve histórico da Universidade, da Escola de Música (antigo Conservatório) e uma análise dos documentos referentes ao curso de Bacharelado em Piano encontrados no endereço eletrônico da Instituição de Ensino Superior (IES). Em um segundo momento, a autora realizou entrevistas com professores e alunos acerca de suas formações e competências que os entrevistados consideravam necessárias para suas atuações profissionais. Sobre a formação (no curso de bacharelado em piano), a autora analisou:

Constatou-se que embora a formação musical seja oferecida de duas formas: Bacharelado e Licenciatura, o pianista precisa de uma formação que contemple as duas áreas, já que este profissional na maioria das vezes atua tanto como instrumentista como professor de instrumento (MIRANDA, 2015, p. 116).

A autora constata ainda que, “embora o MEC [Ministério da Educação], a UFG e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música tenham por finalidade a formação do músico para atender as demandas do mercado de trabalho atual, não foi esta a situação observada na Pesquisa de Campo” (MIRANDA, 2015, p. 106). A autora revelou que os alunos entendem pouco sobre o mercado de trabalho, e que os professores, na maioria das vezes, priorizam outras competências, específicas para poucas áreas de atuação, como a de pianista solista. Miranda questiona se as conclusões de seu estudo seriam aplicáveis para outros cursos de bacharelado ou outras instituições de ensino: seriam as suas conclusões um reflexo do que acontece em outros lugares ou este seria apenas um caso isolado?

Em sua tese de doutorado, Reis (2014) traz um estudo com egressos dos cursos de música – piano – das Universidades Federal de Minas Gerais (bacharelado) e de São João Del Rei (licenciatura). Ao explorar as trajetórias formativas de estudantes desses dois cursos, a autora ressaltou a existência de diferenças, tanto sociais quanto de objetivos, encontradas nesses dois grupos. A autora analisou que, “embora o acesso aos cursos venha se flexibilizando, traços

ligados ao modelo europeu permanecem nos discursos e práticas de professores” (p. 47), e afirma que, embora o modelo conservatorial europeu tenha começado a encontrar certa resistência com a ampliação de cursos e vagas a partir do final do século XX, este continua sendo reproduzido no ensino de piano até hoje: “há uma dificuldade em se admitir alterações nos cursos superiores que se choquem com a concepção herdeira do modelo conservatorial” (REIS, 2014, p. 286).

Vanda Freire (2011) abordou o ensino superior de música tomando com ponto de partida a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para tanto, a autora fez sua análise sob duas perspectivas: as funções sociais da música (tendo Merriam como referencial teórico) e a análise de currículo do curso de bacharelado da UFRJ. Os objetivos do trabalho foram assim enumerados:

- 1) caracterizar o conteúdo dos cursos de graduação [em música], a partir da identificação das funções sociais desse conteúdo, ou seja, da música trabalhada nesse curso; 2) propor diretrizes para revisão do conteúdo dos cursos de graduação em música, com vistas a uma efetiva significação social (FREIRE, 2002, p. 22).

Ao considerar que a função social da música não tem sido suficientemente explorada, a autora emprega a classificação proposta por Alan Merriam<sup>4</sup> (1964), buscando visualizá-la ao longo da história da música, e especialmente buscando compreender seu papel no século XX. Esta revisão constitui referencial para a análise do atual ensino de graduação em música.

Ao caracterizar o ensino de música pela ótica das funções sociais, a autora identificou, no curso de graduação em música da UFRJ (importante ressaltar que, à época da pesquisa, a Escola de Música da UFRJ ofertava somente o curso de Bacharelado), traços característicos do modelo conservatorial, tais como: ênfase na música séria europeia dos séculos XIII e XIX, na técnica, na reprodução das partituras e outras observações. A autora relata que, apesar de ter havido mudanças de currículo na Escola (que é a mais antiga do país), essas não levam em consideração a função social da música, e, conseqüentemente, trazem poucas inovações neste sentido.

---

<sup>4</sup>Freire (2002) classifica as funções sociais da música propostas por Merriam (1964) em dez categorias: 1) função de expressão emocional; 2) função de prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor conformidades às normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade (FREIRE, 2002, p. 30).

Tourinho (2016) realizou um estudo com egressos de cursos de bacharelado em violão em todo país, cujo objetivo geral foi “identificar e analisar as crenças de autoeficácia<sup>5</sup> ocupacional de estudantes que estejam nos semestres finais de cursos de bacharelado em violão e recém-egressos, em relação ao mercado de trabalho” (p. 9). Especificamente, a autora pretende verificar quais as atividades musicais são exercidas como subsistência pelos recém-egressos dos cursos de bacharelado em violão. Ao analisar a formação em questão, a autora relata: “Tradicionalmente, os currículos dos cursos de bacharelado em música priorizam aspectos qualitativos da performance instrumental de seus egressos, que são preparados para atuar como solistas, cameristas ou músicos de orquestra, de acordo com a própria denominação do curso” (p. 2). Segundo a autora, os cursos trazem um repertório de grande dificuldade técnica, que exige muita dedicação do aluno para vencê-lo, e, por conseguinte, sua formação acaba por restringir-se ao âmbito de instrumentista solista, fazendo com que o egresso se sinta despreparado para atuar em outras áreas não contempladas pela sua formação.

Coutinho (2014) buscou, em sua dissertação, uma melhor compreensão da relação entre a formação superior em música na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a inserção de seus egressos no mercado de trabalho da cidade de João Pessoa. Para tanto, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com instrumentistas egressos do curso de bacharelado em música na universidade, formados entre os anos de 2010 e 2011, que atuavam profissionalmente na cidade de João Pessoa. Ao escrever acerca da educação superior em música, a autora reitera a herança conservatorial de nossas instituições: “diante da influência do Modelo Conservatorial de Ensino Europeu na institucionalização do ensino de música no país, surge o Ensino superior de Música, também sob os moldes deste ensino, visto que o mesmo havia sido reconhecido e legitimado como o ideal” (p. 35, 36). Após entrevistar egressos instrumentistas da IES escolhida, a autora conclui que poderia “estar mais contextualizada com relação às condições que o mercado de trabalho local oferece” (p. 87). Segundo os relatos coletados, e apesar de ter passado por diversas adaptações, o curso em questão ainda oferece um ensino voltado para o passado. A autora observa ainda a existência de uma “lacuna” entre a formação e atuação: a docência está presente como a atividade profissional frequente entre os entrevistados, mas estes não tiveram orientação pedagógica para tal prática; muitos

---

<sup>5</sup>Segundo a autora, esta teoria será desenvolvida com mais aprofundamento em teoria derivada da Teoria Social Cognitiva e denominada Teoria Social Cognitiva de Carreira, apresentada por LENT, BROWN e HACKETT (1994). Bandura (1977, 1997) descreve a crença de autoeficácia como uma crença de capacidade pessoal, descrita no livro *Self-efficacy: The Exercise of Control (Autoeficácia: o Exercício do Controle)*, de 1997, em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 1997, *apud* TOURINHO, 2016, p.3).

entrevistados relatam, inclusive, que tal atividade não “oferece realização pessoal” (p. 87), tendo a escolha se dado por falta de opção. Coutinho afirma ainda que, apesar de perceber uma consonância de suas conclusões com outras pesquisas na área da educação musical, os resultados obtidos por ela se referem especificamente ao grupo de egressos entrevistados, e que não há pretensão de generalizá-los para outros bacharelados no país.

Morato (2009) trouxe, em sua tese, a temática da formação profissional em música, uma dimensão da educação superior. Nesse estudo, a autora parte do pressuposto que muitos dos alunos já atuam profissionalmente enquanto cursam a graduação, e seu objetivo geral é compreender como esses alunos vão “estabelecendo relações e produzindo sentidos que instituem a sua formação profissional em música” (p. 13). Tendo como objeto de estudo os alunos do curso de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a autora buscou investigar como estes alunos vão aprendendo a ser profissionais ao mesmo tempo em que estudam e trabalham. Morato percebeu, em sua vivência profissional, em conversas com outros professores, em encontros de pesquisadores e também em pesquisas acadêmicas, que a “atuação profissional em música de alunos que cursam a graduação na mesma área é bastante comum nos cursos superiores de música do Brasil” (MORATO, 2009, p. 259), e concluiu que, quando esse “curso normal” (estudar depois trabalhar) é quebrado, o sentido da formação superior também muda, uma vez que fica reconhecido que não é a titulação que traz a realização profissional. Ao analisar os resultados, foram percebidas várias atuações profissionais, sendo as mais frequentes atuações de músicos intérpretes e professores de música. Em suas entrevistas, foram investigados pontos como gerenciamento do tempo, experiências, vivências e relações entre o curso na Universidade e nas instituições onde atuam, conciliação entre trabalho, estudo e família, e outros pontos que surgiram nas conversas. Esta pesquisa trouxe um pequeno retrato de como se dá a atuação profissional de alunos que ainda cursam a graduação, e pretendeu contribuir, entre outros,

[...] como um estímulo para que os professores universitários possam problematizar as teorias sobre formação profissional em música que compactuam com o currículo no qual formam os seus alunos, para que possam estranhar os conceitos que constroem sobre quem são os seus alunos e, sendo assim, para que possam se lançar a conhecê-los melhor, como humanos que são e, quem sabe, possam empreender uma pedagogia mais humana também (MORATO, 2009, p. 271).

## 1.2 Atuação profissional

A atuação profissional do bacharel em piano é também temática do presente trabalho, que propõe como objetivo geral compreender, através das impressões dos egressos do curso de bacharelado em piano, as relações existentes entre a sua formação acadêmica e sua atuação profissional.

O artigo “O *músico anfíbio*: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica” é um trabalho de Thaís Lobosque Aquino de 2008 que investiga o trabalhador musical<sup>6</sup>, especialmente o que possui formação acadêmica, frente aos desafios da inserção profissional na atualidade. Tomando por base os professores de música no ensino superior, a autora averiguou o exercício do músico em várias atividades musicais ao mesmo tempo<sup>7</sup>. Frente à atuação *multiface* dos trabalhadores pesquisados por Aquino, ela formulou o conceito de *músico anfíbio*:

Ser *músico anfíbio* significa nadar com desenvoltura entre os vários campos de atuação profissional instituídos pela Cadeia Produtiva da Economia da Música e também pelo próprio músico [...] Exerce atividades em campos múltiplos e complexos de forma produtiva e integradora, nada entre eles reflexivamente e, acima de tudo, procura novos significados para a profissão musical na contemporaneidade. (AQUINO, 2008, p. 3).

Apesar de usar o termo *contemporaneidade* em sua definição, a autora nota, em sua pesquisa histórica, que esse perfil multifacetado não é exclusivo dos dias de hoje. Cita exemplos como Bach, Mozart, Beethoven, padre José Maurício Nunes Garcia entre outros, como músicos que também são claramente *anfíbios*, “permeando o ofício do músico em sua busca por profissionalização” (AQUINO, 2008, p. 4).

Ao voltar seu olhar para o contexto atual, Aquino revela que muitos músicos escolhem a docência por ser uma profissão mais segura e com maiores garantias. Aqueles que atuam no ensino superior desenvolvem, além do ensino, a pesquisa, a performance e outros projetos de extensão. Ao entrevistar 47 professores da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG), ficou constatado que o perfil de *músico anfíbio* é real. “De modo geral, a “anfíbiidade” se faz presente no fazer dos professores entrevistados, ora de

---

<sup>6</sup>Entende-se por *trabalhador musical* aquele que participa do processo de trabalho musical, que tem sua fonte de renda proveniente de um trabalho com música.

<sup>7</sup>Aquino escolheu os sujeitos, entre outros motivos, pela observação da autora que, durante seus estudos, os professores se dedicavam a mais de uma atividade musical.

modo nítido, ora tacitamente. Alguns ainda hesitam em assumi-la, outros, mesmo quando não a defendem, a praticam” (AQUINO, 2008, p. 5).

Cerqueira (2010), em sua pesquisa, buscou informações acerca do campo profissional dos pianistas bacharéis. Para tanto, dividiu sua pesquisa em duas partes: a primeira parte, bibliográfica, buscou compreender, através da história do ensino piano, os “objetivos pedagógicos das instituições e dos valores sociais que as permeiam” (p. 1). A segunda parte é composta de entrevistas com pianistas bacharéis ou com outras formações, mas que atuam como pianistas. Ao fazer uma pequena retrospectiva da história do piano e sua chegada ao Brasil, o autor constata que, para compreender a natureza dos cursos de bacharelado atuais, é preciso recorrer à formação dos conservatórios, pois estes formaram a base para muitos cursos superiores da atualidade. O que o autor percebeu é que muitas das características típicas dos conservatórios são encontradas até hoje nos cursos de bacharelado, como prática da música erudita, repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, ênfase às habilidades técnicas e programa rigoroso. Segundo o autor, essa filosofia já se encontra descontextualizada, sendo necessário “pensar suas propostas de formação musical, cuidando para não perpetuar antigos valores elitistas que se opõem às atuais ideias de inserção social e acesso à educação por todos” (CERQUEIRA, 2010, p. 5).

Na segunda parte de sua pesquisa, Cerqueira entrevistou 35 pianistas, formados em mais de 15 instituições entre os anos de 1987 e 2009. Através das respostas, o autor registrou que a maioria dos entrevistados atua como professor de instrumento, sendo que apresentações solo, correpetição e música de câmara também apareceram com bastante frequência. O autor concluiu que, mesmo sendo a docência uma opção frequente de atuação profissional, os cursos de bacharelado não têm como objetivo formar professores. Outras demandas, como as de música de câmara e correpetição também não possuem formação específica, mas alguns entrevistados sugerem que os pianistas que querem atuar nessas áreas devem aprimorar a leitura. Por fim o autor destaca que o bacharel em piano de hoje é versátil, capaz de atuar em várias áreas além de sua habilitação, e que se torna necessário “adicionar conhecimentos que ampliem os horizontes do curso, visando à formação de pianistas dos mais variados perfis” (CERQUEIRA, 2010, p. 15).

Borges e Miranda (2014) destacaram dois perfis profissionais do pianista: o de performer e o de professor – note-se que, apesar de distintas, a possibilidade de se atuar nas duas áreas não é

descartada. Ao analisar as competências do pianista performer através da história e da literatura, as autoras permeiam as várias “funções” que o pianista performer exerceu e ainda exerce. As autoras destacam a função de “acompanhador” que o pianista exerce durante a história (antes mesmo da criação do piano como conhecemos hoje), exercida primeiramente pelo próprio compositor, e mais tarde por pianistas, exigindo assim que suas partes estivessem escritas. No período romântico o instrumento ganha destaque, e é exigido do intérprete “profundo domínio técnico e musicalidade aguçada” (p. 209), tanto nas peças solo quanto nas obras de música de câmara. Já no século XX, o piano passa a ser utilizado de forma diferente, tendo seus muitos recursos sonoros explorados pelos compositores. As autoras citaram, ao longo de seu artigo, várias formas de atuação do pianista performer, em locais mais diversificados como: salas de concerto, bares, restaurantes, aulas de canto e balé, ensaios de orquestras, óperas e corais, concursos entre outros.

A função de professor, conhecida até hoje, também faz parte da história do músico, segundo Borges e Miranda (2014). Bach, Mozart e Beethoven, por exemplo, além de compositores e performers, também eram professores de instrumento. Mesmo não sendo essa uma prática exclusivamente contemporânea, “às vezes é possível encontrar uma certa resistência por parte de alguns performers em se descreverem como professores e vice-versa” (p. 211). Com funções distintas do pianista performer, o papel professor é de educador, e a ele compete a “responsabilidade de transmitir saberes e conhecimentos” (FERREIRA, 2003, *apud* BORGES, MIRANDA, 2014, p. 3). Entretanto, as autoras observam que, no caso específico do ensino de instrumento, e no de piano não é diferente, existe um certo tradicionalismo, e que essa prática pode ser, por vezes, considerada ultrapassada. Esses modelos de ensino, herdados dos conservatórios e presentes ainda em muitas instituições de formação musical,

[...] podem oferecer contribuições significativas para a formação do músico como performer, principalmente a prática solista, mas, ao mesmo tempo, podem não oferecer contribuições para as demais possibilidades de atuação do músico como, por exemplo, na atuação pedagógica. Sendo assim, cabe ao professor adotar mais de uma forma de ensinar, mais de um modelo pedagógico, enfim, mais de uma postura como educador (BORGES, MIRANDA, 2014, p. 212).

Segundo Borges e Miranda (2014), é importante que o professor esteja preparado para lidar com a realidade de cada aluno de forma reflexiva, adaptando os conhecimentos a serem transmitidos a cada situação. Também ao pianista performer cabe uma adaptação à realidade, para que possa atender às diferentes necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, as autoras sugerem “uma formação ampla que possibilite a seus alunos adquirir conhecimentos

técnicos e pedagógicos, atender a demanda do mercado de trabalho e assim obter sucesso profissional e pessoal” (p. 213).

Ao investigar os professores de piano em Porto Alegre, Oliveira (2007) procurou compreender como se dá a formação e a atuação destes profissionais. Em sua investigação bibliográfica, a autora ressaltou que essa temática tem despertado interesse de vários pesquisadores da área de educação musical, mas que não é possível encontrar um consenso sobre as principais qualificações desse profissional. Já no quesito formação, há certa concordância entre os pesquisadores revisados por ela de que o professor precisa de conhecimentos pedagógicos. A autora constatou, em alguns trabalhos, que existe “uma tendência do professor de instrumento ensinar da mesma forma que aprendeu, seguindo os modelos de seus professores” (OLIVEIRA, 2007, p. 19). Quanto ao ingresso na profissão de professor de instrumento, a autora percebeu que, muitas vezes, a escolha da atividade de docente não acontece como primeira opção.

Para as entrevistas com os professores de piano de Porto Alegre, a metodologia escolhida por Oliveira (2007) foi o *Survey*, com aplicação de questionários auto administrados a 115 professores participantes. As perguntas feitas pela autora se concentraram no perfil de formação dos entrevistados, o que incluiu desde a formação universitária até cursos na área. Foi constatado que 60% dos entrevistados possuíam formação superior na área, e que a maioria (85%) aprendeu a lecionar na prática. Como as entrevistas foram direcionadas a professores de piano, sem a especificidade de local de trabalho, foi detectado que grande parte deles atua ou já atuou como professor particular, na própria casa ou na casa do aluno.

Em suas considerações finais, a autora reflete sobre a “necessidade de fomentar mais cursos superiores em Música que contemplem no seu currículo um corpo de conhecimentos que proporcione a formação do profissional que vai atuar com o ensino do instrumento” (OLIVEIRA, 2007, p. 115), uma vez que foi observada, na fala dos entrevistados, a falta de confiança destes ao atuarem como docentes, principalmente por não possuírem formação pedagógica para tal. Por se tratar de um estudo específico na cidade mencionada, a autora sugeriu que tal pesquisa seja replicada em outros locais, para que se possa ter uma visão geral do perfil deste profissional.

No entanto, a docência não é o único campo de trabalho encontrado pelo pianista. Em seu trabalho intitulado “O Pianista Camerista, Correpetidor e Colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação”, Muniz (2010) entrevistou nove pianistas, encontrando as seguintes funções exercidas por eles: pianista de ópera, correpetidor de sala de aula, colaborador (instrumento), músico de câmara, pianista de coro, colaborador em concursos e pianista de balé clássico. O autor destaca a profissão de músico acompanhador, que atualmente

[...] vem ganhando destaque no cenário artístico e acadêmico, tornando-se peça importante na realização dos trabalhos musicais em que a participação de um profissional qualificado nesta área é imprescindível (MUNIZ, 2010, p. 23).

Após uma breve descrição de cada uma dessas funções<sup>8</sup>, o autor conclui que muitas das habilidades necessárias ao pianista acompanhador diferem das encontradas nos pianistas solistas, e que “a maioria destas habilidades é aprendida empiricamente quando o pianista já formado, para carreira solo, inicia os passos na correpetição, colaboração ou música de câmara” (MUNIZ, 2010, p. 37). Ele observa ainda que, o pianista que pretende se dedicar à carreira de acompanhador, aprenderá de forma autodidata. Para reverter esse quadro, o autor propõe um curso de especialização de dois anos nas três categorias destacadas inicialmente por ele, onde, de acordo com Muniz, serão aprendidas as habilidades necessárias para o exercício da profissão escolhida.

Montenegro (2013), em sua dissertação, investigou também “os modos de ser e de agir do pianista colaborador”, tendo como campo de estudo os pianistas do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). O autor constatou, em sua revisão bibliográfica, que a profissão de pianista colaborador vem sendo muito solicitada em ambientes como concursos e festivais de música, *master classes*, ensaios e apresentações de corais, companhias de balé, escolas de dança e escolas de música entre outros. Ele destaca a oferta de vagas em instituições de ensino de nível técnico e superior, por meios de concursos públicos – sendo este o caso do CEP-EMB. Tais profissionais têm a função de “atender aos alunos em atividades relacionadas à performance musical e ao ensino de instrumento musical” (MONTENEGRO, 2013, p. 15).

---

<sup>8</sup>Camerista, correpetidor e colaborador: mesmo ressaltando que não há, hoje, um consenso no uso de tal nomenclatura, o autor usa tal divisão para melhor caracterizar cada campo de atuação.

Ao pesquisar as competências necessárias para o pianista colaborador em sua atuação profissional, Montenegro percebeu que essas variam de acordo com o tipo de trabalho que será feito, se estará colaborando, por exemplo, no acompanhamento de um cantor ou em uma aula de balé. Da mesma forma, serão exigidas deste profissional habilidades diferentes de acordo com o ambiente de atuação.

Em entrevistas com onze pianistas colaboradores, Montenegro (2013) percebeu que o percurso formativo era muito diversificado entre eles, sendo que alguns tiveram aulas com professores particulares, outros estudaram em conservatórios, e outros, ainda, aprendido música na igreja. Já o aprendizado da profissão de pianista colaborador, que é exercida na CEP-EMB, este parece ser um ponto comum entre os entrevistados:

O desenvolvimento do trabalho na instituição como pianistas colaboradores permitiu que aprendessem na prática, relacionassem as experiências vivenciadas com os conhecimentos já aprendidos, promovessem a reflexão e a busca por novas aprendizagens, caracterizando uma formação continuada que se fortaleceu e se integrou à trajetória de estudos musicais (MONTENEGRO, 2013, p. 90).

É perceptível, na fala dos entrevistados, que essa aprendizagem é contínua e acontece dentro e fora da instituição, ao observar as aulas de outros instrumentos, ao ouvir um regente ou preparador de coro, ao ensaiar com a banda, ou ao acompanhar o professor de canto. Outros assuntos abordados nas entrevistas dizem respeito à maneira de agir como pianista colaborador na instituição escolhida, entre eles: habilidades e conhecimentos profissionais; dificuldades, princípios e estratégias da atuação; leitura à primeira vista; dimensões pedagógicas.

O trabalho de Montenegro (2013) contribuiu para o entendimento de que a trajetória pessoal, a formação, a atuação e as concepções sobre trabalho irão influenciar os modos de ser e de agir do pianista colaborador. Ficou claro também que para cada situação específica de trabalho, os pianistas devem proceder de maneira diferenciada, e essa percepção de comportamento é adquirida na prática. Elencados pelos próprios entrevistados, os conhecimentos importantes para a atuação na área são de naturezas distintas, sejam musicais, linguísticas, acústicas ou pedagógicas. Sua pesquisa trouxe informações que podem servir de subsídio para orientar a formação superior, seja no bacharelado ou licenciatura, sugerindo que “as práticas do pianista colaborador devem ampliar o repertório solista, contemplar formações em conjunto e estimular a leitura à primeira vista” (p. 159). Já no campo pedagógico, o autor sugere que seja dada ênfase em práticas e discussões que abordem o ensino e a aprendizagem

musical, “formando um profissional reflexivo e sensível que constantemente avalia seus modos de ensinar e que seja capaz de (re) adequá-los às necessidades do contexto em que atua” (p. 159).

A pesquisa de Mundim (2009) também teve o pianista colaborador como principal sujeito. A autora observou a colaboração pianística a partir do ponto de vista do acompanhamento da flauta transversal, propondo-se “a discutir a formação e as atuações desse profissional diante da realidade do mercado de trabalho brasileiro” (p. 17). Mundim relatou que, apesar de a função de músico acompanhador existir desde os tempos remotos da história da música, no mercado de trabalho atual há, ainda, certa carência de profissionais preparados. Ao investigar como se dá a formação do pianista colaborador, a autora afirma que essa “acontece na maioria das vezes de forma empírica, pois as exigências do meio profissional e a falta de formação acadêmica específica forçam os pianistas a se adaptarem a determinadas situações em um curto período de preparação” (MUNDIM, 2009, p. 17).

Optando pelo uso do termo pianista colaborador – sem subdivisões em acompanhador, correpetidor ou camerista – por acreditar que este é o termo que melhor se relaciona com seu ofício na atualidade, Mundim define:

**O PIANISTA COLABORADOR** é o instrumentista virtuose que apurou sua técnica pianística através do estudo do instrumento solo e que desenvolveu habilidades de interação com outros solistas, adquiridas a partir da vivência cotidiana da música de câmara e observância de técnicas e particularidades de outros instrumentos (MUNDIM, 2009, p. 26. *Grifos originais*).

Ainda de acordo com Mundim, a formação deste profissional se dá através de disciplinas como música de câmara e acompanhamento ao piano, e também empiricamente, ao participar de aulas de diferentes instrumentos ou canto. A autora destaca que este profissional atua em diferentes campos, enquadrando-se como um profissional multifuncional, pois, para atuar, o profissional coloca em prática não apenas seus conhecimentos pianísticos, mas também emprega seus conhecimentos gerais – história da música e artes, estilo, especificidades dos instrumentos ou voz, idiomas estrangeiros – para que possa dar suporte ao estudante ou profissional com quem está colaborando.

Mundim destacou que a valorização dessa profissão, mesmo requerendo conhecimentos específicos além das habilidades pianísticas, ocorre de forma lenta e ainda cheia de preconceitos, e que a falta de cursos preparatórios no país contribui para a carência de

profissionais especializados e qualificados. A formação empírica deste profissional pode gerar insegurança, pois muitas vezes o pianista não dispõe do embasamento técnico e teórico que seria proporcionado pela formação acadêmica, e que uma formação especializada poderia colaborar para a melhora da qualidade e consequente maior valorização da profissão.

Após a seleção e análise dos trabalhos acadêmicos que considerei como mais relevantes para o meu estudo, pude perceber que a formação acadêmica, oferecida nos cursos de bacharelado de piano, está voltada principalmente à formação do pianista para atuar como solista, sem considerar que, muitas vezes, as demandas do mercado de trabalho atual não são compatíveis apenas com tal formação. Foi possível notar que, no caso específico do piano, profissões como a de professor de instrumento ou a de pianista colaborador são hoje as mais frequentes. Os resultados dos trabalhos analisados evidenciam que esses profissionais percebem a falta de formação específica na área de atuação e, portanto, procuram outros meios de suprir essa necessidade de aprimoramento.

A procura por outras formações que atendam a demanda profissional é, segundo as pesquisas, um dos meios encontrados pelos pianistas para se aprimorarem na profissão escolhida. Tal formação pode ocorrer em cursos livres, master classes, festivais de música, ou até mesmo ao acompanhar a aula de um professor. No caso da docência, não é incomum encontrar bacharéis em piano que, durante ou após a graduação, cursaram também a licenciatura.

Por outro lado, formação empírica, tanto no caso da docência quanto no caso da colaboração pianística, aparece nos trabalhos como um dos meios de aprimoramento profissional. Muitos autores relatam casos em que o pianista ou professor aprende na prática, aprende fazendo, contando apenas com o próprio julgamento para se aprimorar. Eu pessoalmente considero a autocrítica extremamente válida e de grande importância na construção do profissional eficiente, mas será que a formação acadêmica não poderia contribuir com tal construção, uma vez que, segundo a própria legislação brasileira, sua função é formar para a inserção?

### **1.3 Fundamentação teórica**

Para auxiliar na compreensão dos aspectos trazidos nesta revisão acerca da formação acadêmica em música, aspectos estes que estarão presentes em toda a pesquisa, trago aqui o conceito de Pereira (2014) sobre o *habitus conservatorial*. Em seu artigo intitulado

“Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo”, o autor apresenta alguns dos resultados de sua tese na qual analisou os currículos dos cursos de licenciatura em música de quatro instituições de ensino brasileiras.

O autor percebeu que outros autores já identificavam tal modelo como “modelo conservatorial” ou “forma conservatorial”, referindo-se ao modelo de ensino de música baseado nos conservatórios do século XIX, que no Brasil se reflete em características como:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 93 e 94).

Embora sua pesquisa seja no campo da Licenciatura em Música, Pereira (2014) acredita que o *habitus conservatorial* seja próprio do campo artístico musical, e que, devido à correlação entre campo artístico e campo educativo, tenha sido transposto para a licenciatura. O autor reforça que o currículo orientado por tal *habitus* traz a música erudita como única referência, e que, conseqüentemente, as outras disciplinas do curso acabam por se referir também a tal repertório. Desta forma autor constrói o conceito de *habitus conservatorial*, que vem a influenciar as práticas curriculares e pedagógicas não apenas das licenciaturas em música, mas, em minha opinião, os cursos superiores de música em geral.

Sem o objetivo de uma crítica austera da educação musical tradicional, ou mesmo dos processos de ensino da música erudita, Pereira (2014) propõe uma reflexão sobre como tal modelo de ensino de música se adéqua à realidade atual. Por fim o autor reconhece que existe um confronto entre as práticas musicais do cotidiano e aquelas presentes nas universidades, uma vez que “o ensino de música mantém-se profundamente ligado às raízes da tradição” (p.

101). O autor acredita que o primeiro passo para que o *habitus conservatorial* deixe de ser reproduzido na educação musical é a sua conscientização:

Conhecendo as disposições incorporadas que orientam nossas práticas e nossa percepção, teremos mais chance na luta para democratizar o acesso à música, não somente à erudita, mas a esta forma simbólica que expressa o indizível, que dá forma e expressividade a materiais sonoros, agregando-lhes significado e valor. Educação Musical que possibilite não a civilização do gosto, mas a escolha consciente da música que gostamos e queremos ouvir (PEREIRA, 2014, p. 102).

Para apoiar minhas reflexões acerca das possíveis relações e contribuições que a formação acadêmica possa trazer para minimizar os problemas enfrentados na prática profissional, utilizei a perspectiva de Schön (2000) acerca do ensino prático reflexivo. Ao abordar a educação profissional, Schön descreve a universidade moderna, dedicada à pesquisa, como uma instituição com preceitos baseados na racionalidade técnica. Segundo o autor,

Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 19).

Desta forma, Schön percebe que as escolas estão buscando um nível mais alto de *status* acadêmico através da pesquisa, estabelecendo uma hierarquia de conhecimentos dentro das instituições: em primeiro, a ciência básica; em segundo, a ciência aplicada; em terceiro as habilidades técnicas e a prática cotidiana. Sendo assim, de acordo com o autor, “quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior seu *status* acadêmico” (SCHÖN, 1998, p. 19). Entretanto, os educadores têm notado a distância entre o conhecimento acadêmico oferecido pelas escolas e as competências exigidas dos profissionais em seu campo de atuação, e, para tentar aproximar o conhecimento científico da prática, recomendam complementações ao currículo a fim de diminuir tal distância sem perder seu padrão de excelência.

Schön afirma que a racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista, é parte da universidade moderna, que privilegia a pesquisa sistemática, capacitando profissionais a solucionar “problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15). No entanto, é possível perceber que os problemas da prática podem se apresentar de inúmeras maneiras, e caberá ao profissional encontrar o meio mais adequado de resolvê-lo de acordo com a sua perspectiva, e, se caso a aplicação das teorias aprendidas durante a formação não sejam suficientes, ele deverá testar

novas estratégias produzidas por ele mesmo. Para o autor, é preocupante a distância entre “a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação” (p. 20).

O autor usa o termo *talento artístico profissional* para se referir aos “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (p. 29). Tal conhecimento emerge espontaneamente nessas situações, e deve ser observado, examinado, por meio da reflexão. Para se ensinar o *talento artístico*, Schön sugere um ensino prático reflexivo, que ajude tanto o professor quanto o aluno a lidar com os problemas da prática, estando abertos a novas hipóteses e descobrindo novos caminhos. Salienta que profissionais, instrutores e pesquisadores devem estudar as próprias práticas, e do mesmo modo transmitir aos alunos tal reflexão, seja através de estudos de casos, seja através de práticas supervisionadas. Desta forma, “o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo que se transmita por contágio” (SCHÖN, 2000, p. 250).

## 2. Procedimentos Metodológicos

A vontade de realizar uma pesquisa que envolvesse a formação e a atuação profissional do pianista brasileiro na atualidade vem de algum tempo, quando, conversando com colegas e observando a realidade em que eu mesma me encontrava, comecei a questionar o quanto da formação no curso de bacharelado era “aproveitada” no mercado de trabalho, e quais competências eram necessárias para a atuação profissional que não tinham sido contempladas durante a formação. Inicialmente acreditava ser possível “quantificar” as convergências e as divergências entre formação e atuação profissional, mas, aos poucos, fui percebendo que a questão era mais profunda e que exigiria uma busca mais detalhada. Passei a compreender que, por se tratar de um fazer artístico, onde muitas vezes o *talento* e o conhecimento técnico de confundem, analisar quais saberes, especificamente, estariam sendo empregados a cada ação do pianista estava fora da minha capacidade. Após a qualificação, acatei as sugestões generosas da banca e decidi mudar o foco do trabalho para um estudo qualitativo a partir das impressões dos egressos sobre a relação entre formação e atuação profissional.

De acordo com Gil (2008), a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, pois tem “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (p. 27). Segundo o autor, as pesquisas exploratórias são as que apresentam menor rigidez no seu planejamento, podendo envolver levantamento bibliográfico ou documental, entrevistas ou estudos de caso.

Tomada a decisão de focar o trabalho na percepção dos egressos acerca da formação recebida nos cursos de bacharelado, e não mais compreender o mercado de trabalho, comecei minha busca pela literatura acadêmica existente, a fim de averiguar o quão pertinente seria o tema, e como este era abordado em outras pesquisas. Como apresentado no capítulo da Revisão de Literatura, foram encontrados significativos trabalhos tanto na área de formação de pianistas como também na sua atuação profissional, o que me assegurou sobre a importância e a atualidade do assunto proposto.

Para conhecer melhor como se dá a formação do pianista no curso de bacharelado, comecei por uma pesquisa histórica sobre ensino de piano no país, por acreditar que muito do “tradicionalismo” encontrado por mim na minha vivência como estudante e como profissional da área do piano, também mencionado na literatura acadêmica, deriva do modo como o piano

era visto e ensinado no país na segunda metade do século XIX, modo este que, mesmo com a passagem dos anos, continua a ser aceito e difundido em muitas escolas de música no Brasil.

Fazer uma análise da legislação brasileira atual que rege curso de Bacharelado em Música me possibilitou uma melhor compreensão das finalidades e objetivos esperados de tal formação, em especial do pianista, foco da minha pesquisa. Mesmo reconhecendo que universidades têm autonomia para delimitar seus currículos, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram resoluções e referenciais<sup>9</sup>, não com o objetivo de delimitar a formação, mas a fim de direcionar as instituições de ensino na construção do seu Projeto Político Pedagógico.

Pelo fato de morar e trabalhar em Belo Horizonte, escolhi as duas universidades públicas da cidade que oferecem o curso de Bacharelado em Música – Piano como campo da minha pesquisa, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Uma vez que, desde o início, minha intenção era de entrevistar pianistas egressos dessas duas instituições – formados entre 2011 e 2015 – procurei descrever e analisar os projetos pedagógicos das instituições, vigentes à época em que meus entrevistados cursaram a graduação em piano.

A Escola de Música da UFMG possuía um Projeto Pedagógico, vigente desde o ano de 2001, com renovação protocolada em 2011, disponibilizado no próprio endereço eletrônico da universidade. Em minha análise foram listados aspectos relevantes como disciplinas, carga horária, atividades complementares, integralização, pré-requisitos para término do curso, entre outros. Para me ajudar a compreender as razões que levaram a instituição a implantar sua nova matriz curricular em 2001, contei com análise de Barbeitas (2002), que apresentou e discutiu o novo currículo, a partir de alguns aspectos do ensino superior de música no país e do modelo por eles adotado.

Por outro lado, a Escola de Música da UEMG teve, entre 2011 e 2015 dois Projetos Pedagógicos distintos em vigor. O mais antigo deles, aprovado em 2009, foi disponibilizado pela própria Escola de Música da UEMG, em formato de brochura. Em 2012, a ESMU/UEMG aprovou um novo Projeto Pedagógico, este vigente até hoje, disponibilizado

---

<sup>9</sup>Trata-se da Resolução de 2004, do CNE, e dos Referenciais Curriculares Nacionais de 2010, do MEC, analisados no capítulo 3.

no endereço eletrônico da instituição. Para uma melhor compreensão das motivações que levaram a escola a adotar este novo projeto, recorri às reflexões e análises de Sampaio e Marino (2013), que tratam, em seu artigo, justamente do processo de reformulação curricular.

Após uma breve análise dos Projetos Pedagógicos adotados nas duas Instituições de Ensino Superior (IES), foi o momento de confrontar as propostas, para mostrar algumas das diferenças e semelhanças entre os cursos, pelo menos no que se refere à proposta de ensino. Para esta tarefa eu fiz uso de uma categorização proposta por Mateiro<sup>10</sup> (2009), que serviu como guia tanto para organizar as análises individuais de cada programa, como para compará-los entre si. Com o objetivo de “compreender o processo educativo através de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares” (p. 58), a autora, ao analisar e comparar 15 projetos pedagógicos de educação musical, faz uso de um guia composto por três categorias: descrição do programa, objetivos do programa e estrutura do programa. Tal guia foi igualmente usado por mim na análise e comparação dos Projetos Pedagógicos (PPP's) das Instituições estudadas. Confrontar os dados quantitativos encontrados nos PPP's, como carga horária, oferta de disciplinas, requisitos para ingresso e conclusão dos cursos foi uma tarefa relativamente simples, pois as diferenças eram muito evidentes. Já a comparação de outros aspectos de cada curso como objetivos, finalidades e perfis dos egressos trouxe, por serem mais subjetivos, uma mostra de diferenças sutis, que podem facilmente se passar por semelhanças, uma vez que contemplam aspectos de uma mesma formação, a formação do músico.

## **2.1 Ferramentas de pesquisa: questionários, fontes documentais e entrevistas**

Antes mesmo de estruturar a presente pesquisa e definir seus objetivos, minha intenção era entrevistar egressos para conhecer como havia se dado a sua formação, e também para saber em quais áreas atuavam profissionalmente. De acordo com Dazzani e Lordelo (2012), “a pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente rico [...] Tais estudos ajudam a compreender de que maneira os egressos se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo” (p. 19). Com tal objetivo, desenvolvi um questionário semiestruturado (Anexo 1), através da ferramenta

---

<sup>10</sup>MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

*Google Forms*<sup>11</sup>, que foi enviado via e-mail a egressos das Universidades Federal e do Estado de Minas Gerais, formados entre os anos 2011 a 2015, juntamente com uma carta-convite (Anexo 3). Segundo Gerhardt (2009), o questionário

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. [...] Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (p. 69).

A escolha do questionário semiestruturado – composto de perguntas fechadas e abertas – deu-se pela abrangência de perguntas que poderiam ser feitas, e pela facilidade da coleta dos dados, uma vez que este poderia ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 199).

Para a elaboração do questionário foram elencadas perguntas acerca da formação (instituição, ano de conclusão do curso, expectativas, pontos positivos e negativos) e da atuação profissional (suas motivações e dificuldades no campo de trabalho). Como meu objetivo inicial era relacionar a formação acadêmica dos egressos dos cursos de Bacharelado em Piano com as suas atuações profissionais, elaborei questões que trouxessem respostas sobre esses dois pontos, de modo que pudesse confrontá-los mais à frente. Para mim, era importante descobrir onde cada egresso trabalhava ou já havia trabalhado, seu grau de satisfação profissional e de que maneira a sua formação havia contribuído para sua atuação. Para tanto, elaborei perguntas que direcionassem tanto para a formação quanto para a atuação do pianista, que, a meu ver, divergiam em muitos pontos, mas que também investigasse junto aos participantes se, na opinião deles, tal formação poderia ter sido diferente.

Para obter os nomes e contatos dos egressos, foi enviada uma carta de intenção ao coordenador do colegiado da Escola de Música da UFMG e ao coordenador do Bacharelado em Música da UEMG (Anexo 2), solicitando nomes e contatos dos egressos dos cursos de Bacharelado em Piano para que fosse enviado o questionário. Ao todo, foram listados 28 egressos formados entre 2011 e 2015 nas duas instituições, mas, como nem todas as informações de contato estavam atualizadas, foram enviados e-mails para apenas vinte e seis egressos. Os e-mails enviados continham a carta-convite e link de acesso ao questionário *online*. Dos vinte e seis e-mails enviados, obtive nove respostas. De acordo com Marconi e

---

<sup>11</sup>*Google Forms* é uma ferramenta da empresa Google Inc. que cria formulários personalizados para pesquisas e questionários, sem qualquer custo, para que sejam respondidos *online*.

Lakatos (2003), a porcentagem de retorno dos questionários “alcançam 25% de devolução” (p. 199).

Durante a qualificação, foi sugerida pelos membros da banca a realização de entrevistas presenciais com os egressos que haviam respondido o questionário *online* na primeira fase da pesquisa, com o objetivo de conhecer mais detalhadamente a opinião destes sobre a formação recebida nas universidades, suas impressões sobre a grade curricular, as disciplinas, bem como suas expectativas ao ingressar no curso, etc. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (p. 195). Gerhardt (2009) define que a entrevista é “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 72). Tal fase da pesquisa seria dedicada a conhecer a impressão dos egressos acerca da sua formação acadêmica e da sua atuação profissional.

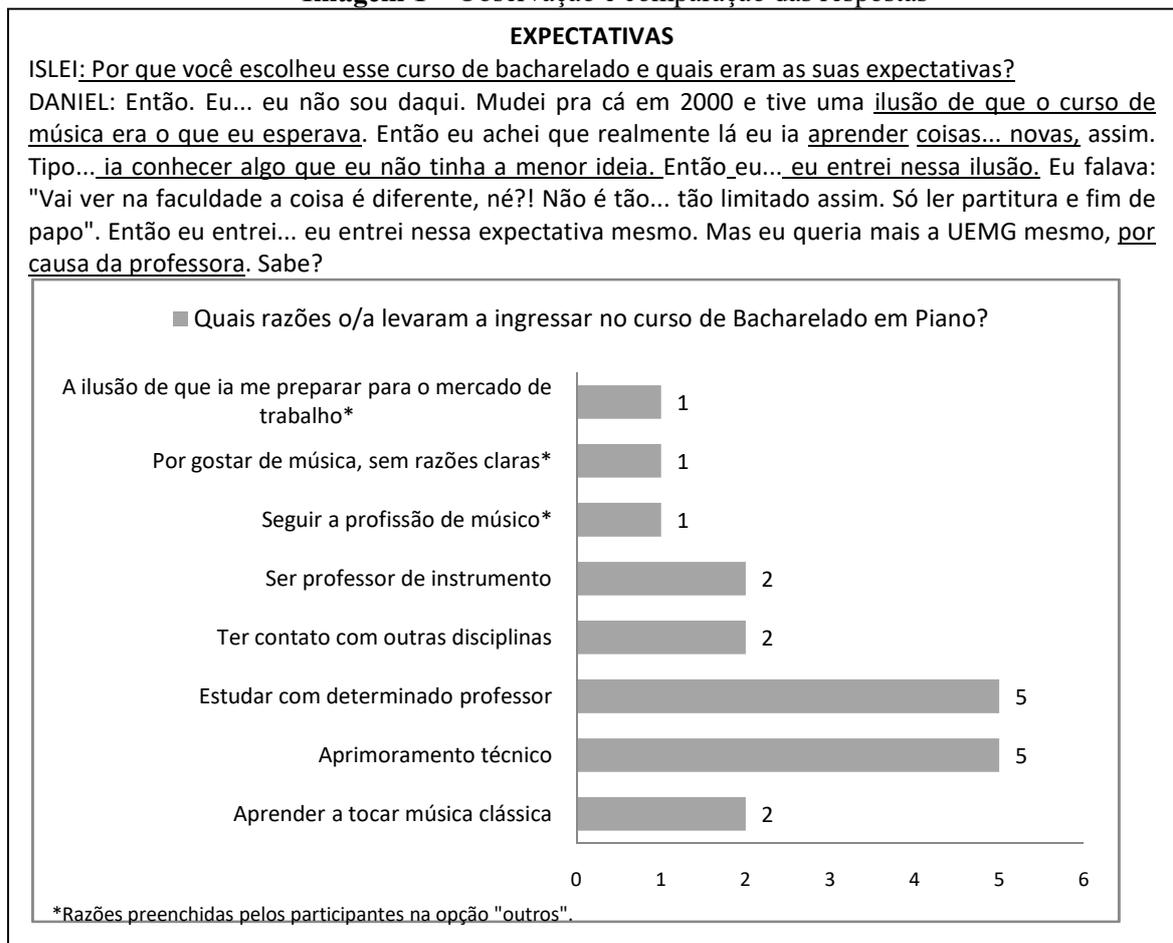
Uma vez que a ferramenta *Google Forms* não possibilita saber quais pessoas haviam participado da primeira fase da pesquisa, enviei novamente um e-mail a todos egressos formados entre 2011 e 2015, contendo uma segunda carta convite para participar da entrevista (Anexo 4). Nesta carta-convite, foi explicado que apenas os egressos que participaram respondendo o questionário poderiam participar, e eu recebi quatro respostas positivas.

Para a construção do roteiro das entrevistas foram elaboradas questões que pudessem trazer as impressões dos egressos acerca da formação recebida, que demonstrassem, de maneira mais clara, quais aspectos da formação foram mais marcantes ou mais relevantes para eles. As entrevistas foram marcadas assim que terminei de elaborar o roteiro de perguntas (Anexo 5). Três delas foram feitas pessoalmente, e uma por telefone, pois o entrevistado morava em outra cidade. Antes de cada entrevista iniciar, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e assinado pelo entrevistado (Anexo 6). Os encontros duraram cerca de uma hora, e percebi uma grande abertura dos pianistas para falar sobre sua formação. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, juntamente com as anotações feitas por mim durante os encontros, tais transcrições se mostraram de extrema importância na coleta final das impressões dos participantes. Para a análise das respostas dos entrevistados, adotei o procedimento ético de ocultar seus nomes, trocando-os por pseudônimos.

Nas entrevistas busquei conhecer os aspectos mais subjetivos da formação recebida por cada participante, suas impressões sobre as disciplinas, organização do curso, professores, repertório estudado e outros. Também busquei investigar as motivações que os levaram a ingressar no curso escolhido, suas expectativas iniciais, a realidade encontrada na instituição e como eles avaliavam o curso atualmente.

Após as entrevistas estarem transcritas, e de posse das respostas dos questionários, agrupei os dados em duas categorias: formação e atuação profissional. Os dados brutos foram sendo agrupados por assunto e destacados em cores, para facilitar a visualização. Deste modo, cada pergunta, juntamente com sua resposta, era sublinhada de uma cor, e da mesma forma, se tal questão se encontrava no questionário, era assinalada também. Isso me possibilitou organizar as respostas de acordo com cada pergunta, comparando e confrontando as respostas entre si, como no exemplo a seguir.

**Imagem 1 – Observação e comparação das respostas**



Fonte: entrevista e questionário *online*. Imagem elaborada pela autora.

Categorizados os dados, esses foram confrontados e analisados à luz de dos trabalhos que tratavam sobre os dois temas, discutidos no capítulo da Revisão Bibliográfica, em uma tentativa de estabelecer relações entre as impressões dos egressos e outras realidades demonstradas. Também fiz uso de comparações com os projetos pedagógicos de cada instituição, a fim de reconhecer, na fala dos egressos, de que maneira as características de cada instituição eram percebidas, e de que maneira isso veio a influenciar suas impressões acerca da formação.

Para as considerações finais procurei fazer uma síntese das informações coletadas nas entrevistas e na pesquisa bibliográfica, e organizá-las de modo que ficassem claras as relações entre elas. Minha intenção foi a de estabelecer uma linha de pensamento desde a chegada do piano ao país até os dias de hoje, que nos leva ao atual “estado da arte”, observado pelos entrevistados assim como pelos pesquisadores cujos trabalhos serviram de base para meu trabalho. Como esta pesquisa foi realizada apenas na cidade de Belo Horizonte, e mesmo assim com um modesto número de participantes, tenho a consciência de que seus resultados não irão refletir a realidade em um âmbito mais abrangente.

## 3 O Piano no Brasil

### 3.1 Aspectos históricos, sociais e educacionais

A comercialização, o ensino e a prática do piano no Brasil tiveram início no começo do século XIX com a chegada de Dom João VI e sua corte, em 1808. Esse advento trouxe várias inovações para a cidade do Rio de Janeiro, incluindo as diversas instituições administrativas, educacionais e culturais que foram criadas nessa época, como o Jardim Botânico e a Biblioteca Real. A abertura dos portos para nações consideradas amigas, ainda no ano de 1808, e o Tratado de Comércio e Navegação firmado com a Inglaterra em 1810, ajudaram na maior comercialização de produtos ingleses e permitiram “um impulso à importação do piano, instrumento criado no século XVII e em plena efervescência no cenário artístico europeu” (FUCCI AMATO, 2008, p. 168). Tudo isso contribuiu para a melhor aceitação e valorização do piano no Brasil, que ganhou prestígio e admiração e acabou substituindo aos poucos outros instrumentos de teclado que comumente eram usados por aqui como o *pianoforte* e o cravo.

A partir do Segundo Reinado (1840-1889), o piano passou a receber um especial destaque no país. Nesse período estabeleceram-se aqui dois importantes músicos que desenvolveriam a virtuosidade pianística nacional. O primeiro deles, o pianista e compositor luso-brasileiro Artur Napoleão dos Santos, fundou em 1878, no Rio de Janeiro, juntamente com o violinista e também compositor brasileiro Leopoldo Américo Miguez, a *Casa Arthur Napoleão & Miguez*, um espaço destinado à edição de partituras e a pequenas apresentações de música de câmara e concertos solo, abertas ao público em geral (MEDEIROS, 2010). O segundo, o pianista, maestro e professor ítalo-brasileiro Luigi Chiaffarelli, por meio do ensino de piano criou uma escola de interpretação musical que persiste até hoje, sendo o pioneiro na educação pianística na cidade de São Paulo (FUCCI AMATO, 2007).

É importante observar, contudo, que nos últimos anos do século XIX houve uma grande imigração europeia para o Brasil, que teve a capital paulista como epicentro e, concomitantemente a isso, formou-se uma elite paulistana que trouxe para o início do século seguinte as inovações artísticas e científicas da Europa. De acordo com Leite (1999, *apud* FUCCI AMATO, 2007) os trabalhadores urbanos e rurais que imigraram da Europa trouxeram consigo a cultura e os hábitos de seus países integrando-os à cultura e hábitos brasileiros, e contribuindo no processo de formação cultural do Brasil. Deste modo, a

valorização do estudo e da prática pianística se inseriam na vida cultural brasileira das classes dominantes, acompanhando o cenário que já existia na Europa e contribuindo para o surgimento de inúmeros professores particulares de piano que, geralmente, eram imigrantes.

Portanto, no final do século XIX e início do século XX, passou-se a atribuir um valor maior ao piano em território brasileiro. Sendo um instrumento caro e não-portátil, o piano acabou gerando novos hábitos socioculturais como, por exemplo, cursos, saraus, recitais, lojas de músicas, criação de conservatórios, dentre outros. Pode-se concluir então, que nesse primeiro momento a função social desempenhada pelo piano foi mais explorada do que a educativa, como relata Junqueira (1982, *apud* FUCCI AMATO, 2007): “Em muitas casas da burguesia havia pianos de cauda importados que ocupavam um lugar de destaque e, por serem prendadas e poderem levar o instrumento como um dote após o casamento, muitas moças se tornavam estudantes de Piano” (p. 3).

Aos poucos, a partir do início do século XX, começaram a deflagrar-se no Brasil os chamados Conservatórios de Música, isto é, escolas especializadas no ensino musical que em um primeiro momento enfatizavam a educação pianística. Segundo Fucci Amato (2007), com uma pedagogia do instrumento essencialmente europeia, essas instituições se estabeleceram a partir de projetos antigos desenvolvidos no Brasil desde a segunda metade do século XIX como, por exemplo, o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, que foi fundado pelo músico Francisco Manuel da Silva em 1841 e inaugurado em 13 de agosto de 1848. É importante relatar que esse conservatório teve como primeiro diretor o compositor brasileiro já mencionado anteriormente, Leopoldo Miguez. Miguez empreendeu uma viagem à Europa, em 1895, com o intuito de visitar conservatórios e recolher sugestões para serem aplicadas ao ensino brasileiro de música. Em um relatório sobre a organização dos conservatórios de música na Europa, o músico expôs os princípios intelectuais, estéticos e acadêmicos que fundamentariam a proposta pedagógica do Conservatório de Música do Rio de Janeiro. De acordo com Vermes (2004), a produção desse relatório impôs um sistema de ensino e repertório musical alemão, considerados por Miguez como modelo padrão de qualidade, progresso e belas-artes.

No ano de 1906, por influência do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, foi criado o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo que, entre seus professores, trazia personalidades do meio musical como Agostino Cantù, Francisco Mignone, Mário de

Andrade e Luigi Chiaffarelli; seus alunos, anos mais tarde, se tornariam grandes pianistas (intérpretes e professores) e fundariam outros conservatórios, especialmente no interior paulista entre as décadas de 1930 e 1950. Entretanto, o primeiro conservatório do Brasil não ajudaria na criação e desenvolvimento de instituições voltadas para o ensino da música apenas no estado de São Paulo. De acordo com Lopes (2014), o Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira, eleito em 1950, criou nessa mesma década os primeiros Conservatórios Estaduais de Música no interior do Estado. A autora analisa que:

A criação dessas instituições só foi possível devido à federalização do Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte. Esse fato, ocorrido em 1950, exonerou o estado das despesas com esse estabelecimento e possibilitou a ampliação do ensino de música com a criação de doze novas escolas (LOPES, 2014, p. 182).

Sendo assim, com a deflagração dos conservatórios musicais pelo país a partir da década de 1930, o piano passou a ser ainda mais um instrumento difundido e admirado, porém com predominância ainda da presença feminina entre os alunos (FUCCI AMATO, 2006). Já na década de 1960 cresce a presença masculina nos conservatórios e criou-se nessas instituições um padrão *pedagógico pianístico*, tendo por base o programa de ensino do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Segundo Fucci Amato (2006), o desenvolvimento da pedagogia do piano em meados do século passado foi baseado essencialmente no modelo europeu de ensino do piano privilegiando os repertórios musicais dos séculos XVIII e XIX.

Dessa maneira, os conservatórios de música no Brasil a partir da década de 1950 foram instituições educativas que recrutavam os seus alunos de forma rigorosa evidenciando configurações estabelecidas entre os alunos e professores baseadas na tradição, na autoridade e na influência, instituindo dessa forma um padrão musical de prestígio e distinção, como relata Fucci Amato (2006). O ensino de piano nessas instituições adotava uma postura metodológica austera, com métodos definidos ao longo dos nove anos de estudo, caracterizados por densas informações que eram passadas ao estudante abordando não somente aspectos gerais relacionados ao saber musical, mas também, e principalmente, aspectos especificamente relacionados à técnica pianística. Diferentemente do ensino proporcionado por professores particulares, o ensino de piano nos conservatórios passou a oferecer um novo *status* caracterizado, sobretudo, pelos seguintes aspectos:

- Reconhecimento da instituição nas instâncias superiores da Educação, com a concessão de diplomas registrados;

- Uma nova ordenação e organização do tempo em anos, com cumprimento mínimo de programa, com avaliações regulares dos conteúdos prático-teóricos e ensino de disciplinas complementares;
- Uma nova organização espacial: a entidade passa a ser um prédio com endereço definido, salas apropriadas para o ensino de Piano e matérias teóricas, sala de administração etc. (FUCCI AMATO, 2006, p. 93).

Já a proposta de criar conservatórios de música em diferentes estados do Brasil atendeu a um Decreto-Lei de número 3879 do ano de 1952 e às Leis números 811 e 825 de 1951, e tinha como finalidade desenvolver a cultura artístico-musical por meio da formação de professores de música, instrumentistas e cantores. Essa proposta, contudo, coincide com o momento em que a educação musical no país passou a estar presente nas escolas regulares através da implementação de *canto orfeônico*<sup>12</sup> pelo compositor, maestro e educador musical Heitor Villa-Lobos.

Por meio da educação musical, as escolas regulares, propiciavam a iniciação de muitos indivíduos que poderiam se aperfeiçoar, *a posteriori*, em algum instrumento ou em canto nos conservatórios. O aprendizado de teoria musical e solfejo no ginásio e, especialmente, o *canto orfeônico*, confiou às escolas um importante papel na formação cultural dos alunos. As aulas de música constavam no currículo escolar com notas e provas, e os alunos geralmente participavam do coral da escola. Além disso, a apreciação musical e as noções básicas de música que eram passadas para os estudantes contribuíam de maneira decisiva para que os mesmos pudessem seguir na carreira musical, ingressando em instituições especializadas. Nas cidades brasileiras onde havia conservatórios, passaram a acontecer, muitas vezes promovidos pelas próprias instituições, inúmeros recitais e concertos de renomados músicos brasileiros e estrangeiros. Assim, os estudantes de música podiam ter contato com músicos de referência constantemente, o que incentivava ainda mais o estudo e desenvolvimento em seus respectivos instrumentos. Naquele contexto, destacava-se a grande gama de alunos de piano, uma vez que o estudo e a prática do instrumento estiveram em voga desde o início do século XIX no Brasil.

---

<sup>12</sup>O projeto *canto orfeônico* no Brasil representa um episódio significativo na carreira de Heitor Villa-Lobos e na história da educação musical no país. No entanto, as primeiras manifestações de ensino orfeônico em território brasileiro foram anteriores a Villa-Lobos e aconteceram no Estado de São Paulo entre as décadas 1910 e 1920. Inicialmente, portanto, utilizava-se o modelo do canto orfeônico francês, implantado no início do século XIX nas escolas da França, calcado no ensino da leitura e da escrita, e no uso de marchas e hinos como repertório básico. Porém, o modelo no qual Villa-Lobos se inspirou veio das escolas alemãs, uma vez que o compositor visitou a Alemanha na década de 1920. É importante ressaltar que as experiências orfeônicas na França, na Alemanha e no Brasil ocorreram todas em momentos que era necessário resgatar um sentido de unidade enquanto nação e fixar valores representativos buscando a construção de uma identidade nacional (NORONHA, 2009).

Sendo assim, a valorização que o piano passou a receber na sociedade brasileira e a oportunidade de assistir a artistas renomados interpretando diferentes obras do repertório pianístico provavelmente foram dois fatores que motivaram ainda mais os indivíduos a ingressarem nos conservatórios e se aperfeiçoarem no instrumento. No entanto, a partir da década de 1970, algumas mudanças culturais e na legislação brasileira contribuíram para o declínio da valorização da educação pianística, de acordo com Fucci Amato (2007). Segundo essa autora, mudanças como a substituição do *canto orfeônico* pela educação musical na educação básica e a instauração da Licenciatura em Educação Artística no ensino superior impactaram o ensino musical em diversos níveis, uma vez que “colaboraram para a alteração da difusão do gosto musical no cotidiano escolar, provocando uma queda na frequência de instituições especializadas no ensino musical” (FUCCI AMATO, 2007, p. 9).

Além disso, a Lei de número 5692 de 1971, que apresentava novas diretrizes para a Educação Nacional (BRASIL, 1971), produziu inúmeras modificações na organização pedagógica e administrativa dos conservatórios no país, enquadrando-os no Sistema Estadual de Educação como Ensino Supletivo (profissionalizante), que corresponderia aos três últimos anos do curso de música que era oferecido por essas instituições. Por conseguinte, tais mudanças levaram grande parte dos conservatórios a adequarem os anos anteriores, transformando-os em cursos livres de música, essenciais para o ingresso no curso profissionalizante. Desta forma, como relata Fucci Amato (2007), pelo Parecer do Conselho Federal de Educação de número 1299 do ano de 1973, os conservatórios foram transformados em estabelecimentos de ensino profissionalizante, oferecendo habilitação profissional plena em música como técnico em instrumento ou canto, instrutor de fanfara e sonoplasta.

Por outro lado, a criação dos cursos de bacharelado e licenciatura em música nas universidades públicas e privadas, impulsionada pela nova demanda legislatória na educação do país, acabou por desviar a procura pelo ensino ministrado pelos conservatórios, já que os cursos recém-criados ampliavam a perspectiva profissional, pois, além de se tratar de um curso superior, abrangiam outras áreas da música como, por exemplo, a regência e a composição. Sendo assim, juntamente com a instauração dos cursos de bacharelado e licenciatura em música nas universidades brasileiras, foram elaboradas as habilitações específicas em cada instrumento ou canto e, obviamente, o curso de piano continuava a receber bastante procura.

### **3.2 Graduação em Música – Legislação**

Considerando que esta pesquisa tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão das relações entre a atuação profissional do pianista egresso e a sua formação no curso de Bacharelado, apresento, neste capítulo, um breve levantamento sobre a legislação vigente do Ministério da Educação (MEC) que rege os cursos de Graduação em Música no Brasil. Na mesma direção, apresento as diretrizes para a implantação dos Cursos de Bacharelado em Música segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Superior (SESu), diretrizes essas que embasam a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Música das Universidades Federal e do Estado de Minas Gerais.

#### **3.2.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (2004)**

A Resolução nº2, de oito de março de 2004, é a legislação mais recente expedida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) no tocante à Graduação em Música. Esta discorre sobre a organização do curso, o projeto pedagógico, o perfil desejado do formando, sua capacitação e habilidades, organização curricular, estágio, atividades complementares e formas de avaliação.

De acordo com o Artigo 2º do documento, a organização do curso de música será dada através do projeto pedagógico, que deverá abranger:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (BRASIL, 2004, p. 1).

O projeto pedagógico deve também conter elementos estruturais como:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem (p.1).

Dando sequência ao artigo segundo, o parágrafo seguinte faz menção à possível admissão, através do Projeto Pedagógico, de “modalidades e linhas de formação específica”, mas não há

um maior detalhamento sobre o tema. Pode-se inferir, aqui, que se trata das modalidades de instrumento, canto, regência ou composição, uma vez que estas são as subdivisões mais comumente encontradas nos cursos de Graduação em Música, mas a Resolução não especifica tais modalidades.

Ao descrever o perfil desejado do formando no curso de Graduação em Música, o artigo terceiro destaca:

[...] capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (p. 2).

Segundo o Artigo 5º da referida Resolução, o perfil desejado do profissional será assegurado através dos conteúdos ou tópicos de estudos a seguir:

- I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia;
- II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (p. 2).

Embora defina o perfil dos profissionais a serem formados nos cursos de bacharelado em música, e também os conteúdos obrigatórios que deverão compor o currículo, a Resolução deixa a cargo das instituições de ensino a organização curricular, desde que haja condições para sua efetiva conclusão. As atividades complementares, citadas no Artigo 2º, são descritas no Artigo 8º como “componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar” (p. 3), mas não há no documento uma descrição mais detalhada de quais seriam e como seriam aplicadas.

Ao tratar do estágio supervisionado, a Resolução deixa a cargo das instituições de ensino a sua organização, mas alerta para a sua importância para consolidar os desempenhos profissionais desejados. O documento destaca que o estágio poderá ocorrer de várias formas

como laboratórios ou regência de outras atividades inerentes à área, e que podem ser reprogramadas de acordo com os resultados revelados pelos alunos. Caso a instituição opte por incluir o estágio supervisionado no seu currículo, esta deverá emitir regulamentação própria, que deve ser aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico. O mesmo se aplica ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também considerado como componente curricular opcional, o qual deverá ser disposto em regulamentação específica da Instituição, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico.

As Instituições de Ensino, segundo a Resolução de 2004, devem adotar formas específicas de avaliação, e os planos de ensino, entregues aos alunos antes no início do período letivo, devem conter, “além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica” (BRASIL, 2004, p. 3).

Vale ressaltar que não se trata aqui de uma lei, mas sim de diretrizes que servirão de orientação para a elaboração do projeto pedagógico. Segundo o artigo 207 da Constituição Federal, as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207, caput), sendo que, deste modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão liberdade de encontrar a melhor maneira de adequar as diretrizes citadas aos objetivos do curso em questão.

### **3.2.2 - Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música: Bacharelado e Licenciatura (2010)**

Publicados em abril de 2010 pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura vêm sistematizar as denominações dos cursos superiores no Brasil, visando à facilidade de identificação dos mesmos. Construídos ao longo de 2009 com a participação de professores, coordenadores de cursos e especialistas de várias áreas da educação, os Referenciais foram submetidos a consultas públicas na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), tendo recebido cerca de seis mil contribuições. O resultado foi um documento que não é limitador, mas orientador, e que não restringe as instituições na elaboração do seu projeto pedagógico.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais, a Graduação em Música é apresentada em duas linhas de formação: o Bacharelado e a Licenciatura. De acordo com o documento, os Bacharelados “se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural” (BRASIL, 2010, p. 5). Já os cursos de Licenciatura “são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica” (ibid.).

De acordo com o documento, o curso de Bacharelado em Música deverá ter carga horária mínima de 2.400 horas, e integralização de quatro anos. O perfil do egresso é assim descrito:

O **Bacharel em Música** ou **Músico** é formado para conhecer profundamente as técnicas e os fundamentos da Música. Sua atividade demanda conhecimento teórico e prático, utilizando a música como linguagem. Sua atividade demanda conhecimento e domínio artístico musical, que relaciona teoria e prática com aspectos técnico-criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais. Apresenta competências inter-relacionais e crítico-interpretativas e conhecimento de História da Música, que possibilita o desenvolvimento do pensamento científico para as atividades que requeiram a Música como base. Elabora e executa trabalhos de produção e pesquisa, identifica, analisa e avalia as produções musicais, e incentiva a sua divulgação. Em sua atuação, considera a Música como prática social que compõe a identidade nacional (p. 85. Grifos originais).

Os ambientes de atuação do Bacharel em Música, segundo os Referenciais (2010), são diversos, incluindo a pesquisa em Instituições de Ensino Superior, grupos vocais e musicais dos mais diversos, estúdios, instituições religiosas, editoras de partituras entre outros.

Os temas elencados para a formação do Bacharel, segundo o documento, são:

Linguagem e Estruturação Musical (análise, harmonia e contraponto); Percepção Musical; História da Música Universal e Brasileira; Folclore Musical; Acústica e Tecnologia; Fundamentos de Produção Cultural; Fundamentos da Pesquisa em Música; Estética e Filosofia da Música; Prática de Grupos Vocais e Instrumentais; Música de Câmara; Oficinas de Criatividade; Literatura e Repertório do Canto; Declamação Lírica; Interpretação (Escolas e Estilos); Técnicas de Palco e de Expressão Corporal; Estudo Técnico do Instrumento; Técnica de Prevenção de Lesões de Esforço Repetido e Disfunções de Postura; Técnicas de Respiração e Postura; Dicção e Fonética; Saúde, Técnica e Fisiologia da Voz; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (p. 84).

E a infraestrutura prevista para o desenvolvimento do curso compreende:

Laboratórios de: Mídias Eletrônicas; Pesquisa Artística; Informática com programas especializados. Instrumentoteca. Salas de estudo individuais com

tratamento acústico e espelho. Salas para ensaio de grupo. Acervo de partituras e gravações (áudio e vídeo). Biblioteca com acervo específico e atualizado (p. 84).

Já a Licenciatura em Música terá, segundo os Referenciais (2010), uma carga horária mínima de 2.800 horas e integralização de três anos. Seu egresso deverá, de acordo com o documento, apresentar o seguinte perfil:

**O Licenciado em Música** é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Música, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento musical em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Música, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (p. 85. Grifos originais).

O Licenciado em Música, de acordo com este documento, “trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância” (p. 85). Pode atuar ainda em espaços não-formais de educação, em empresas que demandem a formação específica ou ainda de forma autônoma. O documento trata ainda dos temas que devem ser abordados na formação e da infraestrutura recomendada para o curso.

Ao observar os documentos que definem as diretrizes para os cursos de Graduação em Música<sup>13</sup>, é possível perceber que existe uma preocupação por parte do Ministério da Educação e também da Secretaria de Ensino Superior em integrar a formação à sociedade. Essa concepção é expressa por Fernando Haddad na introdução dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (2010):

A elevação da escolaridade, para qualquer país contemporâneo, representa elevação dos padrões sociais, pela consolidação cultural, melhoria da qualidade de vida, inclusão social e maior liberdade de construção dos destinos de cada cidadão.[...] O ensino superior, por seu turno, tem duplo papel no desenvolvimento social: além da construção da cidadania pela formação de profissionais bem qualificados, para os desafios da crescente complexidade tecnológica presente em todas as áreas da atividade humana, deve também buscar soluções inovadoras aos novos desafios e exigências do país (BRASIL, 2010, p. 3).

---

<sup>13</sup>Resolução nº 2, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (2004) e Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (2010).

A citação acima evidencia a preocupação com a oferta de cursos superiores e também com o papel destes para a sociedade como um todo, em especial o papel do ensino superior para o desenvolvimento social em relação à “construção da cidadania pela **formação de profissionais bem qualificados, para os desafios da crescente complexidade tecnológica** presente em todas as áreas da atividade humana, deve também **buscar soluções inovadoras aos novos desafios e exigências do país**” (Ibid. Grifo nosso).

Ao trazer a afirmativa de Haddad sobre a necessidade de o ensino superior formar profissionais bem qualificados e buscar soluções inovadoras para os desafios e exigências do país, pergunto-me: é possível que, tendo em vista a formação prevista para o curso de Bacharelado em Música, seus egressos possam responder a essas necessidades? Os temas abordados para a formação do Bacharel, e a infraestrutura prevista para a sua formação prática propostas pelos Referenciais (2010), contribuem para as exigências e desafios do país? Quais seriam as exigências e/ou expectativas do país em relação à atuação dos bacharéis em música na sociedade? Ao analisar a descrição do Curso de Graduação em Música presente nos Referenciais (2010), e comparar com os objetivos descritos na introdução do documento por Haddad, causa-me dificuldade compreender de que maneira essas expectativas serão realizadas.

Em um primeiro momento, ao observar os temas que devem ser abordados na formação do Bacharel em Música, é possível notar que estes não contemplam áreas de atuação que, sabidamente, são ocupadas por grande parte dos egressos dos cursos de bacharelado em música, como o ensino de instrumento. Tomando como exemplo a minha situação pessoal e de vários colegas bacharéis, e também as pesquisas que tratam a temática da Formação e Atuação do Músico<sup>14</sup>, é sabido que o ensino de instrumento é, se não o principal, um dos principais campos de atuação do bacharel em música. Em relação aos bacharéis em piano, sujeitos desta pesquisa, esse atua também muitas vezes como professor de teoria musical, como pianista colaborador, músico em eventos além de dar aulas de piano<sup>15</sup>. Pode-se argumentar, no entanto, que para atuar na área da docência, o estudante deveria escolher o curso de Licenciatura, mas, de acordo com os Referenciais (2010), tal curso é voltado para o

---

<sup>14</sup>MIRANDA, 2015; PIMENTEL, 2015; COUTINHO, 2014; CERQUEIRA, 2010; MORATO, 2009; AQUINO, 2008; OLIVEIRA, 2007; REQUIÃO, 2005.

<sup>15</sup>Este assunto será abordado com mais propriedade no capítulo 5, quando serão apresentados os resultados dos questionários respondidos pelos pianistas egressos que aceitaram participar da pesquisa.

ensino de música na escola regular, e não para o ensino de instrumento. Por outro lado, as pesquisas e o mercado de trabalho têm mostrado que os professores de instrumento são, em sua maioria, bacharéis, e que provavelmente não tiveram, durante a sua graduação, nenhuma formação pedagógica voltada para a docência.

Outro ponto que me parece importante destacar é a infraestrutura recomendada para os cursos de bacharelado em música. De acordo com os Referenciais Nacionais (BRASIL, 2010), as instituições que oferecem o curso de Bacharelado em Música devem ter laboratórios, salas de estudo, instrumentoteca e biblioteca entre outros, mas em nenhum momento faz menção aos locais de interação social como auditórios, salas de conferências, teatros ou outros espaços de apresentação. Penso que o músico precisa aprender a interagir com o público, e para isso é necessário que o curso ofereça espaços onde essa interação possa acontecer.

Embora esteja presente no artigo 5º da Resolução (2004) que os cursos de graduação em música devem assegurar o perfil desejado do egresso a partir de “estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino” (p. 2), o Artigo 7º do mesmo documento explicita que tais atividades serão incluídas nos Projetos Pedagógicos de acordo com a decisão de cada instituição de ensino.

Sendo assim, é possível observar que, apesar do grande esforço – tanto por parte do Ministério da Educação quanto da Secretaria de Ensino Superior – em regulamentar o ensino superior de música, algumas definições sobre o curso (como disciplinas, créditos, carga horária, ementas) ficarão a cargo das Instituições de Ensino, através de seus Projetos Pedagógicos. Estes devem ser pensados para que possam, não somente preencher as lacunas deixadas pela lei – uma vez que as IES têm autonomia para decidir e escolher qual o melhor caminho a se tomar – mas também priorizar um aprendizado que prepare o aluno para enfrentar os desafios trazidos pela profissão de músico.

### **3.3 Formação acadêmica e atuação dos bacharéis em piano na atualidade**

Ao iniciar a pesquisa bibliográfica, surpreendeu-me o número de trabalhos que atualmente vêm sendo realizados em torno da temática formação/atuação do músico, em especial, dos pianistas. Frente à minha experiência relatada na introdução desse trabalho, e aos trabalhos

acadêmicos com os quais entrei em contato, é possível afirmar que os músicos com formação superior vêm sentindo cada vez mais a necessidade de expandir seus conhecimentos e habilidades técnicas e musicais, bem como seus campos de atuação profissional para que possam adequar-se ao mercado de trabalho oferecido na sociedade atual.

De acordo com Aquino (2007), esse perfil de “músico multifacetado” pode ser observado atualmente no contexto brasileiro por meio da pluralidade das ações desse tipo de profissional, que muitas vezes necessita conciliar a performance, a composição, a regência, a pesquisa, a produção cultural, a graduação, a editoração musical e a docência, isso depois de ter passado por anos de formação em cursos superiores de música e outros cursos de pós-graduação. Nesse sentido, desenvolver-se profissionalmente de maneira multifacetada se torna essencial, pois muitas vezes o músico trabalha de maneira autônoma e informal enfrentando inúmeras dificuldades para se estabelecer profissionalmente. Portanto, criatividade e espírito empreendedor se tornam quesitos básicos para que o músico profissional alcance estabilidade financeira e domine competências adequadas aos diferentes campos de trabalho (AQUINO, 2007).

Levando em consideração tal perfil contemporâneo do músico profissional – multiface, que atua em diferentes campos de trabalho – podemos traçar as principais características de atuação do pianista no Brasil e perceber que o mercado de trabalho é cada vez mais amplo para esse profissional. Segundo Miranda (2015), é possível verificar alguns aspectos no campo de atuação do pianista que foi se diversificando e se desenvolvendo ao longo do tempo. A autora afirma que algumas atividades como, por exemplo, a prática solista, de correpetição, de acompanhamento e de atuação com música de câmara, não são atividades exclusivas nos dias atuais.

Sem a pretensão de delimitar o campo de atuação dos pianistas, o qual é muito vasto e está em constante movimento, gostaria de trazer aqui algumas das profissões que encontramos atualmente<sup>16</sup>. A função do pianista solista – que realiza obras sozinho ou a parte principal de uma obra musical – foi e ainda é amplamente explorada dentro dos cursos de formação e dos bacharelados em piano no Brasil e no mundo. Paradoxalmente, ao observar o mercado de

---

<sup>16</sup>Cabe observar que é possível encontrar certas divergências quanto às nomenclaturas usadas para denominar algumas funções dos pianistas, e que eu tomei a liberdade de utilizar os termos com os quais concordo e estou mais familiarizada.

trabalho e também as pesquisas na área, é possível notar que esta função é a menos presente entre os pianistas, uma vez que seu campo de atuação é escasso e pouco valorizado. Mesmo os pianistas que atuam frequentemente como solistas costumam exercer, paralelamente, outras atividades ligadas à música.

O pianista no Brasil também pode exercer sua profissão como professor de instrumento, o que não exclui necessariamente a sua atuação como performer. Sendo assim, o pianista com formação universitária pode desempenhar a função de professor em diferentes locais de ensino de música, como escolas especializadas, projetos sociais e aulas particulares. Além disso, o profissional graduado em licenciatura com habilitação em piano tem a possibilidade de trabalhar nas escolas da rede de ensino regular no Brasil. Já os profissionais pós-graduados podem exercer atividades no ensino superior, ministrando não somente aulas de habilidade específica, mas também outras disciplinas práticas como Correpetição e Música de Câmara, bem como disciplinas teóricas como Percepção Musical e Análise Musical, além de atuarem na área de Pesquisa. Miranda (2015) observa que a atuação do músico como professor é uma das mais frequentes, e costuma ser escolhida por oferecer maior estabilidade em relação a outras opções. Segundo pesquisa desenvolvida pela autora, “grande parte dos bacharéis em piano podem vir a atuar, em algum momento de sua carreira, como professores” (p. 38).

Outra forma de atuação para o pianista é a de correpetidor<sup>17</sup>, que se refere ao músico preparador ou ensaiador, tanto vocal quanto instrumental. O pianista correpetidor auxilia na técnica interpretativa do cantor ou instrumentista durante os ensaios e pode estar ou não presente na apresentação da performance. A presença deste tipo de profissional em corais pode também ter sua eficácia, uma vez que pode auxiliar o regente durante os ensaios ou até mesmo complementar orientações interpretativas (MIRANDA, 2015). Dessa forma, a natureza do trabalho do pianista correpetidor se torna multifuncional, pois ao mesmo tempo em que atua como performer é igualmente preparador musical, desenvolvendo atividades de leitura musical à primeira vista, de improvisação e de diferenciação de estilos musicais. Neste sentido, o trabalho de correpetição exige não somente o domínio técnico pianístico, mas também um amplo conhecimento de estética musical, história da música, literatura, teatro, idiomas, e a familiaridade com as diversas particularidades técnicas de diferentes instrumentos e do canto.

---

<sup>17</sup>No francês *rèpetition* significa ensaio, e *repetiteur* é o pianista encarregado do ensaio e preparação de cantores e/ou instrumentistas (MUNDIM, 2009, p. 22).

Já o pianista acompanhador também desempenha funções tanto para a música instrumental quanto para a música vocal e engloba todo tipo de repertório, incluindo versões ou reduções orquestrais. Dessa maneira, o pianista acompanhador lida com um repertório eclético que varia entre reduções de grades corais e orquestrais, baixo contínuo e outras peças musicais cifradas, e o acompanhamento de obras específicas que inclui corais, orquestras e grupos de teatro ou dança.

Essas duas formas de atuação do pianista – o correpetidor e o acompanhador – podem ser também abrangidas pelo termo *pianista colaborador*. A respeito desse tipo de atuação, Costa (2011) afirma que:

A colaboração pianística, vista como uma especialidade dentro do estudo musical, deve ser abordada de forma multidisciplinar. Envolve, em primeiro lugar, a formação individual do pianista. Em seguida, a prática da música em conjunto e todas as suas peculiaridades. Um colaborador deve entender de muitos outros assuntos, além do piano e do repertório solista; precisa aprender a interagir com outros instrumentos, conhecendo sua sonoridade; deve entender do funcionamento da voz e da linguagem do canto; conhecer o gestual da regência e ter a habilidade de responder prontamente a ela; ter a habilidade de lidar com transposição; conhecer a sonoridade de cada tipo de acompanhamento que poderá executar: redução orquestral, baixo contínuo, *pianoforte*, grande piano, etc. (p. 11).

A profissão de pianista colaborador também tem se mostrado bastante atraente, pois há muitas possibilidades de se obter estabilidade financeira. As universidades e escolas de música costumam ter este profissional no seu quadro estável para auxiliar no estudo dos instrumentos melódicos. Em algumas instituições – como a UFMG, por exemplo – este profissional é concursado e possui um cargo técnico; em outras – UEMG, EMBAP/UNESPAR – pertence ao quadro de professores, e sua disciplina é matéria obrigatória para os alunos de instrumento melódico ou canto.

A atuação do pianista como camerista, por outro lado, se refere a um campo em que o este atua na prática de conjunto com outros instrumentos. Geralmente esse tipo de pianista é aquele que recebeu uma formação específica de seu instrumento, mas se dedica inteiramente ao repertório de câmara realizando um trabalho de música em conjunto. Nesse sentido, o pianista camerista realiza um trabalho coletivo e colaborativo em que os músicos envolvidos estão inclinados a realizar um repertório específico, mas são dependentes uns dos outros em suas respectivas habilidades técnicas.

Diante do que foi exposto, é possível conhecer um pouco mais sobre as possibilidades de atuação para o bacharel em piano (vale lembrar que existem ainda inúmeras formas de atuação, mostradas inclusive nos questionários enviados por mim aos egressos, e que por mais abrangente que possamos ser, essas possibilidades provavelmente nunca se esgotarão). Contudo, tal panorama nos possibilita também refletir a respeito da formação que esse músico recebe, e se essa formação estaria sendo capaz de preparar esse músico para o ingresso no mercado de trabalho.

Como vimos anteriormente, o ensino de Música no país ainda está fortemente enraizado na tradição europeia trazida através dos conservatórios, que visavam à formação do músico performer, com ênfase no talento e virtuosismo. Entretanto, apesar da passagem dos anos, é possível observar que a tradição conservatorial ainda permanece nos cursos de bacharelado em piano das universidades brasileiras, como analisa Reis (2014):

Por ser fruto de uma trajetória histórico-cultural ligada à cultura legítima, o ensino do piano presente nas universidades brasileiras reproduz, quase sempre, padrões herdados do modelo conservatorial europeu. Isso significa, entre outras coisas, que o campo acadêmico musical pressupõe que houve, por parte dos estudantes selecionados, um extenso investimento educacional anterior ao ingresso no curso. Sendo assim, à graduação caberia aprimorar esse capital cultural (a competência musical), que por sua vez se configuraria como pré-requisito para um aproveitamento acadêmico satisfatório (p. 11).

A afirmação de Reis sobre a formação musical em Instituições de Ensino Superior encontra eco em trabalhos de outros autores. Freire (2011) pontua alguns elementos encontrados nos cursos de graduação em música, que remetem à manutenção da tradição conservatorial: “a ênfase na música ‘séria’”, que seria prioritariamente dos séculos XVIII e XIX; “ênfase nos procedimentos técnicos”; “minimização dos processos criativos” e privilégio das atividades de “reprodução do repertório”; “ênfase à música escrita” e conseqüente “valorização dos processos de leitura” (FREIRE, 2011, p. 150 e 151).

Na mesma direção, Tourinho (2016), em sua pesquisa sobre egressos dos cursos de bacharelado em violão, pontua que os currículos priorizam a performance instrumental, que seus alunos são preparados para atuar como solistas, e que esses alunos vêm na disciplina *instrumento* a sua prioridade:

Os cursos de graduação em instrumento priorizam determinadas ações, refletidas no estudo organizado e sistemático diário, que objetiva alcançar um resultado de expertise. Geralmente, para cumprir o repertório escolar, os alunos estão mais envolvidos com o estudo da música instrumental de tradição clássica e estão sujeitos a grande pressão social escolar em forma de expectativas, que envolvem apresentações como solistas ou como recitalistas, geralmente executando um

repertório difícil, sob o ponto de vista técnico e musical. Sendo assim, eles estão sendo preparados para atuarem potencialmente como instrumentistas (TOURINHO, 2016, p. 5).

Frente à realidade sobre a formação oferecida nos cursos de graduação em música do país exposta por Tourinho, a autora questiona: “É possível afirmar que os egressos dos cursos de bacharelado realmente atuam nas funções para as quais estão sendo primordialmente preparados?” (TOURINHO, 2016, p. 3).

Barros (1998), da mesma forma, percebeu que em muitas instituições de ensino superior de música do país a prioridade é na interpretação do repertório erudito, dando-se muita importância à técnica e à interpretação e pouco valor ao entendimento que o aluno tem sobre o que ele realiza. Segundo o autor, o aluno passa a se enxergar mais como “o solista” e menos como um músico plural, e analisa: “Diante das possibilidades de atuação que o mercado oferece, acreditamos que o pianista erudito deve voltar a trabalhar certas habilidades que foram negligenciadas desde que ele se tornou apenas intérprete” (BARROS, 1998, p. 99). Esse autor propõe, portanto, uma formação mais diversificada para o aluno de piano que, além do domínio técnico do seu instrumento, aprenda também a fazer arranjos, compor, “tocar de ouvido” e desenvolver a capacidade de análise musical juntamente com o conhecimento de história da música.

De maneira análoga ao modelo de formação oferecido nos cursos de graduação em música, a profissão de docente, exercida frequentemente por egressos dos cursos de bacharelado em piano, também sofre com a falta de inovação. Fucci Amato (2006) observa que o ensino de piano no Brasil ainda é caracterizado por certo “tradicionalismo”, contrapondo-se à realidade pedagógica do mundo atual, que caminha na direção de aspirar concepções educacionais e metodologias inovadoras que sejam pertinentes à realidade social e cultural do país. É importante ressaltar que tal realidade deve ser levada em consideração nas diversas situações em que o profissional exerça a função de professor, o que inclui a educação musical na escola regular, as escolas especializadas de música, as aulas em grupo e, principalmente, as aulas individuais. Segundo a autora:

[...] Grande parte dos conservatórios e escolas de música e boa parte das universidades ainda possuem muitos adeptos da metodologia voltada quase que unicamente para a performance, típica do “modelo europeu” ou “modelo conservatorial”. Para ela estes modelos seriam aqueles que acabam exigindo demais do conhecimento técnico gerando um certo adestramento e que acabam

deixando de lado o concertista como um agente cultural, como um profissional visto de maneira mais ampla (FUCCI AMATO, 2006, p. 94).

Desta maneira, é possível notar que, apesar de haver a disponibilidade de novos métodos de ensino de música, e também do ensino de piano, muitas instituições e professores ainda optam por adotar o modelo conservatorial. O que me parece é que existe certa relutância, por parte do professor, em adotar e até mesmo em acreditar em um método de ensino que ele mesmo não tenha utilizado. Mas, como afirma Miranda (2015), o professor não pode ser apenas detentor do conhecimento, mas mediador de saberes e, independentemente da área em que atua, necessita estar devidamente preparado para lidar com a realidade do mundo atual em constante mudança, buscando atingir seus objetivos sem descumprir as exigências das instituições a que está subordinado.

Dentro do contexto atual, a observação da realidade e as pesquisas na área<sup>18</sup> apontam que muitos bacharéis em piano no país atuam como professores de instrumento e, dessa forma, não chegam sequer a vislumbrar uma carreira de solista. Nesse sentido, parece ser imprescindível que os cursos de bacharelado ofereçam formação mínima para que seus egressos possam exercer a atividade de docência. Por outro lado, podemos observar que muitos dos cursos de licenciatura existentes no país – especialmente após a Lei 11.769/2008, que obriga o ensino de música nas escolas – formam professores de música para atuar na educação básica, e deste modo, não trabalham a pedagogia do instrumento<sup>19</sup>. Neste sentido, é possível perceber um certo descompasso entre a formação do bacharel e sua atuação como docente. Para lidar com esse impasse, Cerqueira (2010) propõe:

[...] A criação de um curso de Licenciatura em Piano com disciplinas de Pedagogia do Piano e estágio baseado em aulas individuais, oficinas de *performance* e aulas coletivas de arranjo, sendo esta última uma opção viável de ensino do instrumento em escola. Outra solução seria migrar os cursos de bacharelado para licenciatura, preservando seu conteúdo e adicionando disciplinas pedagógicas direcionadas ao ensino de instrumentos musicais (CERQUEIRA, 2010, p. 14-15).

Muniz (2010) analisa que a formação do pianista para atuar como camerista, correpetidor ou acompanhador também tem se mostrado deficitária, levando os bacharéis a aprenderem esses ofícios apenas no campo de trabalho:

Ressaltamos que a maioria destas habilidades [necessárias à atuação como pianista colaborador – leitura à primeira vista, leitura de grades corais e orquestrais,

<sup>18</sup>NUNES, 2011; CERQUEIRA, 2010; MORATO, 2009; AQUINO, 2008; OLIVEIRA, 2007.

<sup>19</sup>Segundo Reis (2015), das 12 IES que possuem o curso de música no estado de Minas Gerais, apenas seis oferecem o curso de Licenciatura com habilitação em Instrumento ou Canto (p. 44 e 45).

transposições] é aprendida empiricamente quando o pianista já formado, para carreira solo, inicia os passos na correpetição, colaboração ou música de câmara (MUNIZ, 2010, p. 37).

Como alternativa para a formação do pianista para atuar como camerista, correpetidor ou acompanhador, Cerqueira (2010) propõe a criação de um curso de Especialização *Latu Sensu*, “almejando formar o pianista nas três categorias existentes (pianista de câmara, colaborador e correpetidor) ou em apenas uma ou duas a critério do mesmo” (p. 38).

Ainda segundo Cerqueira, outra área que possui um campo de atuação emergente no Brasil é a da música popular, e embora os cursos de bacharelado em piano tenham a formação em música erudita como objetivo principal, muitos pianistas acabam atuando com a essa vertente.

A respeito dessa realidade, o autor analisa:

A universidade pode facilitar este caminho [o da atuação em música popular] oferecendo saberes pertinentes à área, como produção musical, técnicas de gravação em estúdio, improvisação e repertório de música popular, entre outros. Assim sendo tal realização contribuirá para diversificar a formação *pianística*, conhecida por ser tradicionalmente concentrada na música erudita. O cenário atual é favorável, pois instituições de ensino tradicionais realizaram concursos para a contratação de músicos da área popular, um sinal das tendências de reformulação do ensino musical no Brasil (CERQUEIRA, 2010, p. 15).

O autor também percebeu que as universidades brasileiras ainda possuem um caráter conservador voltado para a formação de pianistas solistas e, como já dito, essa é apenas uma forma de atuação para esse profissional. Cerqueira sugere que seja feita uma reformulação na formação profissional dos pianistas brasileiros, adicionando conhecimentos que ampliem os seus horizontes, objetivando formar profissionais de perfis variados, e que, como consequência, “os julgamentos de valor acerca do popular e erudito, professor e instrumentista, solista e acompanhador tendem a acabar, pois todos contribuem de forma essencial para a produção musical” (CERQUEIRA, 2010, p. 15).

Diante do que foi exposto, podemos perceber que o pianista no Brasil vive uma situação contraditória: por um lado, a formação conservadora oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, voltada para a formação do solista; por outro, a necessidade de se adequar a um mercado de trabalho dinâmico e flexível, com muitas possibilidades de atuação, mas para o qual o pianista não teve preparação adequada. Deste modo, é plausível pensar uma formação que seja capaz de atender às demandas dos pianistas na atualidade? E qual seria este caminho?

## 4 O Ensino de Piano em Belo Horizonte

Escolhida como sede da minha pesquisa, Belo Horizonte foi projetada para ser a capital do estado de Minas Gerais, e teve sua inauguração em 12 de dezembro de 1897 (PORTAL PBH), após o Brasil se tornar república, não tendo, portanto, vivenciado o primeiro “boom” do piano trazido pelo segundo reinado (1840 – 1889), nem mesmo presenciado os disputados concertos dos famosos pianistas que visitaram o país no final do século XIX<sup>20</sup>.

A primeira instituição de ensino de música da nova capital foi criada em 1901, pela iniciativa particular do maestro Francisco José Flores, e começou a funcionar em janeiro de 1902, provisoriamente na antiga Avenida Paraopeba, hoje Avenida Augusto de Lima, vindo, em 1906, a funcionar na Avenida Afonso Pena 1577, em um edifício construído em terreno doado pela prefeitura de Belo Horizonte (CASTRO, 2012). A Escola Livre de Música (ELM) tinha seu foco no ensino de música, apesar de constarem da sua grade curricular também a aritmética e o português. Segundo Castro (2012), a criação da ELM precede a criação do primeiro grupo escolar na cidade, o Barão do Rio Branco, que data de 1906.

A Escola Livre de Música oferecia o estudo de piano, violino e violoncelo – que poderiam ser aprendidos ao mesmo tempo – e fazia um grande contraste com a paisagem sonora da cidade da época, constituída de coros de igreja e bandas de música. Segundo Castro (2012), o maestro Francisco Flores “soube criar um movimento musical numa cidade entediada, empoeirada e vazia” (p. 230). A ELM funcionou até 1923, quando, após a aplicação de uma multa pela Prefeitura, não conseguiu mais se manter.

Apenas dois anos após o fim das atividades da ELM, em 1925, foi criado, por um decreto do então presidente de Minas, Mello Vianna, o Conservatório Mineiro de Música (CMM). A iniciativa mostrava a preocupação com a educação na cidade, que começava a crescer e perder seu aspecto de canteiro de obras. Os fundadores preocupavam-se também com a educação básica dos alunos, pois, para ingresso na instituição era necessário, além da prova de seleção, o vínculo com uma escola primária de ensino – o aluno que desejava ingressar no CMM deveria ter cursado, no mínimo, o terceiro ano primário (CASTRO, 2012, p. 242). Em seu

---

<sup>20</sup>Segundo BARROS (1998) e FUCCI AMATO (2007) o piano teve uma grande valorização a partir do segundo reinado. A visita de pianistas virtuosos internacionais como *Thalberg*, *Arthur Napoleão*, e *Bussmeyer* veio a confirmar a importância do piano na sociedade, levando ao que Mario de Andrade mais tarde viria a chamar de “pianolatria” (BARROS, 1998, p.41).

primeiro ano de funcionamento, o CMM teve 428 alunos, cerca de 0,5% da população total da cidade, que era de 81.596 em 1925, de acordo com Castro. O Governo do Estado de Minas Gerais era responsável pela contratação dos professores e também pela redação do regulamento da instituição, deixando claro o “uso do ensino de música como garantia na escolarização, que começa a ser de fundamental importância política e social na época” (CASTRO, 2012, p. 246). Vale ressaltar que, até a década de 1950, o CMM era a única opção de escola de música em Belo Horizonte, e dessa forma tornou-se uma referência de estudo de música na cidade. Em 1950 foi “federalizado”, e, segundo Castro (2012), “uma nova definição do espaço social de atuação dos músicos, professores e estudantes de música e do ensino de música/piano se inaugura com um novo *status*” (p. 255). A partir dessa mudança houve uma significativa melhora nos salários dos professores, e esses cargos passaram a ser preenchidos através de concursos públicos, tornando tais cargos mais atraentes, o que funcionou como incentivo aos alunos.

Em 1962 o Conservatório Mineiro de Música foi integrado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e em 1965 abandonou a antiga denominação de conservatório, passando a ser chamado de Escola de Música da UFMG. De acordo com Barbeitas (2002) esses fatos geraram “um lento e gradual processo de mudança de mentalidade na Escola, processo que viria a alterar substancialmente a própria compreensão do sentido de um curso superior de música na sociedade brasileira” (BARBEITAS, 2002, p. 76), mudança essa que atinge também a capital mineira, onde a Escola está inserida. Esse autor afirma que a transição de Conservatório para Escola Superior de Música foi caracterizada por um processo de questionamento de ideias – tratava-se da superação do modelo de instituição voltada principalmente para o culto de valores passados, que propiciava aos alunos um aprendizado centrado única e exclusivamente no domínio de uma técnica específica, para a formação de uma visão mais crítica e abrangente das implicações sociais e culturais inerentes ao ensino e prática da música.

Dessa forma, por todo esse período, iniciado com a incorporação do Conservatório à Universidade, em 1962, até a mudança para seu novo espaço físico (*campus* Pampulha), em 1997, a Escola de Música vem sofrendo significantes transformações. Tal processo, como relata Barbeitas (2002), reflete o desejo da Escola em reformular o seu currículo e entrar em consonância com um projeto de mudança na estrutura geral de todos os cursos de graduação da Universidade que foi apresentado em 1997 com o nome de *Flexibilização Curricular*.

Assim, a estrutura do novo currículo dos cursos de graduação da Escola de Música da UFMG passou a oferecer duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, sendo a primeira dividida em dezenove habilitações, que inclui cursos de instrumentos, canto, regência e composição.

Além da Escola Livre de Música, a primeira de Belo Horizonte, e do Conservatório Mineiro de Música, que tem a trajetória mais longa, outra instituição de ensino de música na capital merece destaque. Criada em 1954, a Universidade Mineira de Arte (UMA) teve como sua primeira unidade a Escola de Música. Segundo Castro (2012), estava entre os objetivos da UMA, incentivar a cultura e o desenvolvimento da arte. No ano de 1964, entretanto, a sua denominação foi alterada para Fundação Mineira de Arte (FUMA) e em 1980, para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho. Depois de alguns anos, em 1995, a Universidade do Estado de Minas Gerais incorporou a Escola de Música da FUMA, em um grande processo de ampliação e unificação de várias unidades. Dessa forma, foi criada a Escola de Música (ESMU) como se conhece atualmente, e cuja missão passa a ser promover o ensino da música, articulando-a com a pesquisa e a extensão acadêmica.

Atualmente, a ESMU/UEMG oferece três cursos de graduação, a saber, o Bacharelado em Música com habilitação em Instrumento ou Canto, a Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto, e a Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar. O curso de Bacharelado foi o primeiro curso de graduação implantado na Escola em 1954, quando ainda fazia parte da antiga Universidade Mineira de Arte, com o foco na formação do músico performer. Ao longo do tempo ocorreram várias mudanças, muitas delas relacionadas à oferta de disciplinas práticas e à diversificação dos conteúdos, com o intuito de contemplar diferentes campos do conhecimento sem deixar de atender às especificidades de cada habilitação. Foi pensando em atender a essas especificidades que, no ano de 2003, foram propostas três estruturas diferentes: uma para a habilitação em canto, outra para instrumentos de cordas e sopros e a terceira para piano e violão (SAMPAIO; MARINO, 2013, p. 60).

Com o desejo de caminhar em conformidade com as mudanças na legislação brasileira desde 1996, com os avanços tecnológicos do século XXI e com o processo de flexibilização curricular adotado por outras instituições de ensino superior no Brasil, os cursos da ESMU/UEMG passaram por uma reformulação no ano de 2012, as quais, segundo Sampaio e Marino (2013), representaram mudanças importantes para a Instituição.

A reformulação dos currículos dos cursos de graduação da ESMU/UEMG também atendeu às imposições da Lei de número 11.769 do ano de 2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino do conteúdo música na educação básica brasileira. Por conseguinte, tal reformulação objetivou corresponder às demandas de um mercado em constante mudança, incorporando o uso da percussão aos outros instrumentos musicalizadores como teclado, violão e flauta doce. Além disso, houve a criação dos núcleos tecnológicos e de música popular, que passaram a integrar a matriz curricular dos cursos de licenciatura. Dessa forma, as matrizes curriculares de todos os cursos foram reestruturadas, de maneira que passaram a coexistir disciplinas agrupadas em um Núcleo Comum (obrigatórias por habilitação incluindo a prática do Instrumento ou Canto em todos os períodos – no caso do Bacharelado e da Licenciatura com habilitação em instrumento ou canto), e outro grupo de disciplinas optativas e eletivas, sem contar a exigência do Trabalho de Conclusão de Curso (em todos os cursos) e das práticas de formação (nas licenciaturas) (SAMPAIO; MARINO, 2013).

#### **4.1 Curso de Graduação em Música - Bacharelado em piano: propostas formativas UEMG e UFMG**

Diante da Legislação apresentada no primeiro capítulo, foi possível perceber que as Instituições de Ensino Superior têm autonomia para escolher o currículo que mais de adéqua à sua proposta de curso. Neste capítulo, após conhecermos um pouco do histórico do ensino de piano em Belo Horizonte, e a partir de então, será feita uma análise dos Projetos Pedagógicos das Universidades Federal e do Estado de Minas Gerais.

##### **4.1.1 – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação Instrumento Piano**

Aprovada em junho de 2000, a matriz Curricular da Escola de Música da UFMG entrou em vigor no primeiro semestre de 2001<sup>21</sup>, e faz consonância com as diretrizes da Universidade de *Flexibilização Curricular* - que posteriormente se tornaria o principal projeto pedagógico da UFMG (BARBEITAS, 2002). Tal documento, que segundo Barbeitas foi uma tentativa de

---

<sup>21</sup>Vale ressaltar que houve outra mudança curricular, aprovada em outubro de 2016, e que, segundo a coordenação do Colegiado da UFMG, o novo currículo entrou em vigor em 2017 e encontra-se disponível no site da instituição. Essa análise do novo currículo não consta da minha pesquisa, pois os egressos entrevistados se formaram até 2015, ou seja, dentro do projeto pedagógico vigente à época.

entrar em conformidade com o espírito geral das novas diretrizes da Educação Brasileira, propunha:

- a concepção do curso como um *percurso* com alternativas de trajetórias;
- a liberdade do aluno na definição do seu percurso;
- a possibilidade de o aluno obter formação complementar em uma outra área do conhecimento que não a sua específica;
- o entendimento do currículo como instrumento propiciador da aquisição do saber, com a conseqüente valorização de habilidades e atitudes formativas não contempladas pelas disciplinas (BARBEITAS, 2002, p. 76).

Ao incorporar tais pontos, a reforma curricular da Escola de Música da UFMG considerou a importância de tornar o aluno corresponsável pelo curso, uma vez que a ele seria oferecida a liberdade de escolha na sua trajetória universitária. De acordo com o Projeto Pedagógico, o percurso flexível “é um aspecto de crucial importância, pois, entre outras coisas, revigora a convocação do discente para atuar como *parceiro* no processo de produção do saber, finalidade maior da Universidade.” (UFMG, 2011, p. 3)

Esse processo de *Flexibilização Curricular* transformou-se paulatinamente na principal característica pedagógica da UFMG, uma vez que admitiu a possibilidade do surgimento de modelos de estrutura curricular que refletissem as especificidades de cada área do conhecimento. Portanto, seguindo essa mesma direção, Barbeitas (2002) afirma que a Escola de Música flexibilizou as matrizes curriculares (e não mais “grades” curriculares fechadas e rígidas) de seus cursos com a clara intenção de possibilitar a diversidade natural existente dentro do contexto universitário:

[...] No lugar de um cenário uniforme, composto por grades curriculares fechadas e rígidas, recheadas de pré-requisitos e de disciplinas obrigatórias, propunha-se abertura, pluralidade de opções e um real intercâmbio entre todos os cursos de graduação da Universidade. A *Flexibilização Curricular* revelou-se particularmente interessante para a área de Artes que, curiosamente, levava o antigo modelo de rigidez curricular às últimas conseqüências, apresentando em seus cursos o menor percentual de créditos optativos da UFMG (p. 76).

Outro obstáculo a ser transposto nesta reforma curricular foi o *Modelo Conservatorial*, que sempre foi predominante nos cursos universitários de música no país, privilegiando a formação de intérpretes solistas (BARBEITAS, 2002). Para tanto, o novo modelo passou a oferecer ao aluno um conjunto mais diversificado de opções de percurso, onde o estudante teria mais liberdade de escolher seu caminho através dos créditos optativos.

O Curso de Bacharelado em Música da UFMG conta com a habilitação nos seguintes instrumentos: Piano, Harpa, Violão, Percussão, Flauta, Oboé, Clarinete, Fagote, Trompete, Trompa, Trombone, Saxofone, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, e também habilitação em Musicoterapia, área que representa “inovação recente e interdisciplinar da Escola de Música, que alia o conhecimento musical e a sua aplicação terapêutica com uma grade curricular que prevê uma forte carga de conhecimentos na área de Saúde” (UFMG, 2001, p. 2). Além, do bacharelado, a Escola de Música da UFMG possui também o curso de Licenciatura, voltado para o ensino de música na escola regular.

O perfil do egresso do curso de bacharelado, segundo o projeto pedagógico da UFMG, deve ser de um músico que possa fazer diferença na sociedade através de sua atuação, podendo responder aos desafios colocados pela sociedade. Esse deve possuir habilidades tanto para a prática musical em conjunto quanto individual; deve ter domínio das linguagens musicais e capacidade crítica e analítica, e também ser capaz de transmitir um conhecimento musical amplo e sensível, de forma a dialogar com a diversidade musical e cultural no mundo contemporâneo.

O curso de Bacharelado está dividido em núcleos: um Núcleo de Créditos Obrigatórios, um Núcleo de Créditos Optativos e um Núcleo de Créditos Livres a serem cumpridos ao longo da graduação. A dimensão do Núcleo de Créditos Obrigatórios é distinta para cada habilitação, e o Núcleo de Créditos Optativos é caracterizado por disciplinas optativas do próprio curso de Música. No caso do Bacharelado em Piano, que é o foco desta pesquisa, a integralização do curso se daria, nessa proposta, em quatro anos, com um total de 2400 horas (ou 160 créditos).

**Tabela 1 - Integralização BAC Piano UFMG**

<b>Descrição</b>	<b>Créditos</b>	<b>Horas</b>
<b>Carga obrigatória</b>	52	780
<b>Carga optativa</b>	105	1575
<b>Carga eletiva</b>	03	45
<b>Total</b>	160	2400

Fonte: UFMG, 2011. Tabela elaborada pela autora.

O Bacharelado em Música da UFMG oferece, para cada habilitação, um núcleo diferenciado de disciplinas obrigatórias. No caso da habilitação em piano, apenas 25% dos créditos são obrigatórios. São estes:

Tabela 2- Disciplinas obrigatórias piano UFMG

Obrigatórias para piano	Carga Horária	Créditos
Fundamentos de Harmonia I	30	2
Fundamentos de Harmonia II	30	2
História e Música A	30	2
História e Música B	30	2
História e Música C	30	2
História e Música D	30	2
Laboratório de Criação I	30	2
Laboratório de Criação II	30	2
Percepção Musical I	45	3
Percepção Musical II	45	3
Percepção Musical III	45	3
Percepção Musical IV	45	3
Instrumento - Piano <sup>22</sup>	15	1

Fonte: UFMG, 2011. Tabela elaborada pela autora.

Outra inovação deste currículo da UFMG ocorreu com as disciplinas relativas aos instrumentos que anteriormente eram seriadas, (ex: *Piano I, II, III... VIII*), sugerindo um avanço no nível de complexidade. Segundo Barbeitas (2002), foi constatado que o título *Instrumento I* não apresentava a mesma realidade para todos os alunos matriculados na matéria, e mesmo que as disciplinas fossem seriadas, a ementa continuava a mesma. Deste modo, segundo o autor, optou-se por adotar um único nome para a disciplina, que é de natureza obrigatória na matriz curricular, ficando o aluno responsável por matricular-se nesta todos os semestres. Barbeitas (2002) analisa que “essa mudança visou, entre outras coisas, acabar com a ideia falseadora de que aos números corresponde necessariamente uma progressividade” (p. 78).

As disciplinas optativas foram divididas em cinco grupos, e cada habilitação tem um número mínimo diferente de cada grupo que deverá ser cumprido (vide tabela 3), assim distribuídos:

- Grupo 1 (Estruturação da Linguagem Musical): inclui as disciplinas relacionadas aos elementos constituintes da música como linguagem. Encontram-se aqui os

<sup>22</sup>O aluno fará INSTRUMENTO – PIANO por oito semestres, e a cada novo semestre ele repete a matrícula da disciplina, totalizando, ao final do curso, oito semestres: 120 horas e oito créditos.

conhecimentos relativos à Harmonia, à Análise Musical, à Percepção Musical, à Composição, etc.

- Grupo 2 (Teoria e Pesquisa em Música): inclui os conhecimentos que abordam a música a partir da sua inserção na cultura e do seu relacionamento com a história das ideias e das artes em geral.
- Grupo 3 (Música de Conjunto e Práticas Interpretativas): compreende as disciplinas que tratam do domínio e da literatura dos instrumentos e da vivência musical em conjunto.
- Grupo 4 (Música e Pedagogia): inclui não só as disciplinas que tratam da pedagogia dos vários instrumentos, mas também as que investigam os fundamentos psicopedagógicos e as metodologias da educação em Música.
- Grupo 5 (Música e Tecnologia): compreende as disciplinas que abordam os novos meios de composição musical, as novas técnicas de gravação e reprodução sonora, os princípios acústicos e a relação geral que a música trava com a tecnologia. (UFMG, 2011, p. 4)

As disciplinas optativas oferecidas pela UFMG ficam, à época da matrícula, disponíveis para consulta no próprio *site* da Escola de Música/UFMG (<http://www.musica.ufmg.br>) e podem variar a cada semestre. O aluno matriculado em Piano cumpre seus créditos em disciplinas optativas da seguinte forma:

**Tabela 3 - Créditos Optativos BAC Piano UFMG**

<b>Grupo 1 (mínimo)</b>	10
<b>Grupo 2 (mínimo)</b>	10
<b>Grupo 3 (mínimo)</b>	10
<b>Grupo 4 (mínimo)</b>	04
<b>Grupo 5 (mínimo)</b>	04
<b>Total preestabelecido</b>	38
<b>Total livre</b>	70
<b>Total de optativos</b>	108

Fonte: UFMG, 2011. Tabela elaborada pela autora.

O Projeto Pedagógico da UFMG prevê, ainda, outras maneiras de o aluno obter os créditos necessários para a integralização do curso. São: Atividades Geradoras de Créditos, Formação Livre e Formação Complementar Aberta. Importante ressaltar que as opções não são excludentes, ficando a critério do aluno a escolha da melhor maneira de completar seus créditos.

As Atividades Geradoras de Créditos são as que não se encaixam nos formatos de disciplinas, mas que propiciam conhecimentos ou habilidades. Entre estas atividades se encontram a iniciação científica, a iniciação à docência, os projetos de extensão, a participação em eventos

e a vivência profissional. Nas atividades de Formação Livre o aluno pode escolher disciplinas em qualquer unidade da UFMG, mesmo que não esteja diretamente relacionada com a música, e está limitado a um máximo de 10% de todo o currículo.

A Formação Complementar Aberta permite ao aluno integralizar seu curso com disciplinas de outras áreas do conhecimento. Para que o procedimento seja aceito pelo colegiado, o aluno e seu orientador acadêmico deverão apresentar uma justificativa deste percurso, juntamente com a relação das atividades que serão seguidas, ressaltando a importância deste caminho para a sua formação.

#### **4.1.2 – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG): Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento - Piano**

Levando em consideração que em meu estudo foram entrevistados egressos dos cursos de Bacharelado em Piano formados entre 2011 e 2015, e que neste período a UEMG teve dois Projetos Pedagógicos vigentes, trago aqui, de forma resumida uma análise desses projetos, buscando contextualizar a maneira como se deu a estruturação dessas propostas formativas.

Aprovado em novembro de 2009 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMG (COEPE), este Projeto Pedagógico (PPP) do curso de Bacharelado em Música entrou em vigor no ano de 2010, e traz como missão da universidade “promover o ensino, a pesquisa e a extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do estado” (UEMG, 2009, p. 5), compreendendo os cursos de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical Escolar, Bacharelado em Música com habilitação em instrumento ou canto, e Licenciatura e Música com Habilitação em instrumento ou canto<sup>23</sup>. De acordo com o documento (2009), nos cursos que possuem habilitação em instrumento, tanto no bacharelado quanto na licenciatura eram oferecidos os seguintes instrumentos musicais: alaúde, clarineta, contrabaixo, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino e violoncelo.

---

<sup>23</sup>Neste ano de 2017 o Conselho Departamental da ESMU/UEMG elaborou um novo Projeto Pedagógico para a Licenciatura, que aguarda aprovação do COEPE/UEMG. Nessa proposta haverá apenas uma Licenciatura em Música, com diferentes habilitações: Educação Musical, Instrumento ou Canto. Se aprovado, o novo projeto entrará em vigor em 2018.

Segundo do Projeto de 2009, o curso de Bacharelado tem como finalidade capacitar o aluno para o pensamento reflexivo e sensibilidade artística; para o domínio da linguagem musical e das técnicas instrumentais e vocais; e desenvolver habilidades para a atuação profissional da sociedade. Entre seus objetivos encontram-se:

- Formar profissionais para atuarem como instrumentistas ou cantores em orquestras, corais, conjuntos de câmara, grupos musicais ou como solistas;
- Preparar músicos para atuarem em diferentes espaços culturais e em instituições de ensino específico de música;
- Estimular a reflexão e o estilo aprofundado de temas relevantes da área de música, através de projetos de pesquisa científica e tecnológica;
- Desenvolver o potencial artístico do aluno, visando à otimização de suas habilidades para a performance, criação e apreciação musical;
- Promover a integração entre escola e comunidade por meio da inserção do aluno em projetos culturais, estimulando a consciência de cidadania (UEMG, 2009, p. 19, 20).

Ainda de acordo com tal documento, a organização curricular visa oferecer oportunidade de formação do aluno em duas áreas principais: a formação artística e a formação científica. O currículo é estruturado por Campos de Conhecimento, a saber: conhecimento instrumental, fundamentos teóricos, conhecimento composicional, conhecimentos pedagógicos, formação humanística, integração e conhecimento de pesquisa. A carga horária se divide da seguinte maneira:

**Tabela 4- Matriz curricular BAC Piano UEMG/2009**

<b>Descrição</b>	<b>Horas-aula</b>	<b>Horas-relógio</b>
<b>Obrigatória por habilitação</b>	2196	1830
<b>Optativas</b>	288	240
<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>	120	100
<b>AACC</b>	276	230
<b>Total</b>	2.880	2.400

Fonte: UEMG, 2009. Tabela elaborada pela autora.

O Estágio Curricular Supervisionado deverá permitir aos alunos a experimentação e o exercício dos conhecimentos que foram adquiridos durante o curso, e será acompanhado e avaliado por um professor supervisor. São consideradas as seguintes atividades para validação de estágio: atividades de performance, concertos didáticos, observação pedagógica, colaboração em classes de música de câmara e correpetição.

As Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC) são componentes curriculares que irão enriquecer a formação do aluno e podem ser cumpridas dentro ou fora do ambiente

escolar. Nestas atividades encontram-se: disciplinas cursadas como enriquecimento curricular; participação em seminários e *master classes*; projetos de pesquisa e de extensão; apreciação musical e outras atividades, especificadas no presente Projeto Pedagógico.

Havia, no Projeto de 2009, três grades curriculares distintas, de acordo com os grupos de instrumentos: o grupo com piano, violão e alaúde; o grupo das cordas e sopros; e o grupo do canto. A tabela a seguir mostra as disciplinas obrigatórias para o Bacharelado em Piano.

**Tabela 5- Disciplinas obrigatórias piano UEMG/2009**

<b>Obrigatórias para piano</b>	<b>Carga Horária</b>
Acompanhamento e Correpetição I	36
Acompanhamento e Correpetição II	36
Acústica Musical	36
Análise Musical I	36
Análise Musical II	36
Análise Musical III	36
Canto Coral I	36
Canto Coral II	36
Contraponto I	36
Contraponto II	36
Estética	36
Estética Musical	36
Estruturação Melódica	36
Harmonia I	36
Harmonia II	36
Harmonia III	36
Harmonia IV	36
História da Arte I	36
História da Arte II	36
História da Música I	36
História da Música II	36
História da Música III	36
História da Música IV	36
História da Música Brasileira I	36
História da Música Brasileira II	36
Instrumento I	36
Instrumento II	36
Instrumento III	36

<b>Instrumento IV</b>	36
<b>Instrumento V</b>	36
<b>Instrumento VI</b>	36
<b>Instrumento VII</b>	36
<b>Instrumento VIII</b>	36
<b>Leitura à Primeira Vista I</b>	18
<b>Leitura à Primeira Vista II</b>	18
<b>Literatura do Instrumento I</b>	36
<b>Literatura do Instrumento II</b>	36
<b>Literatura do Instrumento III</b>	36
<b>Literatura do Instrumento IV</b>	36
<b>Metodologia da Pesquisa Científica</b>	36
<b>Metodologia do Ensino do Instrumento</b>	36
<b>Música de Câmara I</b>	18
<b>Música de Câmara II</b>	18
<b>Música de Câmara III</b>	18
<b>Música de Câmara IV</b>	18
<b>Música de Câmara V</b>	18
<b>Música de Câmara VI</b>	18
<b>Música de Câmara VII</b>	18
<b>Música de Câmara VIII</b>	18
<b>Oficina de Performance I</b>	36
<b>Oficina de Performance II</b>	36
<b>Oficina de Performance - TCC</b>	36
<b>Oficina de Texto</b>	36
<b>Percepção Musical I</b>	72
<b>Percepção Musical II</b>	72
<b>Percepção Musical III</b>	72
<b>Percepção Musical IV</b>	72
<b>Percepção Musical V</b>	36
<b>Percepção Musical VI</b>	36
<b>Práticas de Música Popular Brasileira</b>	36
<b>Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Musical</b>	36
<b>Psicologia da Aprendizagem e da Performance Musical</b>	36

Fonte: UEMG, 2009. Tabela elaborada pela autora.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um dos requisitos obrigatórios para a conclusão do bacharelado, sendo constituído de Recital de Formatura e de trabalho escrito, que será o

“Programa Comentado do Recital de Formatura” (UEMG, 2009, p. 43). As disciplinas optativas são escolhidas entre as disciplinas ofertadas na ESMU, e devem compor um total de 36h/semestre ou um total de 288h no curso.

Em dezembro de 2012 a UEMG aprovou um novo Projeto Pedagógico para o Curso de Bacharelado, resultado de encontros, reuniões e debates da Comissão de Reformulação Curricular da Escola de Música da universidade. O processo de reformulação trouxe, segundo Sampaio e Marino (2013), muitas reflexões, e foi possível verificar a necessidade de serem estabelecidas fronteiras, perfis e identidades distintas entre as licenciaturas e o bacharelado, “no sentido de formar profissionais mais alinhados com o mercado de trabalho, interagindo com a construção de habilidades e ferramentas mais adequadas a sua atuação profissional” (p. 62).

A Comissão de Reformulação, composta por chefes de departamento, coordenadores de curso, professores e alunos, reuniu-se entre março de outubro de 2012 em assembleias, seminários e reuniões com o objetivo de “analisar, modificar, discutir e atualizar o projeto pedagógico em uma matriz curricular que refletisse, da melhor forma possível, os anseios e aspirações da comunidade acadêmica” (UEMG, 2012, p. 3). Segundo Sampaio e Marino (2013), as discussões apontaram para alguns pontos importantes:

- 1 - a diminuição de disciplinas obrigatórias e consequente aumento das disciplinas optativas, propiciando maior possibilidade de escolhas pelo próprio aluno;
- 2 - a diminuição de pré-requisitos entre as disciplinas, permitindo maior flexibilidade no cumprimento destas;
- 3 - a aglutinação de disciplinas e conteúdos similares, visando diminuir o número de trabalhos e avaliações em cada semestre;
- 4 - o oferecimento de disciplinas comuns nas três graduações, possibilitando o trâmite dos alunos entre os turnos e cursos da escola;
- 5 - a ampliação da carga horária de disciplinas práticas de instrumento, canto e música de câmara, atribuindo mais créditos para o estudo orientado nessas disciplinas;
- 6 - a ampliação das modalidades de produtos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dando a oportunidade ao aluno de apresentar um trabalho mais representativo e pessoal de seu percurso na universidade (SAMPAIO; MARINO, 2013, p. 61).

Segundo o projeto de 2012, a finalidade do Curso de Bacharelado em Música é “formar o músico *performer* com conhecimento específico e fundamentado na área de *Performance* musical, para atuar como solista ou camerista ou compor grupos profissionais, amadores,

orquestras, corais e outras formações”. (UEMG, 2012, p. 47). Os objetivos do curso têm como centro capacitar os alunos para:

- a) atuarem como instrumentistas ou cantores solistas, cameristas em orquestras, corais, conjuntos de câmara e grupos musicais diversos;
- b) desenvolver seu potencial artístico, visando à otimização de suas habilidades para a *performance*, criação e apreciação musical;
- c) refletir sobre a própria formação profissional pela análise, questionamento e atualização permanente da sua prática;
- d) agir com competência, através do desenvolvimento do conhecimento e das habilidades em *performance* musical, permeadas por atitudes e comportamentos proativos;
- e) vivenciar a prática de uma educação integral, através da interação entre teoria e prática;
- f) desenvolver projetos interdisciplinares e integradores nas áreas de atuação profissional;
- g) investigar através da pesquisa, tendo como meta o aprimoramento e a criação de ações envolvendo a *performance* musical e seu universo;
- h) viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- i) respeitar e valorizar a identidade cultural dos seres humanos, incentivando e promovendo a produção musical individual e coletiva (UEMG, 2012, p. 47).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado aprovado em 2012, a matriz curricular trata de uma abordagem de formação dupla, uma vez que traz tanto o conteúdo acadêmico e científico quanto o componente artístico-performático. Segundo Sampaio e Marino (2013), o componente acadêmico estará presente nos debates e temas relacionados à música, sua apreciação, seus períodos histórico-estilísticos e suas influências, enquanto o componente científico está na pesquisa em *performance*, na estruturação de projetos e na documentação das reflexões sobre o fazer musical.

O componente artístico-performático, por sua vez, divide-se em interesses técnicos e interesses práticos. De acordo com o Projeto Pedagógico, os interesses técnicos reúnem, na área da *performance*,

[...] uma prática relacionada à decifração da leitura da partitura, ao estudo do como realizar e suplantar dificuldades técnicas, às capacidades para a construção de um programa psicomotor, integrando cérebro e corpo, para se cantar ou se tocar um instrumento, à escolha do gestual musical e, por fim, à tomada de decisões técnico-interpretativas (UEMG, 2012, p. 48).

Os interesses práticos, por sua vez, determinam uma reflexão na ação, e pressupõem uma ação subjetiva, que vai “além do desenvolvimento da interação do artista com o público, da complexa e dinâmica experiência de palco e da subjetividade inerente ao processo interpretativo” (UEMG, 2012, p. 48).

Há ainda uma reflexão sobre o papel da performance dentro do curso de bacharelado. Neste curso o aluno será submetido às provas de performance tanto como solista quanto com músico em conjunto, transformando sua exposição à crítica pública em um processo de construção interpretativa. Parte desta experiência se encontra no Recital de Formatura, quesito necessário para o aluno se formar. Aqui se apresenta a oportunidade de o estudante vivenciar:

[...] não apenas o resultado de um processo de entender a música como objeto estético, mas também o de usar uma linguagem sonora artística de símbolos não consumados que desperta representações, metáforas e significâncias próprias a cada indivíduo, imerso numa determinada cultura (UEMG, 2012, p. 49).

O Projeto Pedagógico teve como referências as Diretrizes Curriculares de 1999 do MEC (que foram substituídas pelas Diretrizes de 2010) e também a Resolução nº2 de 2004 do CNE<sup>24</sup>. A partir da aprovação do Projeto, a carga horária foi transformada em créditos, tanto para as disciplinas, quanto para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e para as Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC). Cada crédito equivale a 18 horas-aula (aulas de 50 minutos).

O curso de Bacharelado em Piano, foco da minha pesquisa, possui a seguinte matriz curricular:

**Tabela 6- Matriz curricular BAC Piano UEMG/2012**

<b>Descrição</b>	<b>Créditos</b>	<b>Horas-aula</b>	<b>Horas-relógio</b>
<b>Núcleo Comum</b>	28	504	420
<b>Obrigatória por habilitação</b>	78	1.404	1.170
<b>Optativas</b>	30	540	450
<b>Eletivas</b>	04	72	60
<b>TCC</b>	06	108	90
<b>AACC</b>	14	252	210
<b>Total</b>	160	2.880	2.400

Fonte: UEMG, 2012. Tabela elaborada pela autora.

No Núcleo Comum encontram-se as disciplinas que deverão ser cursadas por alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado. São elas:

<sup>24</sup>As Diretrizes Curriculares de 2010 e a Resolução de 2004 estão descritas no capítulo 3 deste trabalho.

Tabela 7- Núcleo Comum BAC/LIM UEMG/2012

<b>Núcleo Comum</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
Antropologia Cultural	36	2
Canto Coral A	36	2
Canto Coral B	36	2
Elaboração de Projeto de TCC	36	2
História da Música Brasileira A	36	2
História da Música Brasileira B	36	2
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	36	2
Metodologia da Pesquisa Científica	36	2
Percepção Musical I	72	4
Percepção Musical II	72	4
Percepção Musical III	36	2
Percepção Musical IV	36	2

Fonte: UEMG, 2012. Tabela elaborada pela autora.

As disciplinas obrigatórias por habilitação são aquelas específicas para a habilitação escolhida. No caso da habilitação em piano, serão:

Tabela 8- Disciplinas obrigatórias piano UEMG/2012

<b>Obrigatórias para piano</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
Acompanhamento e Correpetição I	36	2
Acompanhamento e Correpetição II	36	2
Análise Musical I	36	2
Análise Musical II	36	2
Consciência Corporal em <i>Performance</i> Musical I	36	2
Contraponto I	36	2
Contraponto II	36	2
Estética Musical	36	2
Harmonia I	36	2
Harmonia II	36	2
Harmonia III	36	2
História da Música da Antiguidade ao Renascimento	36	2
História da Música Barroca	36	2
História da Música Clássica e Romântica	36	2
História da Música dos Séculos XX e XXI	36	2
Instrumento I	54	3
Instrumento II	54	3
Instrumento III	54	3

<b>Instrumento IV</b>	54	3
<b>Instrumento V</b>	54	3
<b>Instrumento VI</b>	54	3
<b>Instrumento VII</b>	54	3
<b>Instrumento VIII</b>	54	3
<b>Leitura à Primeira Vista I</b>	18	1
<b>Leitura à Primeira Vista II</b>	18	1
<b>Literatura do Instrumento I</b>	36	2
<b>Literatura do Instrumento II</b>	36	2
<b>Música de Câmara A</b>	36	2
<b>Música de Câmara B</b>	36	2
<b>Música de Câmara C</b>	36	2
<b>Música de Câmara D</b>	36	2
<b>Música de Câmara E</b>	36	2
<b>Música de Câmara F</b>	36	2
<b>Percepção Musical V</b>	36	2
<b>Percepção Musical VI</b>	36	2
<b>Práticas em <i>Performance Musical A</i></b>	36	2

Fonte: UEMG, 2012. Tabela elaborada pela autora.

Além das disciplinas obrigatórias, o aluno de piano conta, nessa matriz curricular, com um rol de disciplinas optativas comuns a todas as habilitações, dentro dos núcleos: “Composicional, Formação Humanística, Fundamentos Teóricos, Música Popular, Pedagógico, *Performance*, Pesquisa, Tecnologia”. (UEMG, 2012, p. 63). Segundo Sampaio e Marino (2013), esta divisão em núcleos foi feita com o intuito de “auxiliar o aluno na identificação de categorias que ele poderá percorrer em sua trajetória acadêmica” (p. 68).

Ao núcleo de Fundamentos Teóricos pertencem as disciplinas: Acústica Musical, Ditado Musical A e B, História da Arte A e B, História da Música e Apreciação Musical A e B, Inglês Instrumental I e II, Introdução à Etnomusicologia, Introdução à Musicologia, Leitura e Escrita Braille, Percepção Musical Harmônica A e B, Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil, Psicologia da Aprendizagem e da Performance Musical, Ritmos Musicais Brasileiros, Teoria e Prática de Musicografia Braille I, II e III.

As disciplinas: Estética, Filosofia e Educação, Psicologia e Educação pertencem ao núcleo de Formação Humanística; enquanto que Arte e Educação Ambiental, Produção Cultural,

Marketing e Elaboração de Projetos, Projetos Interdisciplinares e Tópicos Especiais: com subtítulo, pertencem ao núcleo de Integração. O núcleo de Música Popular conta com: Arranjos para a Musicalização I e II, Harmonia Popular e Improvisação I e II, História da Música Popular A e B, Práticas Informais no Ensino Musical A e B.

O núcleo Pedagógico oferece as seguintes disciplinas: Criação de Materiais Pedagógicos para a Educação Musical, Didática, Avaliação e Teorias Pedagógicas, Fundamentos da Arte na Educação, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Musicais, LIBRAS, Práticas Pedagógicas e Musicais: Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Práticas Pedagógicas e Musicais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Práticas Pedagógicas e Musicais: Construção de Instrumentos Alternativos de Percussão, Práticas Pedagógicas e Musicais: Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Musicais: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas e Musicais: Educação Musical em Contextos Diversos, Práticas Pedagógicas e Musicais: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, Práticas Pedagógicas e Musicais: Fundamentos da Regência de Conjuntos Instrumentais, Práticas Pedagógicas e Musicais: Metodologia do Ensino do Teclado, Práticas Pedagógicas e Musicais: Processos de Ensino-Aprendizagem Musical, Práticas Pedagógicas e Musicais: Regência e Pedagogia do Canto Coral, Recursos Corporais e Cênicos para a Educação Musical, Recursos Pedagógicos para a Percepção Musical, Regência de Coro Infantil, Trilha Sonora.

O núcleo de Performance possui as disciplinas: Consciência Corporal, Consciência Corporal em Performance Musical II, Declamação Lírica, Fundamentos da Regência Coral I e II, Iniciação ao Cravo I e II, Música de Câmara G e H, Prática de Grandes Grupos Instrumentais A a H: com subtítulo do grupo, Prática Musical em Grupo A a J: com subtítulo, Práticas em Performance Musical B a G.

E ainda o núcleo de Tecnologia, com as disciplinas: Desenvolvimento de Ferramentas de Informática Auxiliares à Educação Musical, Desenvolvimento de Ferramentas de Informática Auxiliares à Performance, Editoração Eletrônica de Partituras I e II, Interpretação e Performance da Música Eletroacústica, Laboratório de Criação e Performance com Meios Eletroacústicos, Laboratório de Criação e Performance com Multimeios.

Por Disciplinas Eletivas, nesta matriz curricular, entende-se como aquelas oferecidas por qualquer Instituição de Ensino Superior (IES) que não constam do currículo no qual o aluno

está matriculado. Sua função “é permitir o intercâmbio entre cursos e completar a formação do estudante em alguma área de interesse próprio.” (MARINO; SAMPAIO, 2013, p. 68)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é quesito obrigatório tanto para o Bacharel como para o Licenciado. Este deve ser um objeto material permanente, ainda que seu formato possa ser variável (pode ser um CD ou DVD, um *site* de internet, um instrumento musical, um livro, uma partitura entre outros). O TCC deve ser caracterizado pela criatividade, interesse e originalidade, sem repetir algo comum. O aluno terá um orientador que o auxiliará no processo de elaboração do seu TCC, que, ao final do curso, será submetido a uma banca. Para Marino e Sampaio (2013, p. 69), “a intenção é que ele realize algo que julgue importante, necessário e personalizado.”

Ao observar brevemente os dois Projetos Pedagógicos vigentes na UEMG entre 2011 e 2015, percebe-se uma mudança gradual de pensamento, na intenção de tornar o aluno cada vez mais corresponsável pela sua trajetória no curso. A exemplo disso temos o aumento das disciplinas optativas, que passou de 10% no PPP de 2009, para 25% em 2012, e também sua divisão por campos de conhecimento – composicional, formação humanística, fundamentos teóricos, música popular, pedagógico, performance, pesquisa e tecnologia – o que vem a “auxiliar o aluno na identificação de categorias que ele poderá percorrer em sua trajetória acadêmica” (SAMPAIO; MARINO, 2013, p. 68).

Algumas mudanças ocorreram apenas na nomenclatura, a exemplo da disciplina *História da Música I*, de 2009, que passa a se chamar *História da Música da Antiguidade ao Renascimento*. Algumas disciplinas tiveram sua carga horária redistribuída, como *Percepção Musical*, e outras a sua carga horária aumentada, como *Instrumento* e *Música de Câmara*. Há ainda disciplinas que passaram de obrigatórias a optativas, como *Acústica Musical* e *História da Arte*.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por sua vez, sofreu significativa mudança. No Projeto de 2009 o TCC estava diretamente relacionado à disciplina *Instrumento VIII* ou *Canto VIII*, e constava de um Recital de Formatura e um trabalho escrito, que era o “Programa Comentado do Recital de Formatura”. Em 2012 o TCC passa a não ter mais, necessariamente, relação com o Recital de Formatura, sendo então um projeto elaborado exclusivamente para este fim. Tal proposta deve ter um perfil acadêmico, e será elaborado ao longo do curso com o

auxílio de disciplinas voltadas especificamente para sua elaboração. Para obter autorização, o TCC passa pelas fases de *Qualificação e Aprovação*, e cabe à comissão de TCC estabelecer as normas do produto final. Este produto final pode apresentar vários formatos, como um CD ou DVD, uma partitura, um *site*, uma monografia ou outro, e a criatividade é um elemento de grande interesse. De acordo com o Projeto Pedagógico, o TCC deve, obrigatoriamente, “ser um objeto material permanente, mesmo que contenha partes não permanentes, como um concerto, por exemplo” (UEMG, 2012, p. 81). Para a elaboração do TCC o aluno contará com o auxílio de um orientador, durante dois semestres, escolhido pelo aluno em conjunto com a comissão de TCC.

## 4.2 Projetos Pedagógicos da UFMG e UEMG: trajetos distintos

Após breve explanação dos Projetos Pedagógicos das Universidades Federal e do Estado de Minas Gerais, no tocante ao curso de Bacharelado em Instrumento, habilitação em piano, é possível perceber algumas diferenças substanciais entre os dois cursos. Para traçar alguns pontos de comparação entre os documentos supracitados, farei uso de categorização sugerida por Mateiro (2009), por considerá-la pertinente e adequada, uma vez que tais subdivisões abrangem todos os aspectos relevantes presentes nos projetos ordenados de maneira a facilitar tanto a visualização quanto a compreensão.

**Categoria 1: descrição do programa.** As duas IES estudadas fazem parte de uma Universidade, e suas unidades são chamadas Escola de Música. A UEMG apresenta, além do curso de bacharelado em instrumento ou canto, a licenciatura com habilitação em instrumento ou canto e a licenciatura em educação musical. Já a UFMG possui o bacharelado com habilitação em instrumento, canto e habilitação em musicoterapia, mas somente a licenciatura em educação musical. A integralização dos dois cursos de bacharelado em instrumento é de 4 anos, e a carga horária total de 2400h. Quanto às disciplinas do bacharelado em instrumento, podemos notar a primeira diferença: a carga horária referente às aulas de instrumento, que no nosso caso específico se trata do piano. Enquanto a UEMG atribui, na grade curricular de 2009, uma carga horária de 36h por semestre, e no de 2012, a carga de 54h por semestre, totalizando 3 créditos para a disciplina Piano, a UFMG conta com 15h por semestre, atribuindo 1 crédito à disciplina. Pode-se inferir que essa diferença se dê em consequência das distintas propostas dos cursos, uma vez que a UFMG aposta em uma formação mais aberta e

flexível, enquanto na UEMG prevalece um perfil do egresso voltado à performance musical, seja como solista ou atuando em conjunto, que de qualquer maneira remete ao artista performático, ou seja, aquele que se apresentará em público.

Outra distinção, que também está relacionada com a proposta de *Flexibilização Curricular* da UFMG, é a quantidade de disciplinas obrigatórias, que é visivelmente menor nesta Universidade. Como já citado acima, a carga obrigatória na UFMG é de apenas 25% do curso, enquanto que na UEMG essa carga chega a ser três vezes maior que a de disciplinas optativas e eletivas. Essa diferença torna o curso da UEMG mais rígido, fechado, enquanto na UFMG o aluno tem mais liberdade para escolher o seu trajeto.

**Tabela 9** - Comparativo UEMG/UFMG

	UEMG 2009	UEMG 2012	UFMG
Disciplinas obrigatórias	90%	75%	25%
Disciplinas Optativas	10%	25%	75%
Carga horária Instrumento	240 horas	360 horas	120 horas

Fonte: UEMG, 2009, 2012; UFMG 2011. Tabela elaborada pela autora.

**Categoria 2: objetivos do programa.** Aqui também podemos encontrar similaridades e diferenças. Para o ingresso nos dois cursos é necessária uma prova de habilidade específica, exigindo que o aluno tenha conhecimento prévio de piano e teoria musical. Quanto aos objetivos do curso, no documento de 2009 da UEMG, a finalidade é capacitar o aluno para o pensamento reflexivo e sensibilidade artística, para o domínio da linguagem musical e das técnicas instrumentais e vocais, e desenvolver habilidades para a atuação profissional na sociedade. Já no projeto de 2012 da mesma universidade, a finalidade descrita é formar músico performer, em uma intenção clara de diferenciar o bacharelado das licenciaturas – que foi um dos balizadores da última reforma curricular, como mostrado por Sampaio e Marino (2013). Por sua vez, no projeto da UFMG não constam os objetivos do curso, mas o perfil do egresso traz também a atuação do músico na sociedade, além das habilidades musicais para prática tanto individual como em conjunto e domínio da linguagem, mostrando, sem dúvida, as características de formação ampla e aberta pensada pela universidade.

**Categoria 3: estrutura do programa.** É possível notar, ao comparar as grades curriculares dos dois cursos, que muitas características são semelhantes. As subdivisões dos dois cursos são feitas por semestres ou períodos, somando o total de 8 períodos para a integralização. O agrupamento das disciplinas em núcleos é uma característica comum nas duas IES, e as optativas são escolhidas a cada semestre de acordo com a oferta.

De modo geral, a UEMG ainda adota, com mais frequência, a forma sequencial de organizar suas disciplinas (exemplo: Análise I e II), o que torna cada disciplina de número menor um pré-requisito para a próxima. Já na UFMG, essa forma de denominar as disciplinas foi substituída, em alguns casos, por letras (exemplo: História da Música A, B, C, D), ou mesmo simplesmente abandonada, como no caso da disciplina *Instrumento*, justamente por não se tratar, necessariamente, de uma progressividade. Tais disciplinas não possuem pré-requisitos e podem ser cursadas em qualquer ordem.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é adotado apenas pela UEMG, sendo que em 2009 deveria ser um programa de recital comentado, e a partir de 2012 a exigência passa a ser de um material permanente, de formato variado. As chamadas Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC), presentes na UEMG, irão se assemelhar às Atividades Geradoras de Créditos da UFMG. As duas compreendem atividades de pesquisa e extensão, participação em eventos e atividades de performance. Quanto à iniciação à docência, a UFMG é a única que especifica o termo na descrição das atividades.

É possível observar que os cursos de Bacharelado em Piano das duas escolas apresentadas, UEMG e UFMG, possuíam, à época, características distintas, como, por exemplo, a carga horária, a carga de disciplinas obrigatórias e optativas, e a adoção ou não do TCC. Tais diferenças refletiam, a meu ver, o objetivo proposto por cada Escola de Música: enquanto na UEMG o projeto de 2012 explicitava, claramente, que a finalidade era formar o músico performer, a UFMG trazia uma proposta mais flexível, que pretendia dividir com o aluno a escolha da sua trajetória:

Por fim, vale ainda ressaltar um outro aspecto muito relevante e inerente ao novo formato curricular: a necessidade de tornar o aluno um corresponsável pelo curso, na mesma medida em que se lhe oferece a liberdade na definição da sua trajetória universitária. Esse é um item de crucial importância, pois, entre outras coisas, revigora a convocação do discente para atuar como parceiro no processo de produção do saber, finalidade maior da Universidade. (BARBEITAS, 2002, p. 77).

Ao olhar para as duas Escolas de Música, tanto da UFMG quanto da UEMG, e observar seus projetos pedagógicos, parece claro, para mim, a sua abertura para mudanças. A cada reformulação da matriz curricular, a IES mostra que está aberta a novas propostas, está preocupada com o ensino e, principalmente, não está acomodada. Apesar de as duas Escolas oferecerem percursos diferentes, penso que estes foram planejados cuidadosamente para atingir a finalidade do curso e refletir a missão de cada Universidade.

## **5 Relações entre formação acadêmica e atuação profissional: A voz dos egressos**

Após elencar trabalhos na área de formação e atuação do pianista, apresentar o histórico do piano no Brasil e em Minas Gerais, além de analisar as leis que regem a formação acadêmica atual e os projetos pedagógicos das duas universidades públicas da cidade de Belo Horizonte, esse capítulo tratará sobre as percepções dos egressos acerca das relações entre a formação recebida nos cursos de bacharelado em piano e suas atuações profissionais.

Meu contato com os egressos dos cursos de Bacharelado em Piano de Belo Horizonte ocorreu em duas fases. Na primeira fase, como explicado nos procedimentos metodológicos, foi enviado um questionário semiestruturado no modelo *Google Forms* a vinte e seis ex-alunos das Universidades Federal e do Estado de Minas Gerais que se formaram entre 2011 e 2015, intitulado “Estudo sobre a relação entre a formação acadêmica da Graduação em Bacharelado em Piano e a atuação profissional” (Anexo 1), para o qual obtive nove respostas. Para a segunda fase preparei um roteiro de entrevista (Anexo 5), para ser aplicado presencialmente àqueles que participaram da primeira fase. Entre os dias 29 de maio e 6 de junho de 2017 eu entrevistei os quatro egressos que se propuseram a participar dessa fase.

Inicialmente preocupava-me em conhecer os pontos de divergência e de congruência existentes entre a formação acadêmica e a atuação profissional dos pianistas, mas ao longo do mestrado fui percebendo, em conversas com professores e colegas, que seria muito difícil quantificar esses dados, uma vez que não é possível estabelecer, precisamente, quais conhecimentos adquiridos são utilizados nas atuações profissionais dos pianistas, ou mesmo quais saberes podem ser considerados necessários ou desnecessários quando se trata do fazer artístico. De acordo com Schön (1998), cada situação problemática encontrada na prática profissional pode ser vista de diferentes maneiras, e depende da perspectiva de quem analisa o problema. Desta forma, ao se deparar com uma situação problemática, o pianista vai utilizar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação juntamente com outros, adquiridos através da experiência pessoal, ou até mesmo conceber novas estratégias para a solução do problema. Compreendi então que o objetivo da pesquisa seria compreender as impressões que os egressos participantes faziam sobre a formação acadêmica e suas atuações profissionais. As análises que apresentarei a seguir advêm dos dados coletados por meio dos instrumentos de

coleta utilizados, o questionário semiestruturado e a entrevista, categorizados em Formação e Atuação Profissional.

## 5.1 Conhecendo os egressos

Os sujeitos da presente pesquisa são alunos egressos dos cursos de Bacharelado em Música, instrumento Piano, na UFMG e UEMG, que concluíram a graduação entre 2011 e 2015. Dos nove participantes que responderam ao questionário, dois possuem, além do bacharelado, a licenciatura em música, um possui bacharelado em composição e outro tem formação em administração pública.

Adriano<sup>25</sup> foi aluno da UFMG e formou-se em 2012, tendo colado grau em 2013. Antes de entrar para a graduação, ele frequentou o curso de extensão da UFMG, tendo ingressado aos catorze anos. Lá, além do piano, Adriano teve aulas de percepção e canto coral. Além do bacharelado em música, ele também se formou em Administração Pública na Fundação João Pinheiro, e desde formado trabalha também nesta área.

Bruno formou-se pela UEMG em 2013 e contou que, apesar de sempre ter gostado muito de música, começou a estudar piano relativamente tarde, aos dezessete anos. Hoje ele faz o curso de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o tema proposto de “Música de videogame como repertório de concerto”.

Carolina também cursou o bacharelado em piano pela UFMG, e disse ter começado a estudar piano ainda pequena, por desejo dela mesma. Com o passar dos anos ela começou a se destacar na escola de música que estudava, fez festivais de música e ganhou concursos de piano. Aos dezesseis anos percebeu que queria fazer música, e a partir de então passou e se dedicar intensamente ao estudo do instrumento e à preparação para ingressar na universidade. Após o término do bacharelado, Carolina cursou a licenciatura em música, e seguiu para Portugal para fazer Mestrado. Hoje ela cursa o Doutorado na UFMG na área de Educação Musical.

---

<sup>25</sup>Para garantir o sigilo dos entrevistados, foi feito o uso de nomes fictícios, acompanhados da sigla da Instituição na qual se formaram, na descrição de sua fala.

Daniel foi aluno da UEMG, tendo se formado em 2011. Ele conta ter começado a fazer música sozinho, tocando teclado, estilos como *rock'n roll* e *jazz*, como autodidata. Aos catorze anos começou as aulas de piano erudito, e frequentou os cinco anos do Curso de Formação da UFMG. Hoje ele tem uma empresa de produção musical, que faz desde eventos até trilha sonora.

## **5.2 Formação acadêmica: Bacharelado em Música: Piano - UFMG e UEMG**

### **5.2.1 - As expectativas dos egressos**

Percebe-se que boa parte dos alunos que prestam vestibular e são aprovados para cursar a Graduação em Música: Bacharelado em Piano, vem de uma trajetória de estudo de música, que inclui ao menos alguns anos de estudo de piano. Na prova de habilidade específica para a admissão no curso de Bacharelado, o candidato deve executar peças que demonstrem certa capacidade técnica e expressiva no instrumento, conhecimento de repertório, linguagem musical e de fundamentos teóricos. Na entrevista, ao perguntar aos quatro egressos sobre o porquê da escolha do Bacharelado em Piano, os participantes declararam que tal escolha tinha sido “natural”, uma vez que todos estudavam música há alguns anos, e sabiam “o que queriam”, ou ainda “eu nunca tive dúvidas quanto a isso [...], música é a minha praia”. Adriano (UFMG) relata que fazer o bacharelado era como “uma continuidade” dos seus estudos de música.

No questionário *online* eu perguntei aos participantes quais as razões os levaram a ingressar no curso de bacharelado em piano, e as duas respostas mais marcadas foram: *estudar com determinado professor e aprimoramento técnico*. Outras opções com mais de uma resposta foram *ter contato com outras disciplinas, aprender a tocar música clássica e ser professor de instrumento*. Já as opções preenchidas pelos próprios participantes, na opção “outros”, foram *a ilusão de que ia me preparar para o mercado de trabalho, por gostar de música, sem razões claras e seguir a profissão de músico*.

É possível notar que ao descrever a escolha do curso como uma “continuidade” aos estudos de música, Adriano (UFMG) se mostra em consenso com os demais participantes da pesquisa *online*. Por outro lado, ao escolher a alternativa *ser professor de instrumento*, o participante não parecia muito familiarizado com a proposta de formação do bacharelado, uma vez que o

curso não é voltado para a docência, embora, na Revisão de Literatura, tenhamos mostrado que muitos dos bacharéis em música se tornam professores<sup>26</sup>. Penso que as opções marcadas *aprender a tocar música clássica e por gostar de música, sem razões claras* também trazem implícita a ideia de continuidade, mesmo que aparentemente mostre um certo desconhecimento sobre a proposta do curso, uma vez que, como mencionado acima, a prova de habilitação específica traz exigências que apenas quem já toca piano é capaz de alcançar. Quanto à opção preenchida pelo participante *a ilusão de que ia me preparar para o mercado de trabalho*, acredito que tal alternativa demonstra que o aluno não procurou ter acesso ao Projeto Pedagógico do curso escolhido, uma vez que nenhum dos Projetos Pedagógicos analisados traga, em seus objetivos, preparar o egresso para atuar no mercado de trabalho.

Em relação às expectativas para o curso escolhido, os entrevistados falaram que pensaram que iriam “tocar muito piano”, “tocar música erudita”, “fazer recitais e concertos”, enfim: tocar. Também foi mencionado ao desejo de “imersão na música erudita”, “conhecer a história da música”, dos “grandes compositores”. Havia ainda a expectativa de “aprender coisas novas”, “novas músicas”, “novas linguagens musicais”, além de trabalhar em conjunto com outras especialidades como cinema, teatro e eventos. E, por fim, o desejo de estudar com determinado professor de piano. A escolha do professor de piano, aliás, é muito importante para o aluno, e na maioria das vezes tal escolha já foi feita antes mesmo de o aluno ingressar no curso, por meio de contato anterior com determinado professor. Reis (2014), ao tratar a importância e a centralidade do professor de instrumento em sua pesquisa, revelou que a expectativa com relação a tal profissional “é tão poderosa que não raramente a escolha da universidade decorre da escolha do professor de piano com quem se deseja estudar” (p. 32). Um dos entrevistados relatou que quase desistiu do curso por não ter conseguido estudar com quem pretendia.

Ao conversar acerca de suas expectativas anteriores à entrada para a graduação, Adriano (UFMG) acreditava que o curso seria uma “imersão na música erudita”, e que iria aprofundar muito seus conhecimentos teóricos, no entanto considerou a visão da escola “bem diferente, bem alternativa [...] a grade muito aberta”. Sentiu que ficaram faltando assuntos que considerava importantes e fundamentais de serem abordados, como, por exemplo, a história “linear da música”, os “grandes compositores”. Também relatou que considerava as aulas de

---

<sup>26</sup>AQUINO, 2008; MORATO, 2009; CERQUEIRA, 2010; BORGES e MIRANDA, 2014; COUTINHO, 2014.

piano demasiado curtas, “apenas 50 minutos por semana”, e, portanto, insuficientes, tanto para o trabalho do repertório exigido, quanto para a preparação para o concerto de formatura. Ele alega ter sido esse um dos motivos que o fez atrasar a conclusão do curso; recordou que queria fazer um “recital legal”, e que achava que tal prática de atrasar a formatura era bastante comum no curso, sendo, “raríssimo, senão ultimamente *nenhum* aluno formando no tempo de quatro anos”. Por outro lado, Adriano discorreu sobre a surpresa de estudar estilos musicais como forró, funk, música afro-brasileira e música ameríndia, “coisas que não esperava de maneira nenhuma ter”, e que enriqueceram muito seus conhecimentos. Embora a estrutura curricular fosse mais flexível, com apenas 25% de disciplinas obrigatórias, e tivesse trazido a possibilidade de um percurso mais ampliado, Adriano ressaltou que não teve nenhuma orientação, por parte de seus professores, para a escolha das disciplinas optativas, e disse desconhecer a existência do “orientador acadêmico”. De acordo com Barbeitas (2002), a figura do orientador acadêmico seria de grande importância no auxílio para as escolhas dos alunos, pois deveria “apresentar as várias possibilidades do currículo [...] principalmente no momento das matrículas” (p. 77). Contudo, Adriano relatou que suas escolhas se deram por já conhecer um pouco da área de atuação dos pianistas, e como se identificava com a profissão de pianista colaborador, optou por fazer mais disciplinas práticas, que em sua opinião serviram para o seu propósito.

Carolina (UFMG), ao entrar para o curso de bacharelado em piano, não conseguiu ser aceita na classe da professora pretendida por falta de vaga, o que significou para ela uma grade decepção: “meu primeiro ano foi muito difícil. Eu não me adaptei com a professora de piano. [...] No final do primeiro ano, eu quase larguei”. Ela também estranhou o fato de tocar muito pouco, pois, em sua opinião, “quem entra para um curso de bacharelado em piano quer tocar, e o que menos fazemos é isso [...] preparamos o repertório [apenas] para tocar na prova”. Antes de entrar, Carolina relata que dava concertos, participava de concursos, mas que durante a graduação “não tinha nada disso”. Outro aspecto que surpreendeu Carolina foi o espírito de competição encontrado entre os pianistas, que a deixou “um pouco assustada”. Ela comentou ter cursado uma disciplina de performance que, por causa da competição, “ninguém dava opinião”. Além do mais, se tal disciplina era ministrada por um professor, o aluno de outro professor “não podia tocar”, não tinha permissão de se apresentar para ele. No meio do curso, ela fez uma pausa e viajou para fora do país para estudar línguas, então retornou, um ano depois, sendo finalmente aceita na classe do professor que queria e, nas suas palavras, “tudo mudou”. Sem que tenha havido nenhuma mudança real no seu curso, Carolina, ao

finalmente conseguir ser aluna da professora desejada desde antes de ingressar no bacharelado, teve a impressão de que “tudo mudou”. Ela relatou ter tido muitos conflitos com a professora antiga, e que mesmo tendo ganhado um prêmio em um concurso, sua autoestima estava “tão baixa que o prêmio não adiantou muita coisa”. Percebeu que começou a “ter medo de tocar”, seu “som sumiu”, e que só continuou com tal professora porque “termina tudo o que começa”. Ao contar que finalmente havia conseguido mudar de professora, a expressão do seu rosto parecia muito mais feliz.

Ao olhar hoje para o curso, Carolina (UFMG) o avalia como muito bom, principalmente no tocante ao lado do aprendizado “pianístico”, da parte técnica e interpretativa do instrumento. Por outro lado, ao pensar na preparação para o mercado de trabalho, sente que “não completou o que esperava”. Ela relatou que, como já dava aulas particulares de piano antes mesmo de entrar para a faculdade, percebeu que “iria trabalhar com isso”, e acabou cursando a licenciatura depois de terminar o bacharelado, “por uma necessidade”. Carolina resumiu sua impressão do curso: “Vi que entramos com a expectativa de tocarmos, sermos solistas, dar concerto. E saímos dando aula”.

Bruno (UEMG) tinha a expectativa de tocar, estudar, conhecer. Achava que ia só tocar, tocar, mas aos poucos foi percebendo “o peso que as outras matérias do curso têm”, entendendo a importância das disciplinas teóricas para o “entendimento da música em si”. Seu contato com seu professor de piano “superou suas expectativas”, pois aprendeu muita coisa com ele, “não só tocar em si, mas questões de postura profissional”. Isso o surpreendeu bastante, pois esperava uma visão mais “fechada, tradicionalista, sem muita interação com as coisas do mundo”, e seu professor tinha uma visão muito aberta, “de trabalho, de projetos, de vivência profissional”. Por outro lado, no sentido “de mercado, de ganhar dinheiro, ficou uma lacuna”, uma falta de preparação, que, na sua opinião, é encontrada nos cursos de música em geral.

Daniel (UEMG) entrou no curso com a expectativa de conhecer “coisas novas”, que não havia visto no curso de extensão da UFMG, onde ele havia estudado música anteriormente. Do mesmo modo que Bruno (UEMG), sua grande surpresa foi a professora de piano, que o “ensinou a tocar piano mesmo”. Estudava muitas horas por dia e conseguiu resolver vários problemas técnicos que não havia conseguido resolver com outros professores anteriormente. Por outro lado, Daniel (UEMG) achou “todo o restante fraco, aulas sem objetivo e sem nenhuma relação com o mercado”. Ao completar dois anos de curso, percebeu que não iria

“conseguir viver de tocar música erudita”, então, como a UEMG não oferecia disciplinas onde pudesse aprender outros estilos de música, foi incentivado pela própria professora de piano a procurar aulas com professores de outras instituições, para “ajudar no lado da música popular”. Daniel esperava encontrar na UEMG uma escola “aberta para o mundo ao seu redor”, com uma visão maior de música e mercado, mas ao final saiu de lá com a impressão de que o curso era “só um curso técnico, igual um conservatório, sem diferença nenhuma”. Daniel compara aqui seu curso à ideia de conservatório, modelo do qual, como visto anteriormente, o bacharelado é, de acordo com Reis (2014), “herdeiro direto” (p. 27). Ao descrever o modelo conservatorial, Pereira (2014), aproxima-se à visão de Daniel sobre seu curso de graduação:

[...] aula individual de instrumento, poder concentrado nas mãos do professor, programa fixo de estudos considerados de aprendizado obrigatório, música erudita ocidental como conhecimento oficial, a supremacia absoluta da música notada, desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental (PEREIRA, 2014, p. 93 e 94).

### **5.2.2 - Os percursos formativos**

Como apresentado no capítulo 4, as Escolas de Música da UFMG e UEMG possuem grades curriculares diferentes, inclusive no tocante aos percentuais de disciplinas obrigatórias e optativas. Portanto era de se esperar, principalmente no caso dos egressos da UFMG, que fossem encontrados percursos bem diferenciados entre os egressos das instituições analisadas, como descrito a seguir.

Adriano (UFMG) optou por fazer muitas disciplinas práticas, com destaque para a música de câmara. Ele percebeu logo que não iria ser solista, pois observava que nem mesmo os próprios professores da universidade davam concertos solo, e que na maioria das vezes tocavam com outras pessoas e instrumentos. Optou então por cursar o maior número de disciplinas da “parte prática” possível, disciplinas nas quais ele poderia “estar tocando”. A música de câmara foi a matéria que Adriano mais “destaca”, por ter tido a oportunidade de “dividir o palco com colegas, treinar a escuta, tocar com outros instrumentos”, tendo se matriculado, inclusive, em mais de uma por semestre, com professores diferentes. Outra disciplina importante foi leitura à primeira vista, que, segundo ele, o ajudou bastante a aprender a “se virar”. Durante todo o curso, Adriano atuou como pianista acompanhador em corais de outras unidades da Universidade, pois, embora tal atividade não se configurasse como disciplina, as horas

trabalhadas eram computadas em créditos para a integralização do curso, e ele ainda recebia uma bolsa de estudos.

Carolina (UFMG) fez uma opção de percurso diferente de Adriano (UFMG), escolhendo disciplinas da “educação musical e da licenciatura”. Por sempre ter dado aulas, Carolina acreditava que essa seria a sua profissão ao se formar. Desta forma, foi escolhendo, ao longo do curso, disciplinas mais voltadas para a didática, e já no segundo ano começou a fazer estágio no Centro de Musicalização Infantil (CMI) da UFMG. Carolina destacou o lado positivo do currículo mais aberto, com maior carga de disciplinas optativas, pois teve oportunidade de escolher seu caminho. Por outro lado, achou o curso “muito focado para a música erudita”, o que, segundo ela, “limita muito o aprendizado”, por entender que o professor de piano, muitas vezes, tem que ensinar música popular para seus alunos, repertório com o qual não teve nenhum contato durante sua formação. Ela revelou que, assim como Adriano (UFMG), não teve nenhuma orientação durante o curso sobre o percurso a seguir, e que suas escolhas foram baseadas na sua própria experiência e também em conversas com outros alunos.

A grade curricular da UEMG, como mostrada anteriormente, possui apenas 25% de matérias optativas, o que torna o percurso dos alunos muito semelhante entre si. Com menos chances de escolher disciplinas de outras áreas, os entrevistados discorreram sobre os pontos positivos e negativos do curso.

Bruno (UEMG) achou o curso no geral muito bom, “apesar de o espaço físico ser precário”. Ele relatou que, apesar de ter percebido que o Estado de Minas Gerais não tivesse boa relação com a Escola, o empenho do corpo docente para “fazer as coisas acontecerem” era notável. Bruno citou nominalmente alguns professores que considerou muito bons, que tinham “uma didática fantástica”, e que “se esforçavam muito para ver o resultado dos alunos”. Outro ponto destacado por ele foi a disciplina optativa Consciência Corporal, que era ministrada por uma professora fisioterapeuta especialista em saúde do músico, e que, na sua opinião, foi “muito bacana”. Já pelo lado negativo, Bruno relatou que algumas disciplinas foram ministradas por professores que, a seu ver, “não tinham preparo”, o que considerou como uma falha.

Daniel (UEMG) também nomeou alguns professores que, segundo ele, foram muito bons. Além da professora de piano, de quem gostou muito, Daniel citou a mesma profissional da

disciplina Consciência Corporal, contando que ela “inclusive resolveu um problema técnico [dificuldade técnica ao piano] que ninguém conseguia resolver”, achando seu trabalho com os alunos “bem legal”. Dentro da ESMU/UEMG, Daniel participou da *Big Band* como tecladista, e apesar de ter gostado no início, percebeu que não havia investimento por parte da Universidade, e foi ficando desanimado. Sentiu que, apesar de ser, para ele, um repertório que ele “gostava demais e era fácil de tocar”, não havia muito incentivo para o grupo melhorar, que eles se apresentavam em alguns lugares “nada a ver”, o que não motivava a banda a crescer. O ponto negativo que destacou foi a falta de abertura para tocar e estudar outros repertórios que não o erudito, e que a maioria das disciplinas, até mesmo as aulas de História da Música e História da Música Brasileira, eram centradas na música erudita, sem nenhuma abertura para o que ele chamou de “música não escrita”.

Através dos relatos dos entrevistados, foi possível perceber como cada curso pode se apresentar de maneira diferente para cada aluno, e que, mesmo com percursos muito parecidos, como no caso dos dois entrevistados da UEMG, a visão demonstrada por cada entrevistado tinha relação com as expectativas anteriores ao seu ingresso na Universidade. Cito como exemplo os casos de Daniel (UEMG), que ingressou no curso querendo aprender “coisas novas” e percebeu que, na verdade, a grade curricular era tradicional e erudita, tendo uma grande decepção; e de Adriano (UFMG), que esperava uma “imersão na música erudita”, e sentiu falta, justamente, do ensino da música tradicional.

### **5.2.3 - Avaliando o curso de Bacharelado em Piano**

Fazendo o exercício retrospectivo de olhar para sua formação, pedi aos egressos que atribuíssem um conceito para o seu curso, justificando-o.

Três egressos, que marcaram a opção *ótimo*, justificaram a escolha elogiando os professores de piano, inclusive nominalmente, enquanto o outro participante que assinalou a mesma alternativa declarou que o curso atendeu às suas expectativas. Os três participantes que classificaram o curso como sendo *bom* também fizeram referência aos professores de instrumento, mas apontaram falhas no ensino das disciplinas teóricas ou na infraestrutura da instituição. O egresso que assinalou a opção *regular* justificou sua escolha relatando que “não há relação do que é aprendido no curso com o que vivemos no mercado de trabalho”. Ao

justificar a opção *ruim*, o participante descreve o bacharelado como “apenas um curso técnico completamente alienado em relação à época em que vivemos”.

Com o intuito de conhecer as concepções dos egressos acerca da dimensão do curso de bacharelado em piano para a sua formação, perguntei a eles sobre outras formações complementares que porventura tivessem feito ou mesmo sentido necessidade.

Adriano (UFMG) possui outra formação superior, na área de Administração Pública, que fez concomitantemente ao seu curso de bacharelado em piano. Na área da música, Adriano disse não ter feito mestrado por considerar os cursos oferecidos no Brasil “muito teóricos”, o que o leva a pensar em fazê-lo talvez fora do país, “visando mais a parte de tocar”. Em relação ao mestrado, Bruno (UEMG) optou em cursá-lo no PPG Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Práticas Interpretativas, por entender que esse curso não era apenas teórico, e dava muito valor à parte prática também, sendo exigidos, além da dissertação, dois recitais de piano.

Carolina (UFMG) procurou formação complementar já durante a graduação. Como não conseguiu entrar para a classe da professora almejada, ficou desanimada e pensou até em desistir do curso. Decidiu então fazer aulas com um professor de piano particular em outra cidade, e teve aulas com ele por mais de um ano. Concomitante à graduação, Carolina estudou alemão. Na metade do curso de graduação foi para a Alemanha onde, além de estudar a língua, teve aulas de piano. Assim que terminou o bacharelado “já emendou a licenciatura”, e em seguida foi para Portugal fazer mestrado em performance musical. Hoje Carolina faz doutorado em Educação Musical na UFMG.

Daniel (UEMG), após o segundo ano do bacharelado, começou a procurar aulas “por fora, com pessoas que gostava”. Teve aulas particulares de piano, composição e arranjos com um músico especialista em jazz. Pensou até mesmo em abandonar o bacharelado, pois no segundo ano, “já estava bem consciente do que era o curso, do que era o mercado de trabalho”. Passou então a se dedicar a outras áreas da música, fazendo shows e eventos, tocando com a sua banda, e buscou mais conhecimentos para que pudesse “viver de música”. Daniel relatou que decidiu terminar o bacharelado só para “ter o diploma, que até hoje não tem utilidade nenhuma”.

Ciente das pesquisas que tratam da ênfase do repertório tradicional, centrado na música europeia de concerto, nos cursos de bacharelado em música, perguntei aos egressos sobre o repertório estudado por eles e a maneira que este era cobrado durante o curso de bacharelado. Segundo Pereira (2014), algumas das características encontradas ainda hoje nas escolas superiores de música, que remetem ao modelo conservatorial, seriam “a música erudita ocidental como conhecimento oficial, a supremacia absoluta da música notada e a primazia da performance” (p. 93 e 94).

Carolina (UFMG) contou que as avaliações em piano aconteciam de duas maneiras: prova com banca, fechada, nos períodos ímpares, e recital aberto nos períodos pares. Os recitais, segundo ela, também seguiam uma progressão, sendo “o primeiro de vinte minutos, o segundo de meia hora, o terceiro de quarenta minutos e o recital de formatura de cinquenta minutos a uma hora”. Carolina lembrou que a escolha do repertório a ser estudado era “conversado com a professora”, que fazia algumas sugestões. Durante o seu curso, Carolina estudou obras de Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, Chopin, Moszkowsky, Marlos Nobre e Ronaldo Miranda.

Adriano (UFMG) também relatou que, durante o seu curso, teve que apresentar quatro recitais, sempre nos períodos pares, e que tal repertório devia ser composto de, no mínimo, três peças de períodos diferentes, dentre: “barroco, clássico, romântico, moderno e brasileiro”. Lembrou-se de ter tocado Prelúdio e Fuga de Bach, Sonatas de Haydn, Mozart e Beethoven, Estudos de Moszkowsky e Chopin, obras de Mendelssohn, Brahms, Chopin, Prokofiev e Villa-Lobos. Segundo Adriano, até o sexto período a escolha das obras foi feita por seu professor de piano, de acordo com a progressão de dificuldade técnica e artística, e que vencida uma “etapa” o aluno já podia tocar uma peça “mais elaborada”.

Perguntei então a Adriano (UFMG), que havia comentado anteriormente que achava as aulas de instrumento “insuficientes”, se, à medida que o repertório se tornava maior e mais complexo, o aluno tinha mais horas de aulas para prepará-lo junto ao seu professor. Ele respondeu que o aluno não tinha mais horas de aula, mas que “eles incluem um trambique (sic) na grade”, que descreveu da seguinte maneira: o aluno se matricula em uma disciplina chamada Estudos Dirigidos, em todos os períodos, que seria de dois créditos, duas horas semanais, “que é o estudo que o aluno tem sozinho, na sua casa, que aí eles colocam como carga horária”; e que no semestre em que o aluno faz seu recital (semestre par), “ele matricula

na disciplina Recital, que é de quatro créditos”. Adriano relatou que essas horas, na verdade, “não existiam, você não tem aula nenhuma [...] você teoricamente está fazendo em casa, estudando piano sozinho, sem nenhuma orientação” e que são contadas como carga horária do curso.

Bruno (UEMG) relatou que as avaliações no seu curso eram semestrais, em forma de prova com banca, e que nos períodos quarto e oitavo eram feitos recitais. Ele lembrou que existia uma exigência de repertório mínimo, “mais ou menos o padrão de repertório de concurso”, e que as peças eram escolhidas em conjunto com o professor de piano para se adequar à orientação da faculdade. Durante o curso Bruno tocou obras de Bach, Mozart, Chopin, Grieg, Liszt e Ravel, entre outros.

Daniel (UEMG) se lembra que em todos os semestres havia a exigência de execução de uma peça em cada um dos estilos, entre barroco, clássico, romântico, moderno e brasileiro. Como peça de estilo barroco, Daniel, que gostava muito de Bach, “todo semestre fazia um Prelúdio e Fuga” do compositor. Além disso tocou também Mozart, Beethoven, Chopin, Schumann, Prokofiev, Ginastera, Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Ricardo Tacuchian e Egberto Gismonti. Lembrou-se que este último, um compositor brasileiro, não foi aceito como parte do repertório erudito, e que incluiu sua obra no recital de formatura “sem eles deixarem”. O repertório era escolhido em conjunto com a professora, que lhe parecia bem receptiva, “tanto que foi ela que sugeriu fazer aula com outro professor” de música popular.

É possível perceber, na fala dos entrevistados, que a presença da música ocidental erudita se destaca no repertório estudado. O fato de a música brasileira constar como um “estilo” a mais dentre os outros (barroco, clássico, romântico e moderno) a torna minoria entre as possibilidades de escolha, e mesmo que tenha sido uma exigência do curso – especialmente no caso da UEMG – os egressos não se lembravam dela como das outras peças. Da mesma forma, a música escrita era a única aceita nos dois cursos, não sendo permitida a presença de obras que contivessem partes “improvisadas”. Todos os entrevistados consideraram o repertório estudado no curso muito importante para a sua formação como pianistas. Mesmo Daniel (UEMG), que gostaria de ter trabalhado outras músicas além da música “escrita”, achou importante o estudo do repertório erudito para a sua formação, e disse gostar muito, até hoje, de improvisar sobre as obras de Bach.

#### 5.2.4 - Outras formações, diferentes atuações

Conhecer, através da visão dos egressos, quais eram e como eram ministradas disciplinas voltadas para outras atuações profissionais, que não a de pianista solista apenas, pode nos ajudar a compreender de que forma cada universidade abrange a possível diversidade de atuação dos alunos. Abaixo descrevo e analiso as respostas que obtive quando perguntei aos entrevistados sobre a presença e a importância de disciplinas de prática pianística ou disciplinas pedagógicas no seu curso:

Adriano (UFMG) contou que disciplinas práticas e pedagógicas eram, em sua maioria, optativas, e que, ao escolher seu percurso voltado para a prática pianística, cursou Correpetição para cantores, Música de Câmara, Leitura à Primeira Vista e Teclado, que “era leitura à primeira vista, só que na sala de teclados”. Em relação às disciplinas de formação pedagógica, Adriano cursou a matéria Metodologia do Ensino de Música, que segundo ele, não era “voltada diretamente para o piano”. Ele acredita que a pedagogia e a prática “se complementam, e que todo mundo tinha que ter um básico daquilo, um mínimo obrigatório”.

Bruno (UEMG) contou que, de aulas práticas, teve Leitura à Primeira Vista, Correpetição e Música de Câmara. Das disciplinas pedagógicas oferecidas, cursou a Metodologia do Ensino do Piano, oferecida exclusivamente para os pianistas, voltada para o ensino do instrumento, principalmente para iniciantes. Ele considerou que tais disciplinas “acrescentaram bastante” à sua formação, e mesmo que dar aulas não seja atualmente o seu interesse principal, as matérias pedagógicas foram muito importantes. As disciplinas práticas também tiveram grande importância em sua opinião, principalmente pelo fato de ter sempre tocado com outros instrumentistas e cantores.

Carolina (UFMG) relatou que não havia, no seu curso, “disciplinas pedagógicas de piano”, apenas eram oferecidas disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura. Dentre as matérias práticas optativas, destacou a Música de Câmara, pois gostava muito de poder tocar com outras pessoas, e que assim “aprendemos a ouvir o outro”.

Daniel (UEMG) teve aulas de Correpetição e Leitura à Primeira Vista, mas confessa que não gostou, por não ser a sua área “ficar lendo partitura”. Das aulas práticas a que mais se destacou foi a disciplina Performance, onde os alunos tocavam e também davam opiniões

sobre a atuação dos colegas. Relatou que o professor dessa disciplina “sabia muito bem do que estava falando”, e que, além da performance em si, ele falava muito sobre as questões psicológicas de tocar em público. Das disciplinas pedagógicas Daniel se lembrava apenas da Didática do Instrumento, que, na sua opinião, “foi bem ruim”, pois, segundo ele, os professores “não ensinam a estudar”, e que o aluno tem que “correr atrás sozinho”. Por outro lado, a falta de metodologia de ensino dos professores percebida por Daniel, fez com que ele desenvolvesse, sozinho, uma maneira própria de dar aulas, de organizar o estudo dos alunos, criada para tentar suprir as dificuldades vistas e sentidas por ele durante a sua formação.

Ainda sobre os aspectos formativos para atuação profissional, conversamos sobre a importância do curso de bacharelado contemplar práticas orientadas e/ou estágios supervisionados. Adriano (UFMG) contou que, além das disciplinas práticas escolhidas por ele, outras atividades como o Estágio de Correpetição ou o Acompanhamento dos Corais das outras unidades, “não tinham muita supervisão”. Falou que recebia “dicas” de professores de canto ou de outros instrumentos, cujo aluno ele estava acompanhando no momento, mas não sob a perspectiva do piano, uma vez que eles não eram pianistas. Adriano considera que uma orientação durante o processo da prática teria sido de grande importância, “até para minimizar os erros e maximizar os acertos”. Ele percebeu que, “por uma carência profissional na universidade”, refletida na falta de pianistas com disponibilidade de horário para acompanhar os alunos de canto e de outros instrumentos, o aluno de piano, se quisesse, podia entrar para a faculdade e já começar a tocar para outros colegas, mas que tal prática não tinha orientação nenhuma, o aluno ia “fazendo e aprendendo sozinho mesmo”.

Bruno (UEMG) acredita que a universidade deveria orientar o aluno para uma maior diversidade de práticas pianísticas, além da música de câmara e correpetição, já contempladas na grade curricular. Ele citou o exemplo da música para casamentos, que, apesar de ser bem remunerada, é ignorada pela universidade. Bruno considera que a instituição deveria orientar mais sobre as questões de mercado, que deveria “se abrir para elas”, e que tal abertura poderia ajudar o aluno no futuro a “pagar as contas com música”.

Carolina (UFMG) considera que a prática e o estágio supervisionados teriam sido muito importantes durante a formação. Ela relatou que o aluno podia fazer estágio como professor no CMI (Centro de Musicalização Infantil da UFMG), mas que este “não é tão supervisionado”, e que ela aprendeu “tudo sozinha”, assistindo a algumas aulas em outras

instituições, fazendo estágio em outra escola. Carolina considerou o curso de piano “muito isolado, em todos os sentidos: dentro da própria escola de música e da realidade que o cerca”, que não havia uma preocupação dos professores em preparar o aluno para o que ele pode vir a ter que enfrentar. Citou o exemplo da aula de piano, que, “exclusivamente focada em repertório”, técnica e interpretação, não enfatizava “uma preparação para a performance, até o momento final que é subir no palco”. Ela acredita que o aluno tem outros problemas que vão além do repertório, existe o “nervosismo de enfrentar o palco”, o medo, a ansiedade, e que nada disso chega a ser trabalhados pelo professor de piano.

Daniel (UEMG) considera que a prática supervisionada poderia ser interessante para o aluno “ter um feedback”, mas que, por outro lado, poderia ser limitadora, pois poderia “até tirar a experiência do aluno de errar”. Ele acredita que o professor que orienta a prática de performance deve ter o cuidado de não desestimular o aluno, para que ele não fique ainda mais nervoso a cada vez que for se apresentar em público. Daniel contou que, na sua experiência durante a disciplina Performance, ele teve dois professores distintos, e que enquanto um deles fazia comentários pontuais que completavam a sua atuação como pianista, outro professor apontava os erros e os problemas técnicos, o que, na sua opinião, não acrescentava nada na sua performance.

Importante pontuar que os egressos que entrevistei já saíram do curso há alguns anos, e que, portanto, tiveram tempo de aprender e refletir sobre suas práticas profissionais, possuindo hoje uma perspectiva diferente da que tinham quando alunos. Hoje eles têm uma vivência profissional que os permite um olhar mais crítico acerca da formação que receberam, mas quando alunos, eles estavam à mercê da educação oferecida pela instituição. A prática profissional, quando trabalhada dentro formação acadêmica, pode dar ao aluno ferramentas que o ajudarão a resolver os problemas que ele enfrentará em situações reais de trabalho. De acordo com Schön (2000), o ensino prático reflexivo ajudaria tanto professor como aluno a lidar com problemas encontrados na prática, contribuindo para uma formação que vise a diminuição da distância entre os conhecimentos ofertados durante a formação acadêmica e as competências exigidas no campo de aplicação.

Quanto às competências adquiridas durante o curso, os egressos apresentaram o *domínio técnico do instrumento* como central. Acredito que esse fato se dê em consequência da influência do modelo conservatorial, descrito anteriormente, e que, segundo Reis (2014), foi

fundado sobre uma “ideologia da especificidade, que visa à formação específica de instrumentistas – de preferência solistas” (p. 42). Também se destacaram a *leitura à primeira vista e pedagogia do instrumento*, declaradas por mais da metade dos participantes, revelando uma preocupação, tanto por parte das instituições quanto por parte dos alunos, na escolha de disciplinas que contribuíssem não só com a formação como pianista solista, mas também na eventual escolha profissional.

Ao abordar o tema formação com os participantes desta pesquisa, foi possível perceber como eles enxergavam o curso através da perspectiva atual, como profissionais, e não mais como estudantes. Este olhar posterior, mais crítico, torna-se possível quando o egresso é confrontado com situações reais de trabalho onde ele tem que aplicar os conhecimentos recebidos durante a sua formação, muitas vezes combinando saberes de várias disciplinas, para chegar ao resultado pretendido. Tal capacidade de pensamento reflexivo, que em muitos casos são adquiridos com a combinação educação + prática, poderia, segundo Schön (2000), estar presente na educação formal, no que ele chama de “ensino prático reflexivo – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico<sup>27</sup> essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (p. 25).

### **5.3 Atuação profissional dos bacharéis em piano**

Para diminuir a distância entre o conhecimento científico e a prática profissional, acredito que seja de grande importância saber onde e como atuam os bacharéis em piano. Ao buscar conhecer as diferentes maneiras de atuação dos entrevistados, minha intenção era compreender um pouco da realidade profissional dos pianistas em Belo Horizonte.

Perguntei aos participantes sobre suas expectativas profissionais antes do ingresso no bacharelado em piano. Embora os egressos pudessem marcar mais de uma alternativa, as opções “ser professor” e “ser concertistas” foram as mais assinaladas, seguidas de “ser acompanhador” e “ser arranjador”.

Quanto às áreas de atuação no passado e no presente, as respostas trouxeram um expressivo rol de possibilidades, entre elas: professor de música em vários setores e níveis diferentes da

---

<sup>27</sup>Talento artístico: segundo Schön, pode ser também conhecido como perspicácia, intuição, presentes em profissionais que se destacam na sua área, sem, necessariamente, tem mais conhecimentos que outros. É uma forma de saber, embora diferente do nosso modelo-padrão de conhecimento profissional (SCHÖN, 2000, p. 22).

educação; pianista colaborador em diversas áreas da música como corais, orquestras, escolas, cursos e eventos; regente de corais; produção e trilha sonora. Com o intuito de aprofundar a questão, fiz a mesma pergunta aos entrevistados.

Adriano (UFMG) é, além de bacharel em piano, servidor público, e hoje trabalha na Secretaria de Cultura, na parte de gestão. Sua formação na Fundação João Pinheiro se deu concomitantemente à sua graduação em música, e logo em seguida começou a trabalhar na secretaria de Planejamento e Gestão. Adriano continua tocando muito, fazendo correpetição e música de câmara, atividades para as quais ele disse ter “muita procura”, a ponto de muitas vezes ter que “recusar muito pedido de gente que está chamando para tocar”. Ele também dá aulas particulares de piano, mas o que mais faz é tocar. Adriano relatou que já no início da sua formação percebeu a falta de pianistas e viu aí uma oportunidade. Desta forma, procurou um percurso formativo que o propiciasse maior capacidade de atuar como pianista colaborador, e ao se formar não teve dificuldades em atuar como tal.

Bruno (UEMG) hoje faz mestrado na UFRGS e tem uma bolsa de estudos. Paralelamente ele leciona no curso de extensão e também dá aulas particulares. Ele também é o responsável pela criação dos arranjos musicais do seu material de estudo, o que toma muito tempo e o impede de atuar também como pianista colaborador. A escolha de dar aulas veio por necessidade, para complementar a sua renda, mas Bruno se diz totalmente envolvido com o trabalho, e que procura fazer da melhor forma possível.

Carolina (UFMG) atua hoje como docente, dando aulas particulares de piano e também de musicalização, em uma sala própria, voltada para tal propósito. A escolha de trabalhar como docente foi feita ainda durante a sua formação, pois ela conta que deu aulas particulares desde muito nova e sempre gostou, e sabia que poderia ganhar dinheiro com isso. Foi pensando na docência que Carolina cursou várias disciplinas pedagógicas durante seu bacharelado e fez a licenciatura logo após o término do curso. Ao mesmo tempo ela participa como pianista de alguns grupos de música de câmara, mas prefere escolher tocar apenas o que ela gosta. Outro campo de interesse de Adriana é a astrologia, e hoje ela faz mapa astral e tarô.

Daniel (UEMG) conta que sempre teve banda de música e realizou muitos eventos, shows, gravações e trilha sonora, então teve a ideia, juntamente com um amigo, de montar um estúdio de gravação, local onde foi realizada nossa entrevista. O que a princípio seria apenas

um estúdio, foi se tornando uma produtora de música, e hoje Adriano faz eventos personalizados, arranjos, captação de áudios, trilha sonora, gravações, além de tocar com sua banda. Ele conta que através da produtora pode fazer “tudo o que gosta”. Suas escolhas profissionais foram acontecendo aos poucos, à medida que foi conhecendo o mercado de trabalho de Belo Horizonte, sempre pensando no que gostava de fazer e que poderia dar retorno financeiro: queria “viver de música”. Adriano também dá aulas particulares de piano, mas contou que faz questão de deixar o aluno muito livre para fazer suas escolhas tanto de repertório quanto de estilo.

Ao enumerar as atuações profissionais dos egressos participantes da minha pesquisa, foi possível perceber uma diversidade expressiva de atividades realizadas por eles. Tal realidade reafirma o “perfil *multiface*” dos pianistas, relatado na pesquisa de Aquino (2008), ou em outras palavras, a atuação do músico em várias atividades profissionais concomitantes. A docência, em minha pesquisa assim como na pesquisa de Aquino, aparece nos resultados como a mais frequente. Segundo a autora, essa escolha se dá pela profissão ser mais segura e trazer mais garantias. Essa mesma atuação profissional evidenciou-se no estudo de Cerqueira (2010), na qual a maioria de seus 35 pianistas participantes da pesquisa também atuava como professor de instrumento. A opção profissional dos bacharéis em piano de atuarem como docentes fez-se presente também em outros autores como Requião (2005), Morato (2009), Miranda (2014), citados no capítulo da Revisão de Literatura.

Outra atuação profissional que se destacou entre os participantes foi a de pianista colaborador – seja correpetidor, camerista, pianista de coral ou balé. De acordo com Montenegro (2013), tal função vem sendo muito solicitada em escolas, universidades, concursos, festivais, master classes e outros. Adriano (UFMG), ao descrever a sua escolha profissional, relatou que também percebeu tal demanda por pianistas, que mesmo dentro da própria universidade notou que havia pouca “oferta de pianista”. Ao perceber então uma possibilidade de atuação, ele direcionou seus estudos para tal campo, escolhendo um percurso formativo que o preparasse para atuar como pianista colaborador.

Considerando a diversidade de atuações profissionais dos bacharéis em piano, pode-se compreender a impossibilidade de um curso de graduação preparar seus alunos para todas as situações que este poderá encontrar no campo profissional. De acordo com os Referencias Curriculares Nacionais (2010), “o bacharel em música é formado para conhecer

profundamente as técnicas e os fundamentos da Música” (p. 85), e seus ambientes de atuação podem ser os mais diversos. Entretanto, como forma de compreender um pouco mais sobre a formação oferecida nos cursos de bacharelado por eles frequentados, perguntei aos entrevistados acerca de suas impressões sobre a relação entre formação e atuação. A maioria dos participantes respondeu que o curso os preparou “apenas parcialmente” para o mercado de trabalho. Entre as justificativas, muitos atribuíram tal preparação ao professor de piano, que os orientou quanto às possibilidades de atuação e os incentivou a trabalhar vários aspectos da profissão. Outros participantes relataram que as instituições possuem poucas disciplinas voltadas para o mercado de trabalho, e que, quando estão presentes, muitas vezes são mal administradas, tornando-se “apenas espaços de exposições das pesquisas acadêmicas dos respectivos professores”. Na análise de um dos egressos, embora seja exigida versatilidade para a atuação profissional atualmente, o foco do curso segue sendo o de preparar solistas. Quando o egresso percebe que não vai viver de concertos, acaba dando aulas de piano sem ter formação pedagógica para isso. Segundo Carolina: “entramos com a expectativa de tocarmos, sermos solistas, dar concerto. E saímos dando aula”.

Na visão dos participantes da pesquisa, o curso de bacharelado em piano não os preparou adequadamente para as possibilidades de atuação profissional que o mercado de trabalho atual oferece. Tal objetivo seria, a meu ver, muito difícil, uma vez que foi constatada uma expressiva diversidade de possibilidades atuações profissionais. Mesmo de acordo com Schön (2000), tal preparação global seria improvável, uma vez que a escola está inserida em um ambiente controlado, enquanto que nas situações reais da prática há sempre o “elemento surpresa”. Entretanto, cabe destacar o importante papel do professor de piano em tal direcionamento, destacado por alguns participantes da pesquisa. Isso demonstra que tais profissionais entendem a formação de um pianista para além do ensino da técnica e interpretação musical, oferecendo a seus alunos a oportunidade de planejar e escolher seu caminho.

Aos participantes que opinaram sobre a preparação do Bacharelado para o mercado de trabalho, pedi que relatassem de que maneira as habilidades necessárias para a atuação profissional foram adquiridas, sendo dada a opção de escolher mais de uma alternativa. Todos os participantes assinalaram a opção *experiência pessoal*, sendo que as outras mais marcadas foram *outras instituições* e *estudo particular*. As maneiras preenchidas pelos próprios participantes, na opção “outros” foram *vivência profissional, prática* e *o famoso “correndo*

*atrás*”. Podemos perceber aqui uma repetição do que foi encontrado em outras pesquisas descritas no capítulo da Revisão de Literatura<sup>28</sup>: muitas das habilidades necessárias para a atuação profissional do pianista, seja como docente, seja como colaborador, são adquiridas ou empiricamente, ou por meio de aulas e cursos fora do ambiente universitário.

Sobre o repertório pianístico estudado no bacharelado, foi possível perceber, nas falas dos egressos, que este foi descrito como “tradicional”, europeu em sua maioria, baseado nos estilos barroco, clássico, romântico, moderno e brasileiro, sempre composto por obras eruditas escritas. Sabendo que muitas vezes o pianista, seja atuando como professor, seja como performer, se depara com a necessidade de ensinar ou executar obras de cunho popular, procurei saber se os participantes consideram que teria sido importante que seu curso de bacharelado em piano incluísse outros repertórios musicais, além do exigido pela grade curricular vigente na época. Quatro participantes responderam que *sim, totalmente*, um participante respondeu *não* e quatro disseram não saber.

As justificativas à pergunta anterior pontuaram que a escolha do repertório varia muito de acordo com o orientador, e que este, algumas vezes, tenta adequar o programa da universidade aos interesses do aluno, apoiando inclusive outras práticas, enquanto outras vezes “segue à risca o repertório tradicional de piano”. De acordo com um participante “a formação repertório é bastante ampla e pessoal”, e outro participante pensa que, apesar de ele considerar que a inclusão da música popular teria sido importante, talvez este não seja o papel do curso. Alguns participantes acreditam que o repertório pode ser expandido, seja para melhor de adequar ao mercado de trabalho, seja para trabalhar “música como música, e não popular versus erudito”. Um egresso lembrou que “ser concertista não é a única possibilidade, e nem sequer é a que mais se adéqua à atualidade, [...] hoje há inúmeras outras possibilidades de trabalho que são negligenciadas pela academia de música”, e analisou que muitos músicos terminam o curso sem saber onde vão atuar. Outro participante considerou que a inclusão de outros estilos musicais poderia “melhor preparar o aluno para a atuação profissional”.

Interessante notar que, mesmo em se tratando de um curso de Bacharelado em Piano Erudito, alguns egressos consideram que a música popular poderia, sim, ser incluída no repertório. Por outro lado, apesar das duas universidades analisadas exigirem um programa considerado

---

<sup>28</sup>Autores como OLIVEIRA (2007), MUNIZ (2010), MONTENEGRO (2013) e MUNDIM (2009), citados na Revisão de Literatura, destacam que o aprendizado acontece de forma empírica ou na prática.

“tradicional”, nenhum participante se mostrou em desacordo com tal premissa, e mesmo no caso de entrevistados que hoje trabalham com outros estilos de música, nenhum se declarou contrário ao aprendizado de tal repertório.

Por fim, ciente de que os entrevistados possuem hoje uma visão do mercado de trabalho diferente da qual possuíam quando eram estudantes, e tendo em vista a sua atuação profissional, perguntei a eles se, ao olhar para o curso que frequentaram, e tendo em vista a atuação profissional, eles consideram que poderiam ser incluídas outras disciplinas no currículo do curso de bacharelado em piano e pedi também que me dessem exemplos. Os participantes sugeriram disciplinas pedagógicas para piano, disciplinas sobre gestão, produção e elaboração de projetos, música popular, improvisação, música para eventos, cinema, teatro e games, além de disciplinas de escrita para conhecer as áreas de pesquisa. Por fim, os participantes relataram que a formação acadêmica poderia trazer um pouco mais da visão do mercado de trabalho, para que o aluno possa estar consciente das escolhas que faz durante sua formação.

Frente aos dados expostos, é possível dizer que os participantes consideram que o curso poderia ter trazido uma formação mais ampla, com disciplinas voltadas para atuações profissionais que diferem da visão conservatorial de pianista solista. Os egressos têm, hoje, uma perspectiva de carreira diferente daquela encontrada no início do curso, e percebem mais claramente as lacunas eventualmente deixadas por sua formação. Acredito que esses dados contribuem para considerarmos as disciplinas sugeridas pelos participantes, como alternativa para contribuir para uma melhor atuação dos pianistas no campo profissional.

## 6 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar as relações entre a formação acadêmica e a atuação profissional de pianistas, através das impressões de egressos dos cursos de bacharelado em música da UFMG e UEMG. A motivação inicial deste estudo foi a minha percepção pessoal acerca da existência de um suposto descompasso entre a os objetivos da formação acadêmica em piano e as exigências da atuação dos pianistas nos diferentes espaços de trabalho. Ao analisar minha trajetória acadêmica como estudante de piano, percebi que, de modo geral, o foco de tal estudo era o do pianista solista, e que, por ser uma formação que exigia muito tempo e dedicação, esta acontecia de forma isolada e sem preocupação com o ensino de outras habilidades que poderiam ser importantes para a atuação profissional. Ao longo da minha pesquisa foi possível notar que tal percepção encontrou eco na voz de outros pesquisadores, colegas de profissão e também dos egressos participantes.

Ao estabelecer uma relação histórica entre o ensino do piano e da profissão de pianista nos dias de hoje com a chegada do instrumento ao Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, percebi que, após mais de 200 anos de história no país, o modelo de ensino para o referido instrumento não difere expressivamente da época em que os conservatórios de música começaram a ser fundados no país. O modelo de ensino, chamado por Pereira (2014) de *habitus conservatorial*, continua a ser difundido nas universidades brasileiras, resistindo bravamente a algumas tentativas de inovação. Essa impressão acerca da adoção do *habitus conservatorial* para o ensino de piano ficou clara para mim durante minha graduação, e vale também para as Escolas de Música da UFMG e UEMG. Segundo Pereira (2014), tal *habitus* trouxe a perpetuação de características como a aula individual de instrumento, o poder centrado nas mãos do professor, supremacia da música erudita, europeia e notada, desenvolvimento técnico do instrumento entre outros (p. 93 e 94).

O campo de pesquisa escolhido foram os cursos de graduação em música – bacharelado em piano, das duas universidades públicas da cidade de Belo Horizonte, UFMG e UEMG. Os sujeitos de pesquisa constituíram-se de egressos advindos desses cursos no período entre 2011 e 2015. Os dados foram coletados por meio de questionários *online* e de entrevistas, com o objetivo de compreender a visão destes acerca da relação entre suas formações acadêmicas e atuações profissionais.

A análise dos dados advindos dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, em confronto com os documentos legais federais e institucionais analisados, revelou que, embora os Projetos Político Pedagógicos das duas universidades analisadas (UFMG e UEMG) tragam propostas de percursos formativos diferenciados, os alunos, antes do ingresso no curso, não tomam conhecimento de tal percurso, mesmo que tais documentos estejam disponíveis nos endereços eletrônicos das universidades. Os dados revelaram que a escolha da instituição se dá, ou pelo professor piano que nela atua ou pela necessidade de aprimoramento técnico do instrumento, e não por conhecer a proposta do curso. Houve egressos que esperavam fazer uma “imersão” na música erudita tradicional, enquanto, outros se decepcionaram justamente com excesso de “tradicionalismo” encontrado nas disciplinas da instituição. Exemplo dessa dicotomia de opiniões ou expectativas acerca da formação recebida no curso de bacharelado em piano foi a surpresa de um dos egressos com a presença de outros estilos de música em disciplinas oferecidas: “tinha música afro-brasileira, forró, funk... tinha um professor especialista do funk... música ligada às culturas indígenas... coisa que nunca esperava ter”, enquanto outro relatou que “a aula de história da música foi toda focada na música europeia... aí no finalzinho do curso teve aula de história da música brasileira, e o professor ficava falando de Villa-Lobos... e ficava citando as referências dele... que era Bach”.

Em relação às expectativas sobre o curso de bacharelado, o que os egressos mais esperavam era que fossem “tocar muito”, fazer concertos, recitais. Essa expectativa parece ser natural, uma vez que os alunos que ingressam no bacharelado precisam saber tocar piano, uma vez que a prova de ingresso exige conhecimento prévio do instrumento, cabendo à graduação “aprimorar esse capital cultural (a competência musical), que por sua vez se configuraria como pré-requisito para um aproveitamento acadêmico satisfatório” (REIS, 2014, p. 11).

Quanto à escolha dos percursos formativos, os dois egressos da UFMG relataram percursos diversificados, um optou por disciplinas práticas como música de câmara e correpetição, enquanto outro optou em seguir pelo caminho pedagógico. Essas escolhas se deram, segundo eles, por conhecerem previamente o campo de trabalho, atuando desde antes do ingresso no curso superior, e também por observarem e conversarem com colegas e professores. Ao perceberem as possíveis atuações profissionais, buscaram, na formação acadêmica, disciplinas que pudessem suprir as dificuldades encontradas na prática. Segundo eles, aprenderam sozinhos o que Schön (2000) propõe que seja desenvolvido na formação para a prática: a *reflexão na ação*. Estudaram a própria prática e buscaram, na formação acadêmica, disciplinas

que pudessem fornecer subsídios para um crescimento profissional na área que escolheram atuar. Ainda que Barbeitas (2002) tenha destacado a importância da orientação na escolha do percurso formativo dos alunos, conforme uma das entrevistadas, essa não aconteceu, pois, segundo ela, para escolher seu percurso formativo, “conversava, muito, com alguns alunos mais velhos. Para eu saber como era o professor, a disciplina. Mas foi tudo pelas ementas. E na sorte”. Embora Barbeitas (2002) tenha apontado para necessidade de orientação nas escolhas dos percursos formativos nessa proposta de currículo, tal aconselhamento não aconteceu, levando os alunos a usarem de conhecimentos prévios, informações de cunho informal e observação da prática para realizar suas escolhas. Ainda que, nos dois casos aqui apresentados, tal solução tenha tido resultado positivo, acredito que uma orientação voltada para a observação da prática profissional poderia trazer benefícios a todos os estudantes, aos que já atuam profissionalmente e também aos que ainda não conhecem o vasto campo profissional do pianista.

As duas instituições analisadas trabalham com a concepção da “existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada” (PEREIRA, 2014, p. 93), composto de obras de períodos contrastantes da história da música, subdivididas em: barroco, clássico, romântico, moderno e brasileiro. A escolha do repertório não tem, necessariamente, a participação dos alunos. As escolhas dos professores se dão em função das dificuldades que os alunos devem superar, e incluem obras consideradas tradicionais na literatura do instrumento. Essa perspectiva encontra ressonância na importância do professor de instrumento como a principal referência para a formação profissional do pianista. De acordo com Pereira (2014), essa é, também, uma característica do modelo conservatorial: “o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor” (p. 94). Contudo, embora os participantes reconheçam essa ausência de protagonismo na escolha de repertório, eles demonstraram orgulho em ter enfrentado as dificuldades técnicas e interpretativas das peças selecionadas.

Os egressos revelaram uma gama de possibilidades de atuação profissional do bacharel em piano. Esta diversidade vem a confirmar o perfil *multiface* descrito por Aquino (2008), e que, segundo Requião (2005), é necessário, pois “em grande parte dos casos o músico não consegue se estabelecer profissionalmente ao restringir suas possibilidades profissionais em

uma única competência” (p. 1385). A opção profissional de bacharéis pela docência também foi mencionada por outros autores, como no trabalho de Miranda (2014), onde considerou que, para os músicos, “a carreira docente é escolhida pela estabilidade que ela oferece em relação às outras opções” (p. 120).

Embora o curso de bacharelado não seja de natureza profissionalizante, mas acadêmica, o campo de atuação para os pianistas é vasto e requer o desenvolvimento de competências que vão além da formação do pianista solista. Os egressos consideraram que seus cursos de formação os prepararam apenas parcialmente para atuarem profissionalmente, e sugeriram que a inclusão de disciplinas como pedagogia, administração, produção musical, música popular e disciplinas voltadas à pesquisa como possibilidade de ampliação para a formação, e conseqüentemente, melhor atuação profissional. Para adquirir as habilidades necessárias para sua atuação profissional, os egressos recorreram à experiência pessoal, à prática, além do estudo particular e em outras instituições. Segundo Muniz (2010), “muitos são os pianistas que desenvolveram suas habilidades a partir de uma formação empírica e hoje são reconhecidos pela qualidade do trabalho que demonstram em suas atividades” (p. 13).

Após conhecer as concepções dos egressos acerca dos aspectos envolvidos na formação e atuação dos pianistas, compreendi que a formação, apesar de tradicional, se mostrou de grande importância para eles, que falaram com orgulho de ter aprendido a tocar o repertório europeu durante o curso, ainda que não executassem esse repertório em seus espaços de atuação. Tais concepções são coerentes com a análise de Aquino (2008), quando afirma que os pianistas têm um perfil *multiface*, pois estes estão dispostos a aprender a atuar em outras áreas, mesmo que tenham que buscar aprendizado fora da formação acadêmica.

Embora este estudo não pretenda generalizar a situação da formação e atuação profissional dos pianistas brasileiros, ele traz questões importantes para repensarmos o curso de bacharelado em piano nos contextos de atuação profissional no país. Uma vez que a Resolução de 2004 (Brasil, 2004, p. 2) delinea o perfil do egresso do curso de graduação a partir de uma “capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística”, bem como, da “sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais”, e com isso, revelar “habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música”, estariam os cursos de bacharelado

contemplando essas dimensões? Ao reproduzirmos o modelo conservatorial na formação do bacharel em piano, estamos desenvolvendo essas habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade?

Por ser pianista, egressa do curso de bacharelado, tenho consciência de que muitas das minhas impressões foram influenciadas por meus sentimentos, minhas concepções, interesses, preferências e inclinações profissionais. Talvez esse tenha sido, ao mesmo tempo, o meu maior desafio e o meu maior aprendizado: olhar para a formação e atuação profissional de colegas de profissão de maneira afastada de minha experiência. Acredito que a maior contribuição deste trabalho seja a reflexão acerca da complexidade dos processos que envolvem a formação acadêmica e a atuação dos pianistas. Concluo, aspirando que o caminho para a formação profissional dos bacharéis possa cada vez mais se configurar como “um lugar central ao ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática” (SCHÖN, 2000, p. 234).

## Referências Bibliográficas

AQUINO, Thaís L. **O músico anfíbio**: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. 2007. 108 fls. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. *O músico anfíbio*: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: **XVII Encontro Nacional da ABEM**. São Paulo, 2008.

BARBEITAS, Flávio T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, set. 2002.

BARROS, Guilherme A. S. de. **Do “mito” do virtuose à realidade do interprete**. 1998. 111 fls. Dissertação. Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

BORGES, Maria H. J; MIRANDA, Simone de. A Profissão de Músico diante da Diversidade nas Possibilidades de Atuação. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, vol. 1, n. 27, p.118–131, 2014.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11/08/1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971, Seção 1, p. 6377.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27.833.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara Nacional de Educação Superior. Resolução n.º 2, de oito de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.769, de 18/08/2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de agosto de 2008, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, Abril de 2010.

CASTRO, Maria T. M. de. **A Formação da Vida Musical de Belo Horizonte**: sua organização social em torno do ensino de piano de 1890 a 1963. 351 fls. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

CERQUEIRA, Daniel L. Perspectivas profissionais dos bacharéis em Piano. **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, v.13, jan. 2010, 18 p. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr13/06/perspectivas\\_bachareis\\_piano.htm](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm)> Acesso em: 25 fev. 2016.

COSTA, José F. Da. **Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa**. 2011. 295 fls. Tese. Instituto de Artes da Universidade de Campinas. Campinas, 2011.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação Superior e Mercado de Trabalho: Considerações a Partir das Perspectivas de Egressos do Bacharelado em Música da UFPB**. 102fls. Dissertação. Centro de Comunicações, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A Importância dos Estudos com Egressos na Avaliação de Programas. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudos com Estudantes Egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 15 – 21.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, V. 8, p. 29-32. Porto Alegre, 2003.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DORIGNON, Thaisa C. ROMANOWSKI, Joana P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, ano 3, n. 5, p. 8 – 22. Curitiba, 2008.

FREIRE, Vanda B. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música**. Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Florianópolis, 2001.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Funções, representações e valorizações do piano no Brasil: um itinerário sócio histórico. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n. 1, p. 166-194, 2008.

\_\_\_\_\_. O Piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: XVII Congresso da ANPPOM, 2007, São Paulo. **Anais...** UNESP, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. **Música Hodie**, v. 6, n.º 1, p. 75-96, 2006. Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2006.

GERHARDT Tatiana Engel, SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Edição. Editora Atlas. São Paulo, 2008.

JUNQUEIRA, M. F. P. **Escola de música de Luigi Chiaffarelli**. 1982. Tese. Universidade Mackenzie São Paulo, São Paulo, 1982.

LEITE, Édson R. **Magdalena Tagliaferro: testemunha de seu tempo**. v.1. 1999. Tese. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOPES, Shirley C. G. Músico, formação profissional e o mundo do trabalho: um estudo sobre o ensino profissionalizante do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (Uberlândia-MG). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 14. 2014, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2014, p. 181-187.

MARCONI, Marina de A., LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5a. Edição. Editora Atlas. São Paulo, 2003.

MEDEIROS, Alexandre R. Memórias de Arthur Napoleão. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH-RIO. **Associação Nacional de História**. Rio de Janeiro, 2010.

MIRANDA, Simone de. **A formação do pianista no curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Goiás**. 2015. 153 fls. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MONTENEGRO, Guilherme F. **Os Modos de Ser e Agir do Pianista Colaborador: Um Estudo de Entrevistas com Profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília**. 2013. 189 fls. Dissertação. Departamento de Música da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

MORATO, Cíntia T. **Estudar e Trabalhar Durante a Graduação em Música: Construindo Sentidos Sobre a Formação Profissional do Músico e do Professor de Música**. 307 fls. Tese. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MUNDIM, Adriana A. **Pianista Colaborador: a Formação e Atuação Performática Voltada para o Acompanhamento de Flauta Transversal**. 135 fls. Dissertação. Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. **O Pianista Camerista, Correpetidor e Colaborador: as Habilidades nos Diversos Campos de Atuação**. 47 fls. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

NORONHA, L. M. R. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS, 1, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2009, p. 1-6.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15. 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2011, p. 1-30.

OLIVEIRA, Karla Dias de. **Professores de Piano: um Estudo sobre o Perfil de Formação e Atuação em Porto Alegre/RS**. 147 fls. Dissertação. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, vol. 22, n. 32, p. 90-103. Jan. – jun. Londrina, 2014.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Traços de Percursos de Inserção Profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais**. 185 fls.

Dissertação. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PORTALPBH. História, BH 100 anos, uma lição de história. Disponível em <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=historia&pg=5780&tax=11794>> Acesso em 02/08/2017.

REIS, Carla. **Trajetórias em Contraponto: uma Abordagem Microsociológica da Formação Superior em Piano em Duas Universidades Brasileiras.** 294 fls. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

RUIVO, Cinthia. **O Pianista Colaborador: um estudo com os alunos de bacharelado em instrumento – piano da UDESC.** 162 fls. Dissertação. Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SAMPAIO, Marcelo A.; MARINO, Gislene. Cursos de Graduação da Escola de Música da UEMG: propostas e mudanças curriculares. In **Revista Modus**, Belo Horizonte, vol. 8, n.º 13, p. 59-71, 2013.

SCARAMBONE, Denise C. F. **O Pensamento Reflexivo de Professores de Piano sobre sua Atuação Docente: dois Estudos de Caso.** 121 fls. Dissertação. Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REQUIÃO, Luciana. Processos de Trabalho do Músico & Formação Profissional: Fundamentos Metodológicos. In **ANPPOM 2005.** P. 1380 – 1386. Rio de Janeiro, 2005.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta G. **Perspectivas de ingresso no mercado de trabalho por formandos e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão.** Disponível em <<https://www.academia.edu/10210532>> Acesso em: 22/06/2016.

UEMG. **Projeto Pedagógico.** Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento ou Habilitação em Canto. Escola de Música da UEMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Arq20140227145153PP.pdf>> Acesso em 26/01/2017.

UFMG. **Protocolo: renovação de reconhecimento de curso MEC.** Curso de Bacharelado com Habilitação nos Instrumentos Piano, Harpa, Violão, Percussão, Flauta, Oboé, Clarinete, Fagote, Trompete, Trompa, Trombone, Saxofone, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <[http://www.musica.ufmg.br/images/Texto/Graduacao/protocolos/protocolo\\_CursoInstrumentos.pdf](http://www.musica.ufmg.br/images/Texto/Graduacao/protocolos/protocolo_CursoInstrumentos.pdf)> Acesso em 26/01/2017.

VERMES, M. Por uma renovação do ambiente musical brasileiro: o relatório de Leopoldo Miguez sobre os conservatórios europeus. **Revista eletrônica de musicologia**, vol. 8, dez. 2004. P. 11. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMV8/miguez.pdf>> Acesso em: 13 set. 2016.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane W. F. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. In **Revista da ABEM**, Londrina, vol. 23, n.º 35, p. 89 – 104, 2015.

## Anexos

### Anexo 1

Questionário enviado aos egressos entre 25 e 29 de outubro de 2016.

## **Estudo sobre a relação entre a formação acadêmica na Graduação em Bacharelado em Piano e a atuação profissional posterior.**

Venho convidar você a responder este formulário de pesquisa para meu curso de Mestrado em Artes nas Universidades do Estado de Minas Gerais, sob a orientação da Prof. Dr. Helena Lopes da Silva. Este questionário é voltado para os pianistas que se formaram entre 2011 e 2015 no curso de Bacharelado em Música instrumento PIANO nas Universidades Estadual e Federal de Minas Gerais. O objetivo deste é conhecer um pouco mais sobre o mercado de trabalho para os pianistas egressos das Universidades do Estado e Federal de Minas Gerais, e fazer uma comparação com o que foi ensinado no Curso de Bacharelado em Piano.

**\*Obrigatório**

1. Qual sua formação acadêmica em música? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Bacharelado em Música Piano
- Outro:

2. Em que ano você se formou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- Outro:

3. Em que instituição você se formou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Universidade Federal de Minas Gerais
- Universidade do Estado de Minas Gerais
- Outro:

4. Você possui outra formação acadêmica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não.
- Sim.

5. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, especifique:

---

6. Você possui algum curso de pós-graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não.
- Sim.

7. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, especifique:

---

8. De onde provém sua fonte de renda atual? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Trabalho com música apenas.
- Trabalho com música parcialmente e tenho outra fonte de renda
- Minha fonte de renda não provém da música
- Outro:

9. Caso sua fonte de renda seja proveniente da música, que relação ela tem com sua formação acadêmica?

---

10. Caso você possua outra fonte de renda além da música, qual o motivo de exercer essa outra profissão?

---

11. Em que área você já atuou no passado? \*

Você pode assinalar mais de uma resposta. No caso de nenhuma resposta se enquadrar na sua situação, por favor, especifique qual foi sua profissão, mesmo que não seja relacionada à música.

*Marque todas que se aplicam.*

- Professor ensino superior
- Professor de ensino médio
- Professor de ensino básico
- Professor curso livre
- Professor de ensino particular
- Pianista correpetidor em curso superior
- Pianista correpetidor em curso livre
- Pianista correpetidor particular
- Pianista de coral profissional
- Pianista de coral adulto amador
- Pianista de coral infantil
- Pianista e regente de coral
- Regente de coral
- Pianista de orquestra
- Pianista de ballet
- Pianista de música contemporânea
- Pianista correpetidor em óperas
- Pianista de musicais
- Pianista arranjador
- Pianista em casamentos
- Pianista em eventos sociais
- Outro:

12. Qual sua área de atuação atualmente? \*

Você pode assinalar mais de uma resposta. No caso de nenhuma resposta se enquadrar na sua profissão, por favor, especifique qual é sua profissão atual, mesmo que não seja relacionada à música.

*Marque todas que se aplicam.*

- Professor ensino superior
- Professor de ensino médio
- Professor de ensino básico
- Professor curso livre
- Professor de ensino particular
- Pianista correpetidor em curso superior
- Pianista correpetidor em curso livre
- Pianista correpetidor particular
- Pianista de coral profissional
- Pianista de coral adulto amador
- Pianista de coral infantil
- Pianista e regente de coral

- Regente de coral
- Pianista de orquestra
- Pianista de ballet
- Pianista de música contemporânea
- Pianista correpetidor em óperas
- Pianista de musicais
- Pianista arranjador
- Pianista em casamentos
- Pianista em eventos sociais
- Outro:

13. Por que você exerce hoje esta profissão? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Razões financeiras
- Satisfação pessoal
- Satisfação profissional
- Falta de melhores oportunidades
- Outro:

14. Quais razões o/a levaram a ingressar no curso de Bacharelado em Piano? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Aprender a tocar música clássica
- Aprimoramento técnico
- Estudar com determinado professor
- Ter contato com outras disciplinas práticas e teóricas
- Ser professor de instrumento.
- Outro:

15. Durante o seu curso de graduação, houve alguma orientação sobre as possibilidades de atuação profissional?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei
- Outro:

16. Quais eram suas expectativas quando ingressou na graduação em piano em relação ao seu futuro campo de atuação?

Você pode assinalar mais de uma resposta.

*Marque todas que se aplicam.*

- Ser concertista
- Ser professor
- Tocar música contemporânea
- Tocar jazz
- Tocar pop
- Ser acompanhador
- Tocar em eventos
- Acompanhar ballet
- Acompanhar coral
- Acompanhar óperas
- Ser arranjador
- Ser regente
- Não sei
- Outro:

17. Que conceito você atribuiria para o seu curso de Bacharelado em Piano?

*Marcar apenas uma oval.*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não sei

18. Justifique a resposta anterior.

---

19. Você considera que a instituição em que você se formou o/a preparou para atender às necessidades do mercado de trabalho atual? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, totalmente
- Apenas parcialmente
- Não
- Não sei

20. Justifique a resposta anterior.

---

21. Você considera que seu curso de Bacharelado em Piano proporcionou a você as habilidades necessárias para a sua atuação profissional? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, totalmente
- Apenas parcialmente
- Não
- Não sei
- Outro:

22. Caso a resposta anterior seja parcial ou negativa, como você adquiriu as habilidades necessárias para a sua atuar no mercado de trabalho?

*Marque todas que se aplicam.*

- Experiência pessoal
- Outras instituições / cursos
- Estudo particular
- Outro:

23. Quais as competências você considera que adquiriu durante o Curso de bacharelado em Piano? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Domínio técnico do instrumento
- Leitura à primeira vista
- Transposição
- Leitura de cifras
- Leitura de grade coral
- Leitura de grade orquestral
- Leitura de reduções para piano
- Improvisação
- Pedagogia do instrumento
- Outro:

24. Na sua opinião, para a sua atuação profissional, teria sido importante que seu Curso de

Bacharelado em Piano incluisse outros repertórios musicais, além do exigido pela grade curricular vigente na época? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não
- Não sei

25. Justifique a resposta anterior.

---

26. Tendo em vista a sua atuação profissional, você considera que poderiam ser incluídas outras disciplinas no currículo do Curso de Bacharelado em Piano? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim.
- Não sei

27. Exemplifique disciplinas que você considera relevantes para a formação do pianista, tendo em vista a sua atuação profissional, justificando-as.

---

### **Agradecimento**

Gostaria de agradecer a sua participação neste questionário. Esta pesquisa faz parte do meu trabalho de Mestrado, e com ela pretendo contribuir para uma melhor compreensão sobre a atuação profissional dos pianistas formados em Belo Horizonte e sua relação com a formação acadêmica. As respostas serão divulgadas em forma de estatística, e nenhum dado pessoal será relevado. Caso queira entrar em contato comigo, meu telefone é (31) 9 9868 9072 e meu e-mail:

[isleicorrea@gmail.com](mailto:isleicorrea@gmail.com). Obrigada, Islei Correa.

**Anexo 2**

Carta aos coordenadores dos cursos de Bacharelado da UEMG e UFMG (modelo).



Belo Horizonte, 4 de julho de 2016.

Prezado Professor (NOME), coordenador do curso de Bacharelado da (Nome da IES),

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado no PPG Artes da UEMG, sob orientação da Professora Doutora Helena Lopes da Silva. A referida pesquisa, intitulada *A formação de um pianista: o currículo universitário no contexto do mercado de trabalho* será realizada com egressos dos Cursos de Bacharelado em Piano de Belo Horizonte, formados entre os anos de 2006 a 2015.

Vimos solicitar, por gentileza, o acesso às listas dos alunos que se formaram no Curso de Bacharelado da Escola de Música da (Nome da IES) – instrumento PIANO – entre os anos supracitados, com os seus possíveis contatos (telefones e/ou e-mails). Este acesso visa criar um banco de dados, previsto como um dos passos metodológicos da pesquisa.

Aguardamos o seu retorno o mais brevemente possível e desde já agradeço à sua disposição e participação.

Atenciosamente,

Islei Mariano Correa Hammer

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva.

### Anexo 3

Carta convite enviada aos egressos por e-mail para a participação no questionário.

Caro (nome do convidado),

Meu nome é Islei M. Correa Hammer, sou pianista e estudante do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais, sob a orientação de Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Lopes da Silva. Em minha pesquisa de mestrado, intitulada “**A formação do pianista na universidade e sua atuação profissional: Um estudo com egressos dos cursos de bacharelado de duas universidades públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais**”, proponho analisar as relações existentes entre a formação e a atuação de pianistas egressos das Universidades do Estado e Federal de Minas Gerais. Para tanto, venho pedir a sua colaboração para o preenchimento do questionário em anexo, que, junto às respostas de outros colegas, poderá esclarecer importantes questões acerca das relações existentes entre a formação acadêmica dos bacharéis em piano e de suas respectivas atuações profissionais no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que obtive seu contato de e-mail por meio da Secretaria da IES na qual foi graduado (a), tendo sido o aval da Coordenação do Curso condicionado ao sigilo de sua identidade.

Caso queira mais informações a respeito da pesquisa, não hesite em me contatar, por e-mail ([isleicorrea@gmail.com](mailto:isleicorrea@gmail.com)) ou pelo telefone: 31 9 98689072.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Islei M. Correa Hammer

Mestranda do PPG Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Lopes da Silva

Orientadora

## Anexo 4

Carta Convite para a entrevista.

Caro (nome do convidado).

Meu nome é Islei M. Correa Hammer e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da UEMG, sob a orientação da Prof. Dr. Helena Lopes da Silva. Em outubro de 2016, entrei em contato com você a fim de pedir sua colaboração para responder a um questionário semiestruturado *online*, como parte do meu projeto de pesquisa intitulado “**A formação do pianista na universidade e sua atuação profissional: Um estudo com egressos dos cursos de bacharelado de duas universidades públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais**”. Sua colaboração foi de grande importância. \*

\* Caso você não tenha participado da primeira etapa da pesquisa (questionário *on line*), por favor, desconsidere esse e-mail.

Como segunda etapa da coleta de dados, gostaria de realizar uma entrevista aberta com você, seja pessoalmente, seja via internet, para saber um pouco mais sobre a sua impressão acerca da formação obtida no curso de Bacharelado em Música – Piano. O procedimento ético prevê total sigilo de sua identificação no texto final da pesquisa.

Caso aceite participar dessa etapa da pesquisa, não hesite em me contatar pelo e-mail ([isleicorrea@gmail.com](mailto:isleicorrea@gmail.com)) ou pelo telefone: 31 9 98689072.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Islei M. Correa Hammer

Mestranda do PPG Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais

## Anexo 5

### Roteiro de entrevistas com egressos dos cursos de Bacharelado em Música – Piano

Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista.

1. Em qual Universidade você cursou o Bacharelado em Piano e em que ano você se formou?
2. Por que você escolheu este curso? Quais eram as suas expectativas?
3. O seu curso atendeu às expectativas imaginadas por você? Em que aspectos? Como você avalia o seu curso?
4. Qual foi o percurso formativo feito por você durante o curso de Bacharelado em Piano? (O que você aprendeu? Quais as disciplinas cursadas que você destacaria (positivo ou negativo)?
5. Você procurou uma formação complementar durante ou após o término do Bacharelado em piano? Por quê?
6. Qual o repertório pianístico estudado por você no BAC? (Este repertório era uma exigência da IES, do seu professor ou foi uma escolha sua? Como você analisa esse repertório em relação a sua formação?)
7. Havia no seu curso outras disciplinas de prática pianística (ex: leitura à primeira vista correpetição...)? Havia no seu curso disciplinas de natureza pedagógica? Qual a importância dessas formações, na sua opinião?
8. Você considera importante que o curso de bacharelado contemplasse práticas profissionais e/ou estágios supervisionados? Por quê?
9. Em que área você atua hoje profissionalmente? Como se deu essa escolha?
10. Como você avalia a formação oferecida durante o seu curso frente a sua atuação profissional? (Você acrescentaria alguma disciplina no currículo do curso de Bacharelado em piano? Ou faria alguma disciplina do currículo do curso de Bacharelado em piano oferecida na época? Quais? Por quê?)

## Anexo 6

Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO SUPERIOR E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PIANISTAS: Um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG e UEMG.

**Nome do Pesquisador:** Islei Mariano Correa Hammer

**Nome do orientador:** Helena Lopes da Silva

**Curso:** Mestrado em Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes

**Instituição:** Universidade do Estado de Minas Gerais

As informações contidas nesta folha, fornecidas por ISLEI MARIANO CORREA HAMMER, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).

- 1. Natureza da pesquisa:** Esta pesquisa tem por finalidade uma melhor compreensão sobre a relação entre a atuação profissional e a formação acadêmica recebida pelos pianistas nos cursos de bacharelado em piano na UFMG e UEMG.
- 2. Participantes da pesquisa:** Serão entrevistados pianistas egressos dos cursos de bacharelado em piano das universidades Federal e do Estado de Minas Gerais que concluíram seu curso entre 2011 e 2015. Estima-se que o número de participantes seja entre 5 e 10 egressos.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desta pesquisa, você permitirá ao pesquisador conhecer um pouco da sua trajetória acadêmica e profissional, fornecendo dados que podem vir a contribuir para uma melhor compreensão sobre a formação e a atuação profissional dos pianistas com formação acadêmica. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Além disso, sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG.
- 4. Sobre as entrevistas:** Estas ocorrerão em duas fases: na primeira, será enviado um questionário *on line* no formato *Google Forms*, que será respondido e enviado para a plataforma do *Google*; na segunda fase serão feitas entrevistas abertas, com a presença do entrevistado e do pesquisador, que serão gravadas e transcritas posteriormente.
- 5. Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação e a atuação profissional dos pianistas egressos da UFMG e UEMG, de forma que o conhecimento construído através desta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da realidade desses sujeitos, sendo a pesquisadora responsável pela divulgação dos resultados encontrados.
8. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

*Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.*

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Documento de identidade do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

### **Contatos:**

Islei Mariano Correa Hammer: (31) 99868 9072

Helena Lopes da Silva: (31) 99117 3136

Programa de Pós-Graduação em Artes – UEMG: Rua Paraíba, 232. Belo Horizonte  
(31) 30295254, e-mail: [ppgates@uemg.br](mailto:ppgates@uemg.br)

Comitê de Ética em Pesquisa UEMG: (31) 39168621