

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEORGEANA LANZINI VENDRAMI

**CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA:
(RE) PRODUÇÃO CULTURAL E DISTINÇÃO SOCIAL (1971-1995)**

**PONTA GROSSA
2010**

GEORGEANA LANZINI VENDRAMI

**CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA:
(RE) PRODUÇÃO CULTURAL E DISTINÇÃO SOCIAL (1971-1995)**

Dissertação apresentada para obtenção do
título de mestre na Universidade Estadual
de Ponta Grossa, Área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos

**PONTA GROSSA
2010**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor Tratamento da Informação BICEN/UEPG

V453c Vendrami, Georgeana Lanzini
Conservatório de Música de Ponta Grossa : (re)produção cultural e distinção social (1971-1995) / Georgeana Lanzini Vendrami. Ponta Grossa, 2010.
160f.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa .
Orientador : Prof. Dr. Névio de Campos

1.Cultura 2. Conservatório de Música. 3. Educação Musical. I. Campos, Névio. II.T.

CDD : 783.8

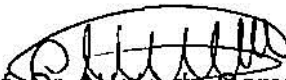
TERMO DE APROVAÇÃO

GEORGEANA LANZINI VENDRAMI


**CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA: (RE) PRODUÇÃO
CULTURAL E DISTINÇÃO SOCIAL (1971 – 1995)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Névio de Campos
UEPG


Profa. Dra. Dulce Regina Baggio Osi nski
UFPR


Profa. Dra. Maria José Subtil
UEPG

Ponta Grossa, 10 de dezembro de 2010

Aos “Amigos da Música”.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Névio de Campos por acreditar neste projeto e pelas valiosas orientações.

Às Professoras Dra. Dulce R. B. Osinski e Dra. Maria José D. Subtil pelas importantes contribuições.

A Leonel B. Monastirsky por todo o incentivo, compreensão, carinho e companheirismo.

À Giulia V. Gomes, Laoci Vendrami, Luci H. L. Vendrami e Maria de Lurdes P. Ferreira pela paciência e pelo incentivo.

A Alfredo Bertholdo Klas, Cyrth Isabel Spinassi, Elias Eurich, Eli Maria Rodrigues, Fábio Maurício H. Maia, Francisca Izabel Maluf, Haydée S. Gorosito, José Kanawate, Luiz Procópio Schmidt, Taís Helena S. Ferronato pela gentileza em concederem as entrevistas e pelos momentos e histórias inesquecíveis.

Aos ex-Diretores Elias Eurich e Maurício Hass por “abrirem as portas” do Conservatório.

À Ana Cláudia S. Gomes e Rosângela Jorge por todo incentivo e amizade.

Aos colegas, professores e funcionários do Mestrado pelos anos de gratificante convivência.

À

Adriana Caçado

Allan Rodrigues

Ana Rosenilde Vogler

Ângela Sasse

Antônia Vogler

Eliezer F. de Souza

Jonathan Iwaji

José Brasil

Josélia Voigt

Lurdes Catarina B. Groff

Magda Medaglia

Maria Augusta Rogenkhamp

Nicolau Schmidt Junior

Melissa P. S. Pereira

Rita de Paula Machado

Rosane Jorge

Aos funcionários da Biblioteca da UEPG e da Casa da Memória Paraná

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação analisa o projeto cultural e educacional do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves (CDM) no período circunscrito entre 1971 e 1995, enfatizando os aspectos que determinaram o processo de sua fundação, bem como os agentes sociais (intelectuais) que o organizaram. Apoia-se nos autores da História Cultural para problematizar as fontes escritas e orais que compõem o *corpus* documental que, associado à história do ensino de música nos conservatórios europeus e brasileiros e às discussões sobre a natureza do processo educativo dessas instituições, é utilizado para a reconstituição da história institucional do CDM e das experiências de educação musical empreendidas nesse espaço cultural. À luz das considerações de Pierre Bourdieu relacionadas à história da arte e às lutas culturais/simbólicas presentes na sociedade, é possível afirmar que os grupos que atuaram no CDM estabeleceram uma visão de arte, de música e de educação musical que conformou uma disposição ou um *habitus* estético entre aqueles que consumiam tais bens culturais, assim como usaram esses capitais simbólicos como estratégia para serem reconhecidos como distintos entre os outros estratos sociais de Ponta Grossa.

Palavras-chave: Cultura. Conservatório de Música. Educação Musical.

ABSTRACT

This dissertation analyses the cultural and educational project represented by the Maestro Paulino Martins Alves Musical and Dramatic Conservatory (CDM) in the period between 1971 and 1995, focusing on aspects related to the foundation of this institution and on the social (intellectual) agents responsible for it. The analysis draws on Cultural History authors in order to put into discussion the written and oral sources of the documentary corpus that, associated to the history of music teaching in Brazilian and European conservatories and to discussions on the nature of the educational process of such institutions, is used to reconstruct both the institutional history of the CDM and the music education experiences carried out within this cultural space. In the light of considerations by Pierre Bourdieu related to art history and cultural/symbolic struggles present in society, it is possible to affirm that the groups that worked at the CDM established a view of art, music and music education that induced a disposition or aesthetic habitus amongst those who consumed such cultural goods. Furthermore, such groups used this symbolic capital as a strategy to be recognised as a distinguished social stratum in the city of Ponta Grossa.

Keywords: Culture. Conservatory of Music. Music Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Ênfases das ações dos governos municipais em Ponta Grossa e sua ligação com a ocupação profissional dos governantes entre 1947 e 1996.....	68
QUADRO 2 – Diversos endereços em que a EMM/CDM funcionou entre 1971-2010.....	73
QUADRO 3 – Experiências de ensino musical no CDM entre 1971-1995.....	95
QUADRO 4 – Desenvolvimento da EMM entre 1971 e 1983.....	97
QUADRO 5 – Desenvolvimento da EMM entre 1984 e 1993.....	111
QUADRO 6 – Desenvolvimento da EMM entre 1994 e 1995.....	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves
CDM	Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
EMM	Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves
OSPG	Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa
PMPG	Prefeitura Municipal de Ponta Grossa
SCABI	Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê
SECE	Secretaria de Cultura do Estado do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – CONSTITUIÇÃO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA	31
1.1 CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA: FILANTROPIA, CIVILIDADE, CIVISMO E ARTE.....	31
1.2 HISTÓRIA E DIFERENTES SENTIDOS DOS CONSERVATÓRIOS NO BRASIL.....	37
1.3 ESCOLAS DE MÚSICA NO PARANÁ: LÓCUS DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO CULTURAL.....	44
1.4 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA: LUGAR DE (RE)PRODUÇÃO E DIFUSÃO CULTURAL.....	50
1.4.1 Gênese do CDM: ação dos “Amigos da Música”.....	51
1.4.2 Instalação e funcionamento do CDM entre 1971 e 1995.....	59
CAPÍTULO 2 – MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO DE PONTA GROSSA	78
2.1 PAPEL DOS CONSERVATÓRIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA.....	78
2.2 ENSINO DE MÚSICA NOS CONSERVATÓRIOS.....	86
2.3 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO MUSICAL NO CDM.....	94
2.3.1 CDM entre 1971 e 1983: formação de músicos para a OSPG.....	96
2.3.2 CDM entre 1984 e 1993: educação musical ampla.....	104
2.3.3 CDM entre 1993 e 1995: educação musical e formação de músicos para orquestra.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
FONTES	131
REFERÊNCIAS	136
ANEXO A – Decreto Municipal – Lei nº. 232/72.....	144
ANEXO B – Discurso de abertura do 1º Seminário de Violão da EMM.....	146
APÊNDICE – Roteiros das entrevistas.....	148

INTRODUÇÃO

O Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves (CDM) foi criado em 1971, na cidade de Ponta Grossa, Paraná, por iniciativa de um grupo de integrantes da Orquestra Sinfônica¹ da cidade e foi oficializado como instituição pública de ensino musical pela Prefeitura Municipal em 1972. Chamou-se Escola Municipal de Música Tenente Paulino Martins Alves² (EMM) até 1991 quando sua denominação jurídica foi modificada, devido a uma readequação administrativa, para Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves. Em vista disso, nesta dissertação são usadas as duas denominações EMM e CDM para fazer referência ao objeto de pesquisa.

Desde sua fundação, o CDM, instituído como uma unidade cultural das Secretarias de Educação e/ou Cultura (conforme definição de cada gestão política), atende a uma crescente demanda de alunos oriundos de diversos contextos socioculturais e conforma um espaço destinado à educação musical e à difusão cultural/musical em Ponta Grossa³. O decurso de sua história, porém, aponta para um contínuo conflito nas relações com a administração pública municipal, seu gestor financeiro, o que incide na dificuldade da sua efetivação como projeto cultural.

Nas entrevistas e documentos acessados para esta pesquisa, são recorrentes a problemática com as instalações físicas, a falta de instrumentos musicais, a volubilidade da administração municipal na manutenção do convênio de subsídio financeiro, as dificuldades na gestão do corpo docente e a constante necessidade de adaptação das ações do CDM à rotatividade de políticas culturais, por vezes discordantes, impostas com as mudanças na gestão pública. A cada ação desestruturante e/ou reestruturante vivida pelo CDM, ressurge a preocupação e o debate entre professores, alunos, pais, ex-alunos e uma parcela de pessoas

¹ Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa fundada em 1955.

² O nome da escola homenageou o Maestro Tenente Paulino Martins Alves (1893-1973), personagem importante no meio musical de Ponta Grossa. Para mais informações sobre sua biografia consultar nota 37 na página 59.

³ Até março de 2010, o CDM contava com cerca de 500 alunos, 26 professores e 3 funcionários e disponibilizava para alunos a partir de seis anos até adultos, iniciação musical e ensino de nível fundamental dos instrumentos: violino, viola, violoncelo, clarinete, saxofone, trompete, trombone, saxhorne, flauta transversal, flauta doce, piano, violão, acordeom, cavaquinho, viola caipira e canto lírico, além das disciplinas de Corepetição, Musicalização Infantil, Harmonia e Estruturação, Folclore e MPB, Teoria Musical e História da Música. Oferecia oportunidades de prática de música em grupo através de Coro adulto e infantil, Grupo de Cordas, Grupo e Orquestra de Flautas Doce, Camerata de Violões e Orquestra de Câmara. Promovia concertos, apresentações didáticas, palestras e cursos de curta duração com professores convidados de outras instituições, direcionados aos alunos e público interessado. (CONSERVATÓRIO..., 2010).

ligadas ao campo cultural na cidade, quanto ao caráter e ao destino de suas atividades educativas e musicais.

Essa disposição foi a motivação inicial para este estudo que tem o objetivo de discutir a natureza do projeto cultural e educacional do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves entre 1971 e 1995, enfatizando os aspectos que determinaram a sua proposta de formação e a sua constituição. A discussão é realizada a partir de uma análise histórica do processo de criação e funcionamento do CDM, sob a hipótese de que além da difusão da educação musical e da música na sociedade local através das atividades culturais e educativas desenvolvidas nesta instituição, existiu um processo de distinção social entre aqueles que o acessaram e aqueles que não o acessaram.

Na presente pesquisa, considerou-se que a ideia gestora da sua criação, além de derivada da necessidade técnica de formação de músicos para compor a OSPG, foi também decorrente de representações e práticas culturais que remontam a um contexto sociocultural anterior à sua fundação. Assim, procurou-se compreender, com base em fontes escritas e orais, quais concepções de cultura, de música e de educação musical permearam o movimento de fundação, a organização pedagógica e as atividades artísticas e educativas desenvolvidas no CDM. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o debate sobre a educação musical em Ponta Grossa e ao mesmo tempo, para o debate sobre a educação musical nos conservatórios de música.

A música, enquanto matéria e manifestação artística, é passível de ser pesquisada sob uma ampla esfera de análises, contudo, no estudo que se apresenta, dois aspectos podem ser enfatizados: a música como uma atividade técnica – atividade humana relacionada com habilidade, destreza e agilidade – e como um processo dialético da sociedade e das relações sociais, ou seja, a música e a prática musical como um produto da sociedade e ao mesmo tempo como um agente influenciador, referencial dessa sociedade para ela mesma. (CHAUI, 2006b).

O fazer musical é uma espécie de ação social com importantes consequências para outros tipos de ações sociais. 'Música' é não apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana [...]. (BLACKING, 1995, p. 223 apud ARROYO, 1999, p. 35).

Dentro dessa visão da música como um fenômeno de caráter social, os conservatórios de música podem ser considerados, para além de um espaço educacional, também como um equipamento urbano social ligado à difusão e reprodução cultural, um espaço social e simbólico. Estudos realizados na última década têm direcionado o interesse para as relações e

representações sociais envolvidas no processo educativo dessas instituições. (AMATO, 2004; ARROYO, 1999; CANDÉA, 2006; ESPERIDIÃO, 2002; GONÇALVES, 2007; VASCONCELOS, 2002). Além da educação musical e do ensino da execução de instrumentos musicais e do canto, os conservatórios de música formam músicos que se inserem nos diferentes espaços da sociedade, e ainda, criam condições de acesso e de apropriação das obras culturais através de concertos e atividades artísticas que oportunizam a fruição da música entre as camadas sociais que reconhecem tais bens culturais como elementos de valor social.

Dessa forma, entende-se que os conservatórios de música estão inseridos num âmbito temático pautado pela noção de cultura, que abriga representações e práticas partilhadas entre grupos sociais em determinados contextos históricos. Por isso, esta pesquisa analisa o CDM sob o enfoque da História Cultural em sua definição mais ampla – que analisa a produção artística vinculada à sociedade que a produziu⁴ –, em interlocução com a História Intelectual. Desta última, em termos precisos, são considerados dois aspectos importantes: os agentes que coordenaram o processo de criação do CDM e as ideias que nortearam a identidade dessa instituição, que correspondem aos seus dois principais eixos de análise: o entendimento do “funcionamento de uma sociedade intelectual e as características de um momento histórico e conjuntural”. (SILVA, 2002, p. 12).

Nesse sentido, esta pesquisa aproxima-se dos estudos de Pierre Bourdieu, particularmente de suas proposições a respeito da História da Arte – História do Campo Artístico/Cultural. Bourdieu elabora conceitos como campo, teoria da prática/*habitus*, reprodução cultural, capital cultural, capital simbólico, capital social e desenvolve uma análise sobre a cultura que utiliza noções em termos de mercado, de bens, de produção, de investimento, que contribuem, no campo da História, para a compreensão da construção de identidades e das possibilidades de mudança. (SANTOS, 2005). Norteadado pelo conceito de campo, Bourdieu propõe o distanciamento de uma história internalista da arte, bem como de uma história economicista da mesma, recusando a interpretação interna e a explicação externa dos produtos culturais nas ciências sociais. (BOURDIEU, 2010, p. 59; WACQUANT, 2005).

⁴ José D’Assunção Barros (2005, p. 56-57) refere-se à habitual distinção feita entre a História da Cultura “que se limita a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecidas, [...] como se estes objetos pudessem ser [...] desvinculados da sociedade que os produziu”; e a História Cultural propriamente dita ou História Social da Cultura, onde se aplica uma noção ampla de cultura, abarcada em seu sentido mais antropológico, voltando-se “para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada” onde “toda a vida cotidiana está mergulhada”.

Dentre os conceitos e reflexões deste autor que auxiliam nesta pesquisa, dois se apresentam imediatamente: o conceito de “campo” ou os chamados “campos sociais”, nos quais os indivíduos são inseridos espacialmente, com a posse de certas grandezas – “capitais” cultural, econômico, social, político e artístico – e são envolvidos numa dinâmica de disputa pelo poder tanto dentro como entre os campos. Igualmente importante é o conceito de “*habitus*”, que são disposições ou mais precisamente, competências, atitudes, formas de perceber, pensar e agir profundamente incorporadas pelos indivíduos, “quase postural”, “um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital”, resultantes da sua experiência biográfica, que os orienta e que dá sentido ao seu espaço social. (BOURDIEU, 2010, p. 61, grifo do autor). Porém, ao mesmo tempo, não um destino ou uma determinação sedimentada, mas um sistema de orientação flexível, em constante reformulação, ora consciente, ora inconsciente, expresso como uma memória em ação e construção e não unicamente como manifestação automática de um sentido prático incorporado. (SETTON, 2002).

Na associação desses dois conceitos, pode-se afirmar que eles são complementares e condicionados, pois o próprio movimento no campo, gerado pelas relações sociais entre os indivíduos, classes, grupos e estruturas políticas e sociais, com uma dinâmica que obedece a regras e leis que são determinadas segundo um contexto, exerce “uma ação pedagógica” que leva os indivíduos a adquirirem o *habitus* necessário à sua apropriada inserção a ele. O *habitus*, por sua vez, originário na sociedade, é incorporado por ela e construído, atualizado e reproduzido pela história, fazendo a mediação entre os condicionamentos exteriores do campo e a subjetividade dos agentes sociais e contribuindo para dar significado ao campo através de sentidos e valores. (BUSETTO, 2006, p.121; CUCHE, 1999; SETTON, 2002).

Ambos são “modos de pensamento” desenvolvidos por Bourdieu para analisar e explicar a realidade social em seus processos de produção e reprodução que, particularmente, auxiliam na compreensão do CDM. Nessa perspectiva, considera-se que o CDM é uma instituição de educação musical que se insere no campo da produção cultural, mais especificamente, no “microcosmo” musical do campo artístico, que por sua vez, se relaciona com outros campos sociais, em especial o campo político e o campo econômico.

No tocante ao campo artístico, Bourdieu, em *As Regras da Arte* (1996), analisa a discussão sobre a percepção estética que a obra de arte invoca, ou seja, sobre a essência da obra de arte e sobre o que a define como tal e identifica uma visão essencialista, segundo ele, comum nos campos cultural, artístico, político, literário e a todos aqueles que têm o universal como motivo de disputa. Bourdieu denuncia uma visão internalista da obra de arte e, por conseguinte, da História da Arte, que a constitui em essência universal, materializada nas

concepções de arte que a investem das propriedades de gratuidade, desinteresse e ausência de função – “a arte pela arte”.

Para Bourdieu, os historiadores e analistas de arte, ao tomá-la nesse sentido, em sua essência pura, recorrem a uma “descrição essencialista ingênua que esquece as condições sociais da produção (ou da invenção) e da reprodução (ou da inculcação) das disposições e dos esquemas classificatórios [...] aplicados na percepção artística”. (BOURDIEU, 1996, p. 326). Segundo o autor, operam, dessa forma, uma “dupla des-historicização” porque “ignoram o contexto sociológico e histórico da gênese e da estrutura do campo artístico, que é quem impõe o reconhecimento da obra de arte como tal”. (BOURDIEU, 1996, p. 326).

Em relação ao afastamento de uma História economicista da Arte, Bourdieu apresenta a noção de autonomia relativa do campo, a partir da qual considera que nem todo campo é movido unicamente por interesse econômico ou que nem sempre a economia exerce uma força determinante, de forma que as obras de arte não resultam diretamente das características sociais do seu criador ou do seu público. Em vários campos as disputas se estabeleceriam em função de variados capitais, posições e contextos. Assim, para Bourdieu, a sociedade é multidimensional e o conceito de campo artístico significa revogar as oposições que dividem a compreensão das práticas e da produção artística entre uma análise interna que exclui o contexto e uma explicação economicista que reduz as relações à determinação pelo capital econômico. (WACQUANT, 2005).

No caso da presente pesquisa, por exemplo, é possível afirmar a hipótese de que o pequeno grupo social que fundou o CDM tinha interesse em estabelecer um espaço de sociabilidade e de consumo de bens musicais atrelados a uma posição social distinta dos demais ambientes culturais de Ponta Grossa, o que caracteriza um aspecto diletante. Esta hipótese é corroborada pela recorrente afirmação dos entrevistados de que este grupo, durante todo o período entre 1955, quando a OSPG foi fundada, até 1983, quando o CDM passa por uma reformulação pedagógica, não pretendeu profissionalizar-se e nem mesmo criar necessariamente um espaço de trabalho para músicos da cidade.

Nesse sentido, também importa para o direcionamento desta pesquisa, considerar a afirmação de Bourdieu de que cabe à ciência “tentar apreender a lógica objetiva” dos campos que determina as lutas, “as paradas em jogo [...], as estratégias e as vitórias”, através da historicização dos “produtos culturais que têm, todos eles, em comum a pretensão de universalidade”. (BOURDIEU, 2010, p. 336). Numa aproximação com as proposições de Norbert Elias (1995), Bourdieu afirma que

Não se trata simplesmente de exorcizar o ‘fetiche do nome do mestre’ [...]. Trata-se de descrever a emergência progressiva do conjunto dos mecanismos sociais que tornam possível [...] a constituição do campo artístico (no qual os analistas e os próprios historiadores da arte se incluem) como lugar onde se produz e reproduz sem parar a crença no valor da arte e no poder de criação do valor que pertence ao artista. O que conduz a recensar não só os índices de autonomia do artista ([...] análise dos contratos, aparecimento da assinatura [...]), mas também [...] do campo, como a emergência das instituições específicas que são a condição do funcionamento da economia dos bens culturais: lugares de exposição [...], instâncias de consagração [...], instâncias de reprodução dos produtores (Escolas de Belas-Artes...), agentes especializados [...] dotados das *disposições* exigidas pelo campo [...] e capazes de impor uma medida específica do valor do artista e dos seus produtos. (BOURDIEU, 1996, p. 330, grifo do autor).

Wacquant (2005, p. 118) discute esses pressupostos à apreensão da lógica dos campos e esclarece que para analisar obras culturais “em termos de campo”, são indispensáveis três operações que permitem “mapear o campo artístico”. A primeira delas seria “localizar o microcosmos artístico (literário, poético, musical, etc.) dentro do ‘*campo de poder*’, isto é, na teia de instituições na qual circulam os poderes econômicos, políticos e culturais [...]”. Bourdieu (1996) considera o campo atual da produção cultural como pólo dominado do campo do poder, esfera onde batalham dois critérios opostos de hierarquização da produção cultural: um critério autônomo (“arte pela arte”) – onde o artista é favorecido pelo ganho de autonomia – e um critério heterônomo (“arte burguesa”) – onde são favorecidos os agentes portadores de maior capital econômico e político.

O segundo momento da análise de campo para Wacquant (2005, p.118, grifo do autor), seria “traçar uma *topologia da estrutura interna* do campo artístico, [para] desvendar a estruturação das relações [...] que vigoram [...] entre os agentes e as instituições [...] competindo pela legitimidade artística”. Nessa estrutura de relações aparece a oposição entre os subcampos da “‘produção restrita’ (de, e para, especialistas, avaliado segundo critérios especificamente estéticos)” e da “‘produção generalizada’” (de obras dirigidas a públicos não especializados, cujo “êxito é medido pelo sucesso comercial”).

O terceiro passo da análise seria “a construção de trajetórias sociais dos indivíduos que entram em concorrência no interior do campo, de modo a tornar visível o [...] *habitus* que guia a sua conduta e as suas representações dentro e fora da esfera artística”. (WACQUANT, 2005, p. 118). Nesse universo, as práticas artísticas resultam da forte correspondência entre as disposições incorporadas e a posição do indivíduo no campo artístico, a qual se sobressai em relação à primeira. A tarefa da ciência da arte, para Bourdieu (1996), seria tornar clara essa estrutura de relações entre a posição no campo e as tomadas de posição dos agentes através da historicização desses universos de posições objetivas e relações invisíveis de poder.

Outro aspecto importante a ser considerado para o estudo do CDM é o entendimento da noção de cultura, a qual tem um papel central nas análises e proposições de Bourdieu sobre a produção e a reprodução da vida social como elemento de diferenciação e de classificação social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Segundo Santos (2005), a Filosofia situa a noção de cultura, em tempos distintos, em duas perspectivas: a clássica e a iluminista. Sob a perspectiva filosófica iluminista, o uso da noção de cultura se revela delicado, em função das diversas acepções que lhe são atribuídas.

Denys Cuche (2002), ao discutir os múltiplos significados e empregos da ideia de cultura, chama a atenção para a complexidade presente na sua definição e conceituação diante do sentido que pode ser dado à palavra e à sua aplicação em diferentes realidades. Ao discutir a noção e os usos sociais da cultura, chama a atenção para a ocorrência, nas últimas décadas, de um fenômeno lingüístico crescente em relação ao uso “sem controle” da noção de cultura que provoca uma confusão conceitual. Para este autor, a introdução do conceito de cultura em novos campos semânticos, refletida, por exemplo, no uso da palavra cultura no sentido político, empresarial ou religioso, “pode demonstrar a defasagem entre o uso social, isto é, ideológico e o uso científico [deste] conceito”. (CUCHE, 2002, p. 203).

Williams (1992, p. 10) refere-se à cultura como um “termo excepcionalmente complexo” cujo estudo, seja no sentido pluralista ou não, pode se dar sob uma variedade de pontos de partida: em história, filosofia, estudos literários, lingüística, estética e teoria social bem como a própria sociologia. O efeito disso, para este autor, é a existência de um problema de sobreposição com outras disciplinas distintas, porém necessárias.

Ao examinar a mudança do sentido da palavra cultura ocorrida a partir do século XVIII, quando ressurgiu relacionada à ideia de civilização, entendida como o máximo desenvolvimento social, econômico, político e científico em oposição à barbárie, Williams (1992) entende que a cultura adquiriu duas conotações: uma delas, a significar modos de vida internamente articulados numa sociedade, entendida como o “campo das formas simbólicas” (trabalho, linguagem, religião, ciências e artes) e outra a se referir ao “campo das humanidades”, ao processo interior dos indivíduos educados intelectualmente, atributo do “homem culto” diferenciado do “inculto”. Assim, as respostas a essa complexidade do termo cultura resultam em tradições alternativas e conflitantes onde a cultura oscila entre um significado global e outro parcial. (WILLIAMS, 1992).

Bonnewitz (2005) descreve essas tradições em três sentidos: o antropológico, o corrente e o sociológico. Segundo este autor, cultura no sentido antropológico designa “as maneiras de fazer, sentir e pensar, próprias de uma coletividade humana”, regras e práticas de

conduta que determinam representações de mundo e fundamentam a identidade coletiva de um grupo vasto ou restrito. (BONNEWITZ, 2005, p. 94). A noção de cultura neste sentido se dá por oposição à natureza, ao inato, ao instintivo, referindo-se a tudo o que se adquire na e pela sociedade e cria as condições de existência dos homens.

Para Cuche (2002, p. 9) essa noção de cultura em seu sentido vasto, é necessária para pensar “a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos.” Ela se revela um instrumento que permite fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos, numa alternativa “à resposta ‘racial’ cada vez mais desacreditada” frente aos avanços da genética humana. Nesse sentido vasto, a natureza do homem é inteiramente interpretada pela cultura, que remete aos modos de vida e de pensamento das sociedades, verificáveis na coerência simbólica do conjunto de práticas de uma coletividade maior ou de um grupo menor de indivíduos. Seu uso, então, conduz diretamente à ordem simbólica – ao que se refere aos sentidos –, algo difícil de definir com exatidão porque possui ligação com a sua gênese social, pontuada por diferenças de concepções e interesses sociais e nacionais.

A cultura no sentido corrente, segundo Bonnewitz (2005), designa, por sua vez, um conjunto dos conhecimentos artísticos, científicos, literários de um indivíduo ou um patrimônio de obras intelectuais e artísticas de uma sociedade. Nesses termos, sociólogos a denominam de cultura erudita ou cultura cultivada que, em suma, é a cultura da elite intelectual. Williams (1992, p. 13) afirma que esse é um conceito mais restrito que coexiste “desconfortavelmente” com o sentido antropológico. Segundo o autor, nesse uso corrente, houve grande desenvolvimento do sentido de ‘cultura’ como cultivo ativo da mente, entendido distintamente como um estado mental desenvolvido (pessoa de cultura, pessoa culta – que se opõe automaticamente à pessoa inculta); como os processos desse desenvolvimento (interesses culturais, atividades culturais); ou ainda, “no sentido geral mais comum na nossa época”, como os meios desses processos (cultura considerada como as artes e o trabalho intelectual do homem). A discussão maior em relação a essa concepção se refere às suas relações com a cultura de massa, entendida como uma cultura padronizada que seria a base de uma uniformização cultural, veiculada por meios de comunicação de massa e empresas culturais. (BONNEWITZ, 2005).

A terceira acepção de cultura apontada por Bonnewitz (2005, p. 95) é a sociológica, que adota uma definição relativamente ampla de cultura, tomada como o “conjunto de valores, normas e práticas adquiridos e compartilhados por uma pluralidade de pessoas”, somado aos bens e serviços considerados no conceito corrente de cultura. Essa concepção mostra a influência do uso antropológico, porém afastado da problemática da oposição entre

natureza e cultura. Williams (1992) destaca, da mesma forma, que nas obras contemporâneas até a segunda metade do século XX, torna-se evidente essa convergência prática entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura – com seu “sistema de significações [...] envolvido em todas as formas de atividade social” –, e o sentido mais restrito e comum de cultura como atividades artísticas e intelectuais, vistas, porém, de maneira muito mais ampla, incluindo além das artes e formas de produção intelectual tradicionais, as linguagens “que passam pelas artes, filosofia, jornalismo, moda e publicidade”. (WILLIAMS, 1992, p.13). Nessa acepção, consideram-se bens e serviços culturais que se referem também à comunicação (imprensa rádio, TV) e lazer (“leituras, saídas para restaurantes, teatro, ópera, prática de esporte, etc.”), integrando a cultura erudita, porém, não reduzida “às práticas ‘nobres’, mais ‘intelectuais’”. (BONNEWITZ, 2005, p. 95).

Bourdieu se insere nesta tendência porque utiliza indistintamente todos esses sentidos de cultura. Ele apropria-se do conceito antropológico (tributário da definição ampla de cultura de E. Tylor) de que “Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente”, além de ser também “todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica” (SILVA; SILVA, 2008, p. 85), que explora a partir do conceito de *habitus*. A cultura, nesse sentido, é mais do que acumulação de tradições sociais, “ela é tão profundamente entrelaçada com todo o sistema cognitivo que [determina] a visão de mundo em cada indivíduo [...]”. (SANTOS, 2005, p. 2).

A partir do conceito de *habitus*, Bourdieu analisa a sociologia da cultura associada à teoria da dominação, de modo que a cultura é ao mesmo tempo um meio de garantia de dominação pelos dominantes (uma dominação que não se dá pela força e sim por uma relação de sentido, numa capacidade de dissimular a imposição de significações) e um sistema de significações hierarquizadas que mantém o distanciamento distintivo entre classes sociais. A cultura, para Bourdieu, “tem todas as propriedades de um capital” e como tal, torna-se um elemento de lutas entre grupos sociais num campo. (BONNEWITZ, 2005, p. 93). A cultura como uma produção histórica, é “uma construção que se inscreve [...] na história das relações sociais entre si”, as quais são sempre relações desiguais que se desenvolvem na tensão, às vezes na violência e que revelam conflitos. (CUCHE, 2002, p. 143-144).

Para Bourdieu, os conflitos simbólicos entre classes sociais (entendidas não como mobilizadas, mas como conjuntos de agentes nas mesmas condições de existência) são movidos pela importância de legitimar uma definição de mundo social imposta para garantir a reprodução da ordem social estabelecida. Uma vez legitimada a definição de mundo social imposta, os agentes sociais passam a reconhecer um conjunto de pressupostos de uma

determinada classe dominante como naturais, sem percebê-los como imposições. Porque nascidos no mundo social, os agentes tomam certos pressupostos como óbvios e não refletem sobre eles. Constrói-se “um conjunto de opiniões comuns, crenças estabelecidas, idéias preconcebidas, no óbvio que não é discutido”, condicionado por um processo de fazer existir, dado pela racionalização em termos universais de exigências que são particulares a um meio, pela criação de instituições “[que] são instâncias de poder cujo papel é instituir a realidade, fazer existir oficialmente relações sociais e consolidá-las” e pelas práticas culturais das diferentes classes sociais que se revelam estratégias de distinção utilizadas na luta de classes no terreno cultural. (BONNEWITZ, 2005, p. 98).

Para Bourdieu (2008a), o funcionamento do espaço social baseia-se na vontade de distinção dos indivíduos e dos grupos, que é, antes de tudo, uma busca de reconhecimento pelos outros, de adquirir importância, visibilidade, e, finalmente, de ter um sentido na existência social. Essa identidade social é dada através de filiações que fornecem rótulos para os indivíduos, como o nome de família, a nacionalidade, a profissão, a religião, a classe social e através de práticas sociais e de consumo de bens simbólicos que permitem o acúmulo de um capital simbólico necessário para o reconhecimento de propriedades distintivas, tanto pessoais como de classe. Tal disposição nas relações sociais resulta na “homologia entre a estrutura das classes e a estrutura dos gostos e das práticas”. (BONNEWITZ, 2005, p. 103; 108). Nesta perspectiva, Cuche (2002) entende que “em um dado espaço social, existe sempre uma hierarquia cultural” e, acompanhando o pensamento de Bourdieu, concorda com Marx e Weber em que a cultura da classe dominante tende a ser a cultura dominante – o que, no entanto, depende das condições históricas.

Ao mesmo tempo, porém, Cuche (2002) relativiza essa forma de compreensão ao considerar que a cultura dominada não se coloca necessariamente como uma cultura alienada. Para o autor, duas idéias devem ser evitadas: a de que as culturas populares seriam apenas derivações da cultura dominante – apenas seus subprodutos inacabados – e a ideia de que as culturas populares seriam culturas autônomas que não deveriam nada à cultura das classes dominantes. Cuche (2002) cita Claude Grignone e Jean-Claude Passeron, segundo os quais “as relações de dominação cultural não se deixam apreender da mesma maneira que as relações de dominação social”. (CUCHE, 2002, p. 149).

A cultura popular, nesse sentido, é construída em uma situação de dominação que pode tanto gerar uma reação de contestação à imposição cultural – “pela ironia, pela provocação, pelo ‘mau gosto’, mostrado voluntariamente” –, como um movimento em repouso, manifestado como “um conjunto de ‘maneiras de viver com’ esta dominação ou, [...]

como um modo de resistência sistemática” a ela. (CUCHE, 2002, p. 149). Existe, portanto, uma realidade complexa de relações de classes na sociedade que oscila entre estratégias de conservação e subversão em que as culturas popular e erudita não são “nem inteiramente dependentes e nem inteiramente autônomas”, que levam Bourdieu a afirmar que não existe, na essência, prevalência de uma cultura sobre a outra, sendo tal prevalência unicamente o produto de um arbitrário. (CUCHE, 2002, p. 150).

Essa forma de compreender as relações entre o erudito e o popular como interdependentes aproxima-se da visão apresentada nas obras de Mikhail Bakhtin (1999) e Carlo Ginzburg (2007) que sintetizam a visão de mundo dos populares. Estes dois autores, a partir da interpretação literária e histórica de documentos escritos – o primeiro sobre a obra literária de François Rabelais e o segundo (valendo-se da hipótese formulada por Bakhtin) sobre documentos de um processo de inquisição de um moleiro –, desenvolvem a idéia de circularidade entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas, num “relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima e de cima para baixo [...]”. (GINZBURG, 2007, p. 10).

Esses autores reconstituem o contexto e a visão de mundo das classes populares do passado, interpretando o conteúdo de textos literários e históricos como testemunhos sobre seus comportamentos, atitudes e pensamentos. Ginzburg (2007) observa que “Menocchio” (o réu, um trabalhador), apesar de representar a cultura dos subalternos/popular tem em si a cultura erudita, cujas posições convergem com as de grupos de intelectuais de seu tempo pelo fato de ser alfabetizado. A possibilidade de acesso à cultura escrita, monopólio dos letrados à época, permitiu a “Menocchio” confrontar o seu conteúdo com as idéias de tradição oral em que havia crescido e organizar idéias próprias, pelas quais se enquadrava como subversivo, ao apresentar um comportamento diferente do esperado para um indivíduo da classe dominada à qual pertencia. Em Bakhtin (1999), apesar da existência da divisão cultural, havia o convívio entre classes nas festas carnavalescas de caráter popular/religioso que aconteciam nas praças públicas no início da idade média, as quais se caracterizavam como uma manifestação subversiva, avessa à cultura oficial das classes dominantes, cujos princípios organizadores eram o riso e o baixo material e corporal.

A teoria da circularidade cultural trata o problema da relação entre cultura erudita, considerada de elite e cultura popular de uma forma diferenciada, que relativiza a ideia da pureza da cultura popular e da cultura erudita, negando a possibilidade da produção das fronteiras. Porém, apesar da pertinência dessa forma de compreensão das relações entre cultura popular e cultura erudita ou de elite, a tendência teórica na qual Bourdieu está inserido

considera que o campo cultural é um espaço de luta entre diferentes grupos sociais, que determina a própria hierarquização da cultura.

Chauí (2006a, p. 132), voltada ao pensamento marxista, denuncia a incapacidade da sociedade de classes em manter um conceito abrangente e indiviso de cultura, por ser marcada pela “existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos” e pela divisão interna que lhe é originária. Segundo a autora, a sociedade de classes institui a divisão cultural, cujas diferentes expressões são dicotomizadas e hierarquizadas historicamente. Nessa dicotomização, a cultura recebe nomes variados como cultura dominante e cultura dominada, cultura opressora e cultura oprimida, cultura de elite e cultura popular, evidenciando um corte no seu interior, entre o que se convencionou chamar cultura formal – letrada – e cultura popular – “que corre espontaneamente nos veios da sociedade”.

Dessa forma, embora a crítica endereçada à divisão cultural e por consequência, à compreensão de uma divisão entre música erudita, música popular e música de massa contribua de forma importante para as pesquisas envolvidas com o problema da cultura, entende-se que, para discutir o projeto cultural e educacional do CDM, a acepção de cultura como distinção social postulada por Bourdieu mostra-se mais fecunda.

Assim, frente aos aspectos acima discutidos acerca das proposições relacionadas à História Cultural, procurou-se analisar uma conjunção de elementos julgados necessários para a compreensão dos fatores importantes à análise do processo de constituição e funcionamento do CDM no período entre 1971 e 1995. Sejam eles: a história da sua formação, as demandas atendidas, os agentes envolvidos e as suas concepções, o modelo pedagógico implantado e os diferentes contextos. Pois, entende-se que a análise dos documentos institucionais e pedagógicos e dos relatos orais por si só, sem uma compreensão mais ampla da sociedade que os envolve, não permitiria captar em sua totalidade, o movimento das ações presentes no campo estudado.

Por isso, a presente dissertação, no intuito de discutir a natureza do projeto cultural do CDM, compreende duas frentes de pesquisa: a primeira, que se refere à sua gênese e instalação e a segunda, que se refere ao seu funcionamento através da apreensão da estrutura educacional, bem como da proposta pedagógica adotada no período pesquisado. A compreensão dessas frentes de pesquisa guarda relação com a pesquisa histórica, a qual engloba a análise de documentos de natureza impressa e de informações orais obtidas através de entrevistas com pessoas que participaram do, ou testemunharam o processo de fundação do CDM, bem como sua continuidade.

A pesquisa empírica requerida neste estudo pactua com Bacellar (2005, p. 51, grifo do autor) em que “o iniciar de uma pesquisa exige a **localização de fontes**”. “[...] quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados”. Desse modo, o início da pesquisa contou com a análise de três fontes documentais: o Decreto Municipal de fundação (PONTA GROSSA, 1972, ANEXO A), o Livro de Atas de reuniões da Associação de Pais e Mestres (CONSERVATÓRIO..., 1987) e o documento “Histórico Escolar” (HISTÓRICO, 1997), acessados nos arquivos do CDM. Da análise desses documentos derivou a necessidade de buscar outras fontes, o que implicou na definição da metodologia, dos instrumentos de pesquisa (análise de fontes impressas e orais e pesquisa bibliográfica) e do recorte temporal. Estas definições foram reforçadas pela ideia de que estudos que envolvem fatos históricos devem ser analisados sob uma perspectiva multifatorial, que considera o contexto histórico, político, social e cultural no qual o objeto de estudo encontra-se inserido. (ELIAS, 1995).

No contato inicial com o objeto de pesquisa, observou-se que no decorrer dos anos de atividade do CDM, especialmente antes de 1984, não houve a preocupação por parte dos gestores em organizar e manter um arquivo com os documentos e registros produzidos. Galvão e Gomes (2008) fizeram a mesma observação no relatório de atividades de um documentário jornalístico produzido sobre o CDM. Porém, diferentemente das autoras, que se referem à ausência de qualquer documento histórico ou jornalístico que relatasse a trajetória da instituição, bem como a falta de pessoas que pudessem relatar sobre as atividades da escola antes de 1982 foram localizados quatro versões de um “Histórico”, o documento de fundação da Escola de Música e um ex-aluno da década de 1970 que foi entrevistado. Essa constatação da pouca preocupação por parte dos gestores na manutenção de documentos e registros corrobora com relatos encontrados na literatura que aborda estudos semelhantes em diversas instituições, inclusive educacionais. (AMATO, 2004; BACELLAR, 2005).

Por um lado, isso pode ser entendido como um reflexo da não tradição brasileira em resguardar documentos e produtos de possível interesse histórico, muitas vezes por despreparo e desconhecimento técnico, outras vezes por impossibilidade física. Como se verificará adiante, entre 1971 e 1995, o CDM não possuía sede própria, o que se traduz em sucessivas mudanças de endereço e de necessidade de adaptação e improvisação das instalações nos espaços disponíveis, muitas vezes inadequados. Nessa direção, Bacellar (2005, p. 42) afirma que:

No Brasil não há uma prática corriqueira de preservação documental privada, e as notícias de destruição de importantes conjuntos documentais infelizmente não são

raras. Muito poucos são os casos de iniciativas de organização de tais acervos [...], com o objetivo final de franqueá-lo à consulta.

Isso resulta na existência de lacunas entre as informações necessárias para a construção teórico-histórica dos fatos envolvidos e a constituição de fontes, mas, por outro lado, acaba direcionando para o uso de fontes orais, através das quais se permite reprovar, comprovar e principalmente, no caso do presente estudo, fundamentar e completar certas informações e dados empíricos colhidos. (AMATO, 2004; PRINS, 1992).

A própria definição da delimitação temporal entre os anos 1971 e 1995 teve por base informações orais, além da análise dos documentos acessados. Foi definido 1971 como marco do início das atividades do CDM apesar das fontes documentais registrarem sua fundação em 1972. A data de 1971 é atestada pelos dados orais obtidos através de dois integrantes do grupo que idealizou e viabilizou a criação do CDM. Segundo estes entrevistados, o CDM já funcionava um ano antes do seu decreto de fundação pela Prefeitura Municipal, através do trabalho voluntário de alguns integrantes da OSPG. O ano de corte em 1995, por sua vez, foi definido em função da análise dos documentos administrativos arquivados no CDM, principalmente os memorandos trocados entre a diretoria do CDM e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e os Relatórios Anuais de Atividades. A análise desses documentos permitiu identificar uma série de variações no direcionamento das ações pedagógicas e culturais do CDM a cada nova gestão, tanto política como pedagógica, as quais foram interpretadas neste estudo como momentos de ruptura do seu processo organizacional que implicaram principalmente na definição do caráter das ações promovidas e da identidade da instituição.

No período compreendido neste estudo, distinguem-se três momentos na história do CDM: o primeiro compreende o período de 1971 a 1983, quando o CDM, ainda denominado EMM, era organizado e dirigido pelos presidentes e maestros da OSPG em parceria com os Secretários de Educação e apresentava uma concepção de cultura musical focada na formação de músicos de instrumentos de cordas para integrar a OSPG. O segundo momento compreende o período entre 1984 e 1993, marcado pelo direcionamento do trabalho pedagógico do CDM à formação musical na infância em contraposição ao direcionamento anterior. Nesse momento, vigora uma cultura musical que valoriza a formação musical ampla do indivíduo, planejada para longo prazo, cujo início se dá preferencialmente na infância e contempla práticas de musicalização, desenvolvimento rítmico, canto coral e conhecimentos gerais sobre história da música e da arte, contemplando inclusive as regras sociais de comportamento em ambientes artístico culturais – como se comportar em concertos e

espetáculos em geral. No terceiro momento, entre 1993 e 1995, observa-se um processo de síntese das experiências pedagógico-musicais empreendidas no CDM nos dois períodos anteriores. Por um lado, há continuidade das ações direcionadas à educação musical desde a infância, e por outro, há um retorno ao foco da formação de músicos para orquestra, implementado através do aumento da oferta de cursos em instrumentos de cordas, formação de orquestra de câmara e uma retomada nas relações com a OSPG. Nesse período retoma-se um intercâmbio maior de músicos entre as duas instituições, alunos passam a integrar a orquestra, o diretor do CDM desenvolve atividades de regência na mesma, assim como músicos da orquestra passam a compor o quadro de professores; dá-se um novo direcionamento às estratégias de legitimação do CDM, que além dos concertos didáticos nas escolas de ensino regular, promove cursos de formação para professores dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino e privilegia a organização de espetáculos em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura e a OSPG.

Na presente pesquisa, a maior parte das fontes documentais proveio dos arquivos do CDM, da Casa da Memória Paraná e da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa⁵. Foram consultados também o Museu Campos Gerais, a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, o Arquivo Público Municipal e o Setor de Microfilmagens da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, porém, não se obteve retorno nem informações relevantes.

Foram acessadas quatro versões de um texto sobre o histórico do CDM. Três obtidas nos arquivos da Casa da Memória Paraná e uma (mais recente) no CDM. A primeira versão é intitulada “Histórico”, data de maio de 1981 e é assinada pela então secretária da escola, Cyrth Isabel Spinassi⁶. Em ordem cronológica seguem o “Histórico Escolar” (24 de fevereiro de 1987), “Breve Histórico Escolar” (09 de fevereiro de 1993) e “Histórico” (22 de Janeiro de 1997). Os três primeiros são do período em que a instituição figurava como Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves⁷ e nenhum deles apresenta registro de autoria. Nessas quatro versões há concordância cronológica na descrição dos fatos e acréscimo ou

⁵ Reportagens de jornal, correspondências, documentos internos, entrevistas e programas de concertos utilizados pelo historiador Fábio M. H. Maia em suas pesquisas sobre a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa, gentilmente cedidos à autora.

⁶ Em entrevista concedida em 02 de outubro de 2009, Cyrth I. Spinassi declarou desconhecer o responsável pela autoria deste texto. A entrevistada autorizou a divulgação do seu nome.

⁷ A partir de junho de 1991, em acordo com o artigo 184 da lei orgânica do Município, a Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves passou a chamar-se Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves. Foi firmado um convênio de cooperação técnica entre o Município de Ponta Grossa e a Associação de Pais e Mestres para a contratação, admissão ou dispensa de professores e repasse para pagamento dos salários e encargos sociais que vigorou até fevereiro de 2010.

retirada de informações, presumivelmente porque tais textos foram adaptados de acordo com a função requerida em cada situação. A versão “Histórico” (1997), por exemplo, utiliza o texto de 1993 e acrescenta dados estatísticos para justificar uma solicitação de providências quanto a execução de um projeto de futuras instalações arquivado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Foi encontrado também, na Casa da Memória Paraná, o Memorando 01/89 de 17 de fevereiro de 1989 que trata sobre problemas relacionados ao destino das instalações do CDM naquele ano. Tais documentos são interpretados como documentos/monumentos, isto é, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, 536).

Nos arquivos do CDM foram acessados também o livro de Atas das reuniões da Associação de Pais e Mestres/1987-2008 (CONSERVATÓRIO..., 1987), o Regimento Interno da escola (1994, 2009), o Estatuto da Associação de Pais e Mestres (1987, 2001), o Decreto Municipal 232/1972 – documento oficial que marca a criação da escola (PONTA GROSSA, 1972), Relatórios Anuais de Atividades desenvolvidas pela escola (1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1995), Listagens de alunos matriculados (1986, 1988), Lista de inscrições (1989), Propostas metodológicas (1988, 1989), Relações nominais e funcionais de professores (1985, 1987, 1995, 1997), Memorandos (1985, 1986, 1995, 1997), Relatórios de Projetos didáticos desenvolvidos nas escolas de ensino regular (1985, 1986, 1995), Plano de Trabalho (1989) e Programas de concertos (1986, 1988, 1989). Este material possibilitou estabelecer um referencial sobre o perfil pedagógico do CDM, caracterizar as ações das equipes gestoras no período determinado para este estudo e também definir e localizar as fontes orais.

Nos arquivos da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa (OSPG) foram acessados: o Relatório de 1954 e 1955, um “Histórico da Orquestra” (1980), diversas reportagens catalogadas sobre a OSPG entre 1954 e 2003 dos jornais pontagrossenses Diário dos Campos, Jornal da Manhã e A Notícia; Estado do Paraná de Curitiba e Diário de Notícias do Rio de Janeiro; correspondências entre a Diretoria da OSPG e o Consulado Alemão (1958) e Programas de Concertos. Este material permitiu a coleta de informações sobre a idéia gestora da criação do CDM, a definição dos componentes do grupo idealizador, a visibilidade da OSPG e a concepção pedagógica inicial.

Quanto às fontes orais, outro recurso metodológico utilizado nesta pesquisa, foram entrevistadas dez pessoas que se situaram em posições e momentos distintos no CDM ao longo do período delimitado e que compõem a memória coletiva do grupo social envolvido na

história pesquisada. Foram entrevistados⁸: Alfredo Bertholdo Klas e José Kanawate (violinistas, ex-presidentes da OSPG e idealizadores da criação do CDM), Fábio Maurício Holzmann Maia (músico, historiador, ex-integrante da OSPG e aluno do CDM nos anos de 1976 a 1979), Luiz Procópio Schmidt (professor de violão nos anos 1982 a 1984), Cyrth Isabel Spinassi (funcionária administrativa no período de 1980 a 1983), Eli Maria Rodrigues (integrante da OSPG na década de 1980, ex-secretária da APM, aluna de piano entre 1990 e 1995 e professora de História da Música e de Folclore e MPB no CDM entre 1995 e 2010), Elias Eurich (coordenador pedagógico do CDM entre 2000 e 2010), Taís Helena S. Ferronato (diretora do CDM de 1985 a 1989), Haydée S. Gorosito (diretora do CDM de 1989 a 1993) e Francisca Izabel Maluf (Secretária de Educação e Cultura na gestão 1983-1988).

As fontes escritas e orais constituem o corpus documental desta pesquisa. A definição das fontes é fundamental, pois sem documento não há história. Porém, o pesquisador precisa dialogar com suas fontes, isto é, problematizar seus documentos. Peter Burke (1992) apresenta a história dividida em duas linhas: a história tradicional e a nova história. A história tradicional, calcada na escola histórica positivista do fim do século XIX e início do século XX, chamada pelo autor também de “paradigma tradicional”, corresponde “à visão de senso comum da história, [...] que tem sido com frequência [...] considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado”. (BURKE, 1992, p. 13, grifo do autor). Nessa perspectiva, o documento é visto como prova científica do fato histórico e um recurso indispensável à história e ao historiador. (LE GOFF, 1996). Há maior ênfase à história escrita com base em registros oficiais preservados em arquivos em detrimento de outros tipos de evidências, negligenciados ou deixados hierarquicamente em segundo plano. Nessa hierarquia, “quando forem disponíveis fontes oficiais, escritas, elas devem ser as preferidas. Quando não se dispuser delas, tem-se de tolerar a segunda escolha [...]”. (PRINS, 1992, p. 163). Os historiadores orientados por documentos buscam nas fontes a objetividade, a natureza estável da evidência e a possibilidade de testá-las de várias maneiras pela comparação textual e estrutural, de forma a se ter a precisão serial na cronologia. (PRINS, 1992).

Segundo Le Goff (1996), a partir do início do século XX, a concepção de documento, bem como do seu conteúdo é gradativamente modificada e ampliada – estende-se ao documento ilustrado, ao som, à imagem, instaura-se uma nova hierarquia documental. Sob a

⁸ Todos os entrevistados autorizaram a divulgação de seus nomes.

ótica da nova história social, do relativismo cultural aplicado à história e a seus objetos, o ideal da história tradicional passa a ser considerado irrealista. A história passa a ser entendida “não [como] o conjunto daquilo que existiu no passado, mas [como] uma escolha quer pelas forças que operam [...] [no] mundo e [na] humanidade, quer pelos [...] historiadores”. (LE GOFF, 1996, p. 535). Essa relativização da objetividade da história tradicional leva à ampliação e ao aprofundamento da crítica documental, vista desde a Idade Média até o século XIX, essencialmente como a procura por autenticidade.

Na nova história a crítica documental se estende desde o aprofundamento da noção de documento, do pensar as razões da sua presença ou ausência nos arquivos e bibliotecas, até as intenções subjetivas da sua autoria. A crítica documental preocupa-se com a “tradição inventada”, ou seja, a seletividade de informações decorrente de interesses presentes na formulação e escolha dos documentos escritos, bem como com a impossibilidade humana do historiador/pesquisador em evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. Prins (1992) afirma, por exemplo, que no último século “o volume de documentos oficiais ficou fora de controle”, havendo a necessidade de uma seleção para a preservação, de forma que “o que os arquivos oficiais contêm, pode ser, seja por intenção consciente, [...] ou em virtude de escolhas erradas do que preservar ou do que queimar, tão enganador quanto as outras fontes”. (PRINS, 1992, p.189). E completa: “uma visão muito confiável de fontes escritas sem suporte, combinada com demasiado respeito pelos historiadores, pode ser uma combinação igualmente enganadora”. (PRINS, 1992, p.185).

Le Goff (1996) ressalta que a crítica dos documentos, nos termos da tradição inventada, abre-se às relações entre documento e monumento, explicados pelo autor como as duas principais formas em que a memória e a história se apresentam. Inicialmente o monumento seria tudo aquilo que pode evocar, edificar e perpetuar o passado, enquanto o documento (alargado para além dos textos) atenderia simplesmente as necessidades de comunicação. Porém, a análise crítica mais aprofundada desses materiais demonstra a impossibilidade da existência de um documento objetivo ou inócuo. Ao contrário, demonstra como um documento é transformado em monumento segundo as relações de forças da sociedade que o produz. Para Le Goff (1996), o documento é e deve ser considerado como monumento, como uma construção cujo discurso interno se deve desconstruir para evidenciar as condições históricas de sua produção, encontrar a sua intencionalidade e mostrar em que medida é instrumento de um poder.

Essa percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional estende o problema da confiabilidade e da ingenuidade na interpretação das fontes não apenas às fontes

orais, à evidência das imagens ou à estatística. A exposição das limitações do documento escrito levou ao reconhecimento da importância da leitura das entrelinhas dos documentos, e da necessidade de complementar tais registros com outros tipos de fontes que fazem parte do conjunto de elementos históricos envolvidos, de modo a se examinar uma maior variedade de evidências. (BURKE, 1992). Os historiadores da nova história social passaram assim, a valorizar, entre outras, as fontes orais “para darem voz àqueles que não se expressam no registro documental”, argumentando que “[...] na verdade o testemunho oral [...] está mais próximo da fonte principal”. (PRINS, 1992, p.190).

Para esclarecer esta questão, Prins (1992) distingue dois tipos de dados orais: os de tradição oral e os de reminiscência pessoal. A tradição oral seria “[...] ‘o testemunho oral transmitido verbalmente de uma geração para a seguinte, ou mais’”. (JAN VANSINA, 1971 apud PRINS, 1992). Já a reminiscência pessoal, que “compõe a carga esmagadora da evidência pessoal direta utilizada [pelo] movimento da história oral”, seria outra espécie de narrativa que se refere a “[...] uma evidência oral específica das experiências de vida do informante”, à memória de um indivíduo isolado com um modo particular de interpretar os acontecimentos, e que não passa necessariamente de geração para geração, a não ser de um modo esmaecido, como é o caso das narrativas familiares privadas. (PRINS, 1992, p. 172-173).

Exatamente por ser tão individual e particularizada, a crítica acusa a narrativa oral provinda de reminiscências pessoais, dependente da memória, de ser facilmente propensa a autojustificativas ou lapsos, o que a tornaria um terreno inseguro e “indigno de confiança”. (BURKE, 1992; PRINS, 1992). Assim como os documentos escritos, os dados orais também são sujeitos à invenção da tradição – a tradição monumental oral –, à influência do historiador-entrevistador sobre os dados obtidos, da situação da entrevista sobre o depoimento da testemunha e da seletividade entre o que lembrar e o que esquecer. (BURKE, 1992; LE GOFF, 1996). Dessa forma, é importante ter em mente que tudo o que o historiador-entrevistador, o fotógrafo ou o pesquisador apresentam, seja oriundo da fonte oral, visual ou escrita, não são simplesmente reflexos da realidade, mas “representações da realidade”. (BURKE, 1992, p. 27).

Um problema comum e “inevitável” detectado pela crítica das fontes e que afeta o testemunho oral, corresponde à estruturação das informações dentro daquilo que o entrevistado julga importante e que se vincula às funções da memória e aos propósitos da história, além da sua posição e a do entrevistador na sociedade. (BURKE, 1992). Sobre este embate, Monastirsky (2006, p. 21), ao trabalhar com os conceitos de memória e história numa

discussão sobre o patrimônio histórico, demonstra que eles possuem significados diferentes que, porém, os revela eficazes metodologicamente se usados “com distinção e propriedade e/ou compiladas, dependendo do sentido da pesquisa”. A memória, deste modo, permitindo “uma compreensão ora complementar, ora diferenciada à história, por apresentar laços afetivos/emotivos e de pertencimento social”. Como afirma Prins (1992, p.193), “a reminiscência pessoal pode proporcionar uma atualidade e uma riqueza de detalhes que de outra maneira não podem ser encontradas”, originando “relatos ricamente tecidos que têm a profundidade e os contornos que permitem uma análise antropológica substancial”.

Em síntese, à luz dos conceitos apresentados anteriormente e do conjunto de documentos selecionados, esta dissertação busca explicar a natureza do projeto cultural e educacional do CDM, cujo percurso analítico está disposto em dois capítulos.

O primeiro capítulo apresenta, inicialmente, um histórico sobre a genealogia dos conservatórios de música na Europa e aborda aspectos da sua origem no Brasil e no Paraná. O conhecimento desse histórico permite melhor situar o leitor na compreensão sobre a origem e o caráter dessas instituições e fundamentar a discussão sobre a gênese do CDM, projeto vinculado ao movimento cultural da capital do Paraná na primeira metade do século XX, particularmente com a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI). Este capítulo discute ainda, a partir de fontes escritas e orais, a história do CDM entre 1971 e 1995 nas relações entre o campo artístico e o campo político, as quais determinaram o caráter do seu funcionamento.

No segundo capítulo é apresentado, primeiramente, um histórico que pretende situar o papel dos conservatórios de música na educação brasileira. Em seguida, são exploradas as discussões sobre a natureza do processo educativo dessas instituições, as quais auxiliarão na análise sobre o processo educativo do CDM no período estudado. Este capítulo trata ainda sobre a estrutura educacional e o modelo pedagógico adotados no CDM entre 1971 e 1995, problematizados à luz de Bourdieu, sob a hipótese de que os bens culturais valorizados, difundidos e reproduzidos neste conservatório representaram um meio de distinção tanto para o grupo que o idealizou como para os agentes que deram continuidade ao seu funcionamento.

CAPÍTULO I

CONSTITUIÇÃO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA

A gênese e o processo de constituição do CDM estão associados a aspectos peculiares da cidade de Ponta Grossa e também profundamente vinculados ao movimento cultural da capital do Paraná desde o final do século XIX e principalmente em meados do século XX.

A ação cultural promovida em Curitiba é resultado da recepção e apropriação das experiências já organizadas nas principais capitais do Brasil, bem como de modelos consolidados em cidades europeias e norte-americanas. Ponta Grossa, acompanhando o movimento de modernização brasileira, e, de forma mais específica, o Movimento Paranista que buscava construir uma imagem ufanista do Paraná, cultivava uma visão de cidade progressista, marcada pelo desejo de modernização que se estende por todo o século XX. (CHAVES, 2001; SCHIMANSKI, 2007; SOUZA, 2010).

Sob a coordenação de inúmeras personalidades, se estabeleceram em Ponta Grossa, principalmente a partir da década de 1940, instituições culturais que foram determinantes na consolidação do CDM. Ocorre uma movimentação social onde coexistem os interesses de agentes que aliavam o progresso e a modernização ao desenvolvimento cultural e artístico, útil também na sua busca por distinção social e de agentes, que instituídos socialmente e dispendo do controle político e econômico, pretendiam conservar sua posição social, conduzindo seus interesses para o desenvolvimento econômico e industrial.

Nessa exposição não se pretende explicitar que houve um processo mecânico de transplante das experiências estrangeiras, porém, indicar que a criação de instituições de difusão e reprodução cultural, no caso particular o CDM, é resultado de um processo complexo de apropriação de bens simbólicos que expressava uma condição cultural distinta, bem como o desejo de manutenção de uma visão de bom gosto e dileteante.

Tais aspectos serão explorados com mais detalhes a partir do item 1.3. Antes disso, são discutidas algumas questões referentes à história dos conservatórios como sua origem, caráter e funções social e educacional na Europa, no Brasil e no Paraná, que auxiliam na caracterização do conservatório em estudo.

1.1 CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA: FILANTROPIA, CIVILIDADE, CIVISMO E ARTE

Os conservatórios de música são habitualmente definidos como escolas para o estudo da música que visam a um nível profissional. (SADIE, 1994). Porém, originariamente,

conservatório foi um termo usado na Itália em meados do século XVI “para significar asilo, hospital, orfanato e hospício”. (SERRALLACH, 1949⁹, p. 50). Remontam, dessa forma, às escolas corais das igrejas medievais, posteriormente orientadas na concepção humanista cristã¹⁰ que localizava a música num rol de disciplinas obrigatórias. (SADIE, 1994; SILVA; SILVA, 2008).

Em função dessa concepção, no final do século XVI e início do XVII, a música sacra tornou-se atividade predominante em certos orfanatos de Veneza e Nápoles. Segundo Serrallach (1949), em Nápoles, nesse período, se tem registro de escolas de música criadas em quatro orfanatos italianos (quatro conservatórios): *Poveri di Gesù Cristo* (Pobres de Jesus Cristo), *Santo Onofrio de Capuana*, *Santa Maria de Loreto* e *La Pietà dei Turchini* (A Piedade), nos quais, os meninos tomavam parte em concertos e serviços eclesiásticos, aprendiam contraponto, canto e execução de instrumentos.

Serrallach (1949, p. 59-60) afirma que o *Santa Maria de Loreto* teve origem pela iniciativa de um sapateiro chamado Francisco – “cujo sobrenome se ignora” – que, em 1528, fundou uma capela na qual recolhia “meninos pobres que perambulavam pela cidade de Nápoles”. Em 1537, esta capela foi denominada Conservatório pelo sacerdote espanhol João Tapia, então seu diretor. O *Poveri di Gesù Cristo* (1589 -1744), por sua vez, originou-se a partir da Igreja Mãe de Misericórdia, que admitia meninos que se encontravam abandonados pela cidade. Estes eram alimentados, vestidos com batinas vermelhas de golas azuis, aprendiam língua italiana e “instrução musical [dada] àqueles bem dotados de talento. [...] Tudo à custa da caridade popular”. (SERRALLACH, 1949, p. 59-60).

Esses quatro conservatórios de Nápoles, nascidos mais com um caráter social e humanista do que estético, formaram a maior parte dos muitos compositores e cantores de ópera que dominaram a música na Europa até o final do século XVIII. (SADIE, 1994). Após um período de declínio, a maioria desses conservatórios foi fechada em decorrência da

⁹ Não foram localizadas obras mais recentes que tratassem diretamente da história dos conservatórios de música. Os artigos e teses consultados utilizaram a mesma referência.

¹⁰ O Humanismo foi um movimento “moral e intelectual gerado no contexto das grandes transformações culturais do fim da Idade Média” que se desenvolveu na Europa Ocidental entre os séculos XV e XVI, a partir da nascente classe burguesa italiana que buscava legitimidade cultural através de novas formas de expressão. O contexto humanista, em que se buscava “construir o mais alto tipo de humanidade possível”, possuía forte caráter antropocêntrico em oposição à mentalidade teocêntrica da Filosofia medieval, mas, ao mesmo tempo, possuía fortes preocupações religiosas, sendo influenciado pelo Cristianismo e pelos dilemas da Igreja Católica do início da Idade Moderna o que resultou em intensa participação nas reformas religiosas por toda a Europa. A concepção humanista cristã, ligada ao “Renascimento Cristão”, pregava um Humanismo pedagógico, no qual o ensino era fator fundamental para a transformação do conhecimento e da religião através da fé “acompanhada de erudição e de cultura”. (SILVA; SILVA, 2008, p. 193-197).

invasão napoleônica em torno de 1796. Em 1806, as escolas remanescentes – *Santa Maria, Santo Onofrio e La Pietà dei Turchini* – fundiram-se como *Real Collegio di Música*, instalado no mosteiro de S. Pietro de Majella em 1826. Após as Reformas de 1860, recebeu o nome de *Real Collegio di Música di S. Pietro di Majella*. Esta “instituição serviu de modelo para os conservatórios que se estabeleceram em várias outras cidades” como Florença, Turim, Roma e Veneza. (SERRALACH, 1949, p. 59).

Um exemplo dos conservatórios venezianos do início do século XVIII é o *Ospefalle della Pietà*, onde Antonio Lucio Vivaldi (1678-1741) ensinou. Este conservatório dispunha de um coro e de uma orquestra de meninas órfãs, “que atraíam platéias consideráveis”. Acredita-se que a maior parte dos concertos de Vivaldi e de sua música sacra foi escrita para esses intérpretes. Apesar do declínio dessas instituições, o movimento dos conservatórios napolitanos inspirou projetos para escolas de música desenvolvidos em outras localidades como Londres e Viena. (SADIE, 1994, p. 215).

Na França, desde o século XVI, coexistiam com as instituições musicais de cunho social e religioso, também academias e escolas direcionadas unicamente à formação do artista e à produção artística. Serrallach (1949) cita a Academia – um centro de ensino e de aperfeiçoamento estabelecido na casa do poeta Baif em Paris, por volta de 1570 –, a Confraria de Santa Cecília – fundada por um grupo de músicos, onde, além do ensino, se promovia concursos de composições –, e cita ainda, a existência de estabelecimentos musicais nas províncias francesas, alguns dos quais datavam do século XIII, como é o caso da escola de música da Igreja de Santa Benigna de Dijon.

Coexistiam também, academias e escolas de música e artes vinculadas ao Estado monárquico, cuja finalidade era tanto promover a movimentação cultural e artística quanto prover artistas e músicos para as atividades sociais da corte. Luiz XIV, em cerca de 1670, influenciado pela presença das companhias italianas de ópera que chegavam a Paris durante a expansão do teatro italiano pela Europa, fundou instituições artísticas como a Academia Real de Música (1669), cuja finalidade era representar peças teatrais tanto em Paris como em outras cidades. Essas instituições atraíram importantes músicos das catedrais italianas, como o florentino Lully que fundou uma escola de canto e declamação em Paris. Mais tarde, Luiz XIV fundou uma escola de dança e outra de instrumentistas (*Magazin*), dependentes da Academia Real de Música, onde o ensino era gratuito, com a intenção de elevar o “nível artístico e também do ensino musical em Paris”. (SERRALLACH, 1949, p. 52). Após um período de declínio artístico que perdurou todo o reinado de Luiz XV (1715-1774), houve uma retomada parcial a partir de 1784 com a fundação, por Luiz XVI, de uma escola para

cravo, declamação, línguas e composição. Essas escolas, assim como os conservatórios italianos, foram fechadas em torno de 1788, às vésperas da revolução francesa. (MARTINS, 2005; SERRALLACH, 1949).

No contexto da França revolucionária do século XVIII, a música e, por conseguinte, os conservatórios, são atrelados a um sentido cívico alinhado ao projeto nacionalista de Estado. Martins (2005) e Serrallach (1949) destacam a importância da Escola Gratuita de Música da Guarda Nacional Parisiense fundada em 1792 por iniciativa de Bernard Sarrete – capitão do Estado Maior do exército francês – junto à Comuna¹¹. Esta era uma escola de música militar que oferecia ensino gratuito aos filhos dos soldados e oficiais e era composta por um corpo musical de 45 músicos que executavam cantos e hinos revolucionários nas festas públicas em Paris, numa ação intimamente ligada à política e ao civismo. Mais tarde chamou-se Conservatório Nacional de Música e em 1795, Conservatório de Paris, reconhecido como a principal escola de música na França. Neste período contava com 115 professores – dentre eles, importantes compositores da época – e cerca de 800 alunos. Além da formação nas disciplinas musicais, este conservatório mantinha as obrigações de tomar parte em todas as festividades nacionais e ocasiões públicas.

Com uma trajetória de vicissitudes e períodos de instabilidade – somente 38 professores em 1802 –, o Conservatório de Paris foi reorganizado e, dentro do processo de expansão cultural ocorrido ao longo do século XIX, se tornou modelo para muitas instituições em cidades de outros países. São exemplos os conservatórios de Praga (1811), Viena (1817), Londres (*Royal Academy of Music*, 1822), Milão (*Giuseppe Verdi*, 1824), Madri (*Real Conservatorio*, 1830), Barcelona (*Liceu Musical de Barcelona*), Leipzig (1843) – de particular importância por sua influência amplamente difundida no século XIX, atraindo estudantes da Alemanha, Escandinávia, Inglaterra e EUA – e Rio de Janeiro (1848), entre outros. (SERRALLACH, 1949; SADIE, 1994). Nas três décadas que se seguiram, foram criados outros conservatórios em Munique, Berlim, Dresden, Frankfurt, Weimar, Hamburgo e Paris. Nos anos 1860 foram criados os conservatórios de S. Petersburgo e Moscou na Rússia e muitas instituições particulares nos EUA, especialmente em Chicago, Cleveland, Boston, Oberlin e Filadélfia. (SADIE, 1994).

Segundo Serrallach (1949, p. 64) “de modo geral, até metade do século XX, com maior ou menor intensidade e extensão, em todo o mundo cuidou-se do ensino de música”,

¹¹ A expressão Comuna se refere ao governo instituído em Paris em 1792, durante a Revolução Francesa. Na época, os sans-culotte, liderados pelos jacobinos, organizaram tropas nacionais e assumiram o governo da capital.

evidenciado pelos numerosos estabelecimentos de ensino musical, públicos e particulares. No século XX, o movimento de conservatórios apresenta-se ligado às universidades, particularmente nos EUA – nas grandes escolas de música da Universidade de Indiana, Bloomington e Yale – e nos Cursos Superiores na França e Alemanha. (SADIE, 1994; MÚSICA..., 2009).

De certo modo, a história dos conservatórios na Europa desde sua origem na Itália, no século XVI, e posteriormente em outros continentes, evidencia diferentes perfis assumidos nessas instituições, cuja pedagogia e produção artística se tornam gradativamente mais autônomas. Ao longo dos séculos, os conservatórios deixam de apresentar apenas os caracteres filantrópico, assistencial, social e civilizatório ligados aos serviços e à formação religiosa do início (séc. XVI) e adquirem, em função do contexto de cada época, novos sentidos. Num momento de ruptura, durante a Revolução Francesa (séc. XVIII), tornam-se instituições de ensino formal que perduram pelo século XIX em diante. Da execução exclusiva da música sacro-erudita, passam por um revestimento cívico-político com as canções nacionalistas e hinos patrióticos da França de 1792 e culminam num rígido sistema institucionalizado de ensino da música.

No século XIX, estendendo-se em alguns países até a guerra de 1914-18, as transformações sociais mundiais, principalmente na Europa e América do Norte frente ao avanço técnico e artístico decorrente da Revolução Industrial, mudaram as relações de força na sociedade, assim como a posição social dos artistas e o caráter das artes. Norbert Elias (1995, p. 41) destaca que nessa fase a “corte aristocrática estabelecida”, aferrada à sua posição de “grupo social de nível mais elevado” e que determinava o gosto e a produção artísticos, se esvai lentamente, influenciando de forma importante as mudanças estruturais nas artes e na relação do “equilíbrio específico de forças” existente entre o artista e o consumidor. Segundo este autor, o peso, nesse equilíbrio de forças, pendeu para o lado dos artistas que se tornaram formadores de opinião e representantes de vanguarda, com autonomia para guiar o padrão estabelecido de arte para novas direções.

Assim, os conservatórios, como a arte em geral – que foi “‘arte utilitária’ antes de se tornar arte” –, se emancipam do conjunto de injunções não artísticas. (ELIAS, 1995, p. 50). Essas instituições expandem-se por todo o mundo, marcadas agora por um padrão de ensino de música de caráter técnico- profissionalizante, visto como “o modelo de um ensino sério”, tendente para o sentido estético da arte e da música. (PENNA, 2008, p. 124).

Hobsbawm (1998) qualifica o desenvolvimento das artes desde o final do século XVIII ao XIX como “notável” e também afirma que este se desdobra na expansão das

instituições artísticas, como por exemplo, o número de teatros na Alemanha, que passou de duzentos para seiscentos entre 1870 e 1896. Tal expansão, entre outros fatores, é justificada, segundo o autor, pelo “[...] nítido aumento do tamanho e da riqueza da classe média urbana capaz de dar mais atenção à cultura, bem como [...] da classe média baixa e de setores das classes trabalhadoras, instruídos e com sede de cultura [...]”. (HOBSBAWM, 1998, p. 310).

Para Hobsbawm (1998, p. 311), as atividades culturais originam símbolos concretos que expressam as aspirações dessas classes por um status cultural diferenciado, a exemplo do piano de armário, “financeiramente acessível através de crediário”, que se tornou mobília imprescindível nas salas da classe média. A elite, por sua vez, busca diferenciar-se através da preservação e da produção musical e artística erudita que se contrapõe a essa realidade política, econômica e cultural emergente do século XIX, marcada pelo desenvolvimento da economia e da indústria que movimentavam a popularização da arte através de publicações literárias baratas e concertos mais acessíveis tanto financeiramente quanto na complexidade das composições.

Da parte dos conservatórios, essa contraposição é verificável no culto às obras musicais do passado e aos grandes mestres – na primazia da Música Antiga, Barroca, Clássica e Romântica em seus repertórios – e na importância dada ao treinamento instrumental e vocal do intérprete em detrimento da formação do compositor. Segundo Schurmann (1989, p. 177), os cursos de composição foram relegados em segundo plano e na maioria dos casos, “[adquiriram] um caráter de iminente academicismo”.

Nesse contexto, a arte, em suas possibilidades de práticas e de produções, situa-se num novo patamar de relações na sociedade, dotado de uma lógica peculiar, que é analisada por Bourdieu (1996) através do conceito de campo artístico, segundo o qual é quem

impõe o reconhecimento da obra de arte como tal a todos (e somente a esses) os que [...] foram constituídos (por um trabalho de socialização [...]) de tal maneira a [...] se encontrarem dispostos a reconhecer como artísticas e a apreender como tais as obras socialmente designadas como artísticas [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 325-326).

Segundo Wacquant (2005, p. 117, grifo do autor), para Bourdieu, à medida que a arte adquiriu autonomia, organizou-se “um *espaço estruturado de posições e de tomadas de posição*” – o campo artístico –, regido por critérios de avaliação e valoração do trabalho especificamente estéticos e onde indivíduos e instituições competem pelo domínio sobre a autoridade artística. O próprio funcionamento do campo que impõe o reconhecimento da obra de arte produz e reproduz a crença da arte como um “domínio ‘sagrado’, que [...] transcende a conduta mundana e os interesses materiais”. (WACQUANT, 2005, p. 117).

Por meio dessa abordagem sociológica da estética, Bourdieu (2007; 2008a, p. 9) demonstra ainda que “as preferências em matéria de leitura, pintura ou música” e “todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.)” são mais estreitamente associadas ao nível de instrução do que à origem social. E, ao mesmo tempo, demonstra que “à hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas –, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores, [sendo] o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da ‘classe’”.

A evidência das diversas funções sociais exercidas pelos conservatórios de música em sua história, associada à trajetória da compreensão da arte na sociedade de forma mais geral, incita analisar da mesma forma os conservatórios no Brasil e, mais especificamente, o CDM. Assim, nas seções seguintes deste primeiro capítulo, como foi realizado no item 1.1, será dada continuidade à história do ensino de música e da conformação dos conservatórios no Brasil, no Paraná e, particularmente, do CDM em Ponta Grossa, buscando problematizar a presença dos sentidos religioso, cívico-militar e artístico.

1.2 HISTÓRIA E DIFERENTES SENTIDOS DOS CONSERVATÓRIOS NO BRASIL

Para Mário de Andrade (1976), “a música erudita no Brasil foi um fenômeno de transplantação” da música europeia, cujo ensino, a partir de meados do século XVI, assim como na Europa, nasceu vinculado à presença da igreja católica e seu projeto catequizador. As primeiras “práticas musicais europeias” e informações sobre a música ocidental europeia foram trazidas pelos portugueses por intermédio dos missionários franciscanos e, sobretudo dos jesuítas. Esses grupos religiosos utilizavam a arte e a musicalização como um meio de sensibilizar, converter, catequizar e aculturar os índios e os negros. (AMATO, 2006; CAZES, 2005; MARIZ, 2000; OLIVEIRA, 1993).

Segundo Almeida (1948, p.41), nessa época, “por todas as aldeias catequizadas, havia pequenas escolas de música, onde os índios aprendiam com facilidade tocar flautas, violas, cravo, [e] canto” de canções e hinos religiosos traduzidos para o Tupi que eram oficiados nas Missas. Até 1759, quando foram expulsos do Brasil sob Decreto Real por motivações políticas, os jesuítas chegaram a formalizar o ensino de música para escravos. (OLIVEIRA, 1993). Mario de Andrade (1976, p. 167) se refere a “uma espécie de conservatório para os negrinhos da Fazenda Santa Cruz”, próxima ao Rio de Janeiro, mantido pelos jesuítas em

meados do século XVIII, onde sugere que o Padre José Maurício Nunes Garcia¹² (1767-1830) tenha adquirido sua formação musical. Essa instituição, segundo este autor, no auge de suas atividades, formou “bons grupos de instrumentistas e muito bons cantores”, que atuavam na Capela Imperial.

No início do século XIX, a educação musical formal no Brasil ainda se dava nas igrejas sob a responsabilidade dos mestres de capela, que, em sua maioria, eram enviados de Portugal e exerciam as funções de professores, dirigentes do coro, compositores, cantores, instrumentistas e organizadores das atividades musicais locais. (BUDASZ, 2006.) Muitos desses profissionais tinham escolas de música em suas próprias casas, que eram “verdadeiros conservatórios”, onde os alunos viviam e recebiam aulas de música e latim, entre outras matérias. (MARIZ, 2000, p. 40). A mais famosa dessas escolas, foi mantida pelo Padre José Maurício Nunes Garcia em sua residência, na cidade do Rio de Janeiro, até o ano de 1822, que tinha o objetivo de preparar músicos e cantores para as cerimônias religiosas da Sé do Rio de Janeiro. O ensino era gratuito e isentava os participantes do serviço militar. (ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ, 2008; MARIZ, 2000).

Assim, é possível afirmar que a história do ensino musical no Brasil até esse período aproxima-se do mesmo sentido religioso, social e civilizatório que o ensino de música e os conservatórios assumiram na Europa até o século XVII. No Brasil, porém, inserido ainda num conjunto de intenções que visavam à conversão religiosa dos indígenas e escravos africanos e também à transmissão e inculcação da cultura europeia.

Budasz (2006, p. 17), destaca que a elite brasileira dos séculos XVII e XVIII valorizava a música para o diletantismo, distinguindo duas práticas sociais: “o cultivo da música como profissão e como ‘elemento de civilidade’, usando a expressão da época”. Muitos professores eram cantores e instrumentistas índios, negros e mulatos instruídos na música europeia pelos missionários e mestres de capela, visto que “o profissionalismo musical era indicativo de baixa estatura social, [o que] talvez [explique] o porquê da quase inexistência de compositores brancos” em Minas Gerais no século XVIII (com exceção dos mestres de capela portugueses). (BUDASZ, 2006, p. 18).

Devido à enorme riqueza proveniente da mineração do ouro e diamantes, Minas Gerais adquiriu um aspecto urbano e constituiu o ponto mais alto da música na época. Mariz (2000, p. 39), também afirma que “a maioria dos músicos eram mulatos vindos da Bahia e Pernambuco” – uma vez que o Rio de Janeiro e São Paulo ainda eram cidades muito pequenas

¹² Foi Mestre da Capela Imperial, é considerado o mais importante compositor brasileiro de seu tempo. (ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ, 2008).

–, os quais se organizavam em irmandades, tinham arquivos musicais bastante ricos e forneciam música mediante contratos com as igrejas ou câmaras municipais. Mariz (2000) considera, porém, que mesmo em Minas Gerais, cuja fase áurea do meio musical ocorreu na segunda metade do século XVIII, as atividades musicais no tempo da colônia foram modestas.

Contudo, a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, motivada pela invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão – mudança estratégica para preservar a monarquia, as suas colônias e a integridade do império luso –, transformou o Rio de Janeiro em capital do Império e pólo de todo o processo político. (CARDOSO, 2003; MARIZ, 2000). “[Teve] início uma riquíssima [...] experiência cultural”, foram criadas escolas e bibliotecas (Biblioteca Real), foi permitida a criação de instituições de ensino superior, da imprensa e de jornais, antes proibidos na colônia. (CAZES, 2005, p. 15). A cultura artística brasileira foi impulsionada pela presença da corte e, em especial, de D. João VI no Brasil e pela vinda da Missão Artística Francesa¹³, que trouxe numerosos artistas e o início dos primeiros cursos de artes, implicando em expressivas mudanças no quadro musical da colônia. (ALMEIDA, 1948, p. 48).

D. João VI, “religioso e admirador da música sacra”, transferiu a catedral do Rio de Janeiro da Igreja do Rosário para a Igreja da Ordem do Carmo – “mais rica e separada do palácio real por apenas uma praça” –, elevando-a, em 1808, a Capela Real. (MARIZ, 2008, p. 32). Esta foi reorganizada pelo padre José Maurício Nunes Garcia, da qual permaneceu mestre até 1811, quando foi substituído por Marcos Portugal, um compositor de óperas que impulsionou também a música profana no Rio de Janeiro. Segundo Mariz (2000), nessa fase, faziam parte da Capela Real cerca de cinquenta cantores e cem instrumentistas dirigidos por dois mestres de capela.

Em 1813 foi iniciada a edificação do Teatro São João e, após a volta de D. João VI para Portugal, seguiu-se, sob a regência de D. Pedro I, a construção dos teatros São Pedro de Alcântara, São Januário e São Francisco (AMATO, 2006; ANDRADE, 1976). Para Oliveira (1993, p. 36), nessa época, a música teve seu “período de maior brilho” e serviu principalmente de “ornamentação para a vida da classe alta”, uma vez que com a família real portuguesa “vieram músicos encarregados de manter a animação nos novos e calorentos salões”. (CAZES, 2005, p. 16). Nesse período, teve início “a moda de tocar piano” e “o ensino particular substituíu a falta de conservatórios de música”. (OLIVEIRA, 1993, p. 36).

¹³ Grupo de artistas e artífices franceses chefiado por Joaquim Lebreton que veio ao Brasil em 1816 a convite de Antônio Araújo Azevedo (ministro do príncipe regente D. João VI), como parte da série de medidas modernizadoras implantadas na Colônia neste período. (CHILVERS, 2001).

Nesse contexto, num reflexo tardio do que ocorria na Europa desde o início do século XVIII, “o processo de secularização das artes foi acelerado” e a música religiosa começou a perder a sua hegemonia como música oficial tanto da Igreja quanto do Estado. (ANDRADE, 1976; BUDASZ, 2006; OLIVEIRA, 1993, p. 36). Foram construídos os primeiros teatros e, de acordo com relatos da época (fim do século XVIII e início do XIX), cantavam-se nas igrejas e até mesmo na Capela Real, “trechos escolhidos, tirados das óperas”. (ANDRADE, 1976, p. 165). Para Budasz (2006, p. 20), esse patrocínio de teatros e de óperas, “nas suas variadas acepções”, pelo poder público visava promover uma educação cívica paralela à educação religiosa da Igreja, exploradas no Brasil como “instrumentos de doutrinação ideológica”. Nesse período da história da música e do ensino musical no Brasil evidencia-se, portanto, que a atenção especial dada à música em função dos cerimoniais religiosos e oficiais da corte, conferiu-lhe para além da função religiosa, o papel social e cívico-político, muito próximo ao que se verifica na história dos conservatórios na Europa no século XVIII.

O período que se seguiu, após a independência, é caracterizado por Almeida (1948) e Mariz (2000) como o mais difícil para a sobrevivência da música no Brasil. Segundo Andrade (1976, p. 167), a música “[...] sofre o abalo da mudança e se empobrece no Primeiro Império”, mas, por outro lado, “renasce mais variada nas manifestações e mais dispersa pelo país”. Acompanhando a onda pianística europeia, permanecia “a [...] moda de tocar piano”, instrumento cuja presença se multiplicou rapidamente por todo o país¹⁴. Havia também bandas e orquestras organizadas por toda parte. Na Academia Imperial de Música e Ópera Nacional, fundada por D. Pedro II em 1857, apresentavam-se óperas trazidas pelas companhias de ópera italianas, muitas vezes cantadas na língua do país de origem, que além da música importavam instrumentistas que fixavam residência no Brasil, como os pianistas Artur Napoleão no Rio de Janeiro e Luiz Chiaffarelli em São Paulo.

Destaca-se nesse cenário, a criação, em 1848, do primeiro conservatório de música do Brasil, denominado Conservatório de Música do Rio de Janeiro¹⁵, por Francisco Manuel da Silva (1795-1865)¹⁶ – músico integrante, quando jovem, da orquestra da Capela Real que exerceu um importante papel como professor e organizador da música no Brasil. Em 1833,

¹⁴ Em torno de 1900, podia-se encontrar pianos a “cem léguas, interior a dentro”, transportados nos ombros dos escravos. (ANDRADE, 1976, p. 167).

¹⁵ Este conservatório inicialmente fez parte da Escola Nacional de Belas Artes, depois, com a República, em 1890, se tornou autônomo chamando-se Instituto Nacional de Música e Escola Nacional de Música. Atualmente, é denominado Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (MARIZ, 2000; FREIRE, 1994).

¹⁶ Em 1831, compôs um hino que anos mais tarde foi consagrado como o Hino Nacional Brasileiro, obra musical que o imortalizou. (MARIZ, 2000, p. 68).

Francisco Manuel da Silva fundou a Sociedade Beneficente Musical – órgão classista que dava assistência e defendia os interesses profissionais dos músicos – através da qual, em 1841, solicitou junto à Assembléia Legislativa do Império a autorização para a criação do Conservatório de Música. Esta instituição tinha como objetivo principal a formação de novos artistas para as orquestras e coros do Rio de Janeiro, inclusive para a Capela Imperial. (ALMEIDA, 1948; ANDRADE, 1976; MARIZ, 2000; ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ, 2008). Com a concordância de D. Pedro II, o projeto foi aprovado no mesmo ano, porém, inaugurado somente em 1848 devido a falta de fundos. Após sua consolidação, os professores passaram a ser concursados e foi instituído o prêmio de viagem ao exterior para os alunos mais destacados. (MARIZ, 2000). Esta instituição, segundo Amato (2006), serviu de padrão a todas as instituições congêneres no Brasil.

Dentre inúmeros conservatórios de música fundados, foi relevante, no início desse período, a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (1906), idealizado para atender a demanda por cultura da classe alta paulistana. Esta instituição, baseada nos pressupostos pedagógicos do Conservatório de Paris, estabeleceu padrões artístico-pedagógicos para outras escolas especializadas por todo o Estado de São Paulo e no Brasil, encarregando-se especialmente da difusão do ensino de piano. (AMATO, 2004, 2006; CONSERVATÓRIO..., 2009).

Destaca-se também o Conservatório Brasileiro de Música fundado em 1936, no Rio de Janeiro, por uma equipe de músicos sob a direção do compositor Oscar Lorenzo Fernandez (1897-1948). (MARIZ, 2000). Este conservatório prosperou e estabeleceu filiais em bairros paulistanos e em vários Estados do Brasil através de convênios culturais firmados, a partir da década de 1940, com mais de cinquenta Escolas de Música, difundindo a educação musical e a formação de músicos e professores. (CONSERVATÓRIO..., 2009).

Outros conservatórios de música foram fundados no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XX, decorrentes, entre outros fatores históricos e políticos, do fim do Estado Novo no Brasil (1937-1945) e do término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que resultaram no surgimento de movimentos artísticos que mobilizaram parcelas da sociedade em esforços para a criação de entidades promotoras e incentivadoras da cultura. (MEDEIROS; CARLINI, 2008). Dentre eles, destaca-se a rede de Conservatórios Estaduais de Música criados em Minas Gerais a partir de 1950, pelo então governador Juscelino Kubitschek, sediados nas cidades de Uberlândia¹⁷, São João Del Rei, Uberaba, Diamantina,

¹⁷ Nesta dissertação, é dada ênfase ao Conservatório Musical de Uberlândia em função dos estudos de Arroyo (1999) e Gonçalves (2007).

Araguari, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Pouso Alegre, Leopoldina, Montes Claros, Ituiutaba e Varginha. Essa é uma rede de conservatórios vinculados ao ensino público estadual que envolve uma significativa parcela da população mineira. Segundo Arroyo, em trabalho desenvolvido no ano de 1999, “algumas dessas escolas, tais como os conservatórios de Araguari, Montes Claros e Uberlândia, [chegavam] a ter quase 3000 alunos, cifra quiçá única no país, em instituições do tipo”. (ARROYO, 1999, p. 28).

Assim, verifica-se, nas últimas décadas do século XIX e no século XX, a expansão das instituições culturais no Brasil, dentre elas, os conservatórios de música, movida novamente num reflexo tardio, não direto, mas estreitamente ligado às transformações sociais e culturais da Europa do início do século XIX. Os conservatórios, em sua maioria, surgem nesse contexto marcados pelos papéis cívico-político e religioso de outrora, embora buscassem um caráter mais autônomo, associado à aquisição de uma autonomia relativa pelo campo artístico e pela própria arte, caracterizada, nesse período, por uma compreensão que pretendia emancipar-se dos fins utilitários.

Miceli (2001), ao contextualizar o Brasil nas décadas de 1920 a 1940, aponta transformações decisivas nos planos econômico, social, político e cultural. Transformações representadas principalmente pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização, pela consolidação da classe operária e da dos empresários industriais, pela expansão das profissões de nível superior, pela abertura de novas organizações partidárias, pela criação de novos cursos superiores, pela expansão da rede de instituições culturais públicas e pela crise social e política instalada em decorrência da associação de todas essas transformações aliadas à decepção com a expectativa de que a República traria o progresso, culminando com o processo de declínio político da oligarquia agrária.

Essas transformações, a despeito dos investimentos das instâncias de poder (políticas e religiosas), interessadas em impor suas diretrizes nos diversos níveis do sistema de ensino e da produção e difusão cultural – como foi o caso, no campo específico da música, do Canto Orfeônico que detinha como objetivo primeiro formar os princípios da ordem e do civismo nacional durante o governo Vargas nas décadas de 1930 e 1940 –, favoreceram a constituição de instituições e de “um mercado de bens culturais dotados de maior autonomia”, a exemplo da constituição do campo literário no Brasil nesse período. (MICELI, 2001, p. 77; 79). Esse movimento de busca de autonomia é também verificado na caracterização das atividades dos conservatórios de música desde o final do século XIX, pois se pretendia formar músicos direcionando ao sentido estético em detrimento do sentido utilitário da arte e da música como instrumento de doutrinação ideológica e religiosa.

O declínio político da oligarquia agrária e a ascensão de uma nova coalizão de forças no poder a partir da década de 1920 possibilitaram uma nova organização política, cultural e social que determinou a emergência de novos “grupos sociais [...] nos grandes centros industriais e administrativos do país (os funcionários públicos, os trabalhadores etc.)”. (MICELI, 2001, p. 79). Isso favoreceu a manifestação de novas demandas por bens culturais oriundas desses grupos, consolidando um novo mercado de produção e de consumo cultural. Houve uma diversificação das instituições e dos grupos que decidiam o plano cultural, envolvendo diferentes frações do mecenato (“famílias cultas, autoridades públicas, editoras, Igreja, executivos e administradores das instituições culturais”), diferentes faixas de público e os produtores (escritores e artistas), sob a mediação dos interesses de mercado. Recursos financeiros e institucionais foram disponibilizados para o subsídio de “uma cultura e uma arte oficiais”, gerando um novo espaço de ação para os artistas e intelectuais da elite cultural no funcionalismo público. (MICELI, 2001, p. 80).

Desse modo, na história da constituição do campo artístico, tanto na Europa como no Brasil em suas devidas proporções e determinações, ocorre, devido a condições econômicas e sociais, uma mudança do uso que se faz e do sentido que se dá à arte e, especificamente, à música. Uma visão internalista e essencialista, pode julgar que a arte passa simplesmente de utilitária para estética, imbuída de um valor intrínseco subjetivo de gratuidade, de ausência de função, de primado da forma sobre a função, ou de desinteresse. Porém, o ponto de vista da análise social histórica da experiência artística efetuada por Bourdieu demonstra que a arte, relativamente autônoma aos interesses do Estado, da Igreja e até mesmo do mercado, adquire um novo valor simbólico, relacionado à constituição de um campo que a impõe como um capital, um bem simbólico a ser utilizado nas disputas sociais, como por exemplo, um meio de distinção social. (BOURDIEU, 1996; 2008).

Segundo Bourdieu (1996, p. 331, grifo do autor) a emergência dos novos grupos sociais decorrentes da expansão da indústria e da economia no século XIX, “favoreceu o aumento do *público* das obras culturais que passa a estar assim em condições de (e a ser intimado a) aceder à disposição cultivada [...]”, incrementando a demanda por bens culturais. Essa demanda se materializa na emergência de instituições culturais públicas “que são a condição do funcionamento da economia dos bens culturais”, lugares de exposição e instâncias de reprodução e consagração como museus, galerias, teatros, Escolas de Belas-Artes e conservatórios. (BOURDIEU, 1996, p. 330).

Para Bourdieu (1996, p. 331- 332, grifo do autor) essas instituições são indispensáveis tanto à produção artística como “à produção dos consumidores, e em particular do *gosto*,

como disposição e como competência”, colaborando, sobretudo “para a *construção social da própria realidade* [da arte]” e, por conseguinte, para a determinação das “condições teóricas e práticas da sua existência”, enquanto valor e função social.

O conjunto de mecanismos sociais e históricos que, na visão de Bourdieu, imprimiu um novo valor simbólico à arte como capital e determinou o surgimento e a expansão de instituições culturais pelo mundo também se fizeram presentes na formação do campo artístico no Paraná, verificado na presença de movimentos artísticos no início do século XX e na criação das principais instituições educativo-culturais, principalmente em Curitiba. As ações culturais e artísticas desses movimentos e instituições influenciaram significativamente a cultura artística de Ponta Grossa, a exemplo da formação da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa em 1954, a qual prestou um serviço fundamental na “construção do gosto como disposição e competência” para a arte, principalmente pela (re)produção e difusão de um determinado tipo de música a um segmento específico da sociedade.

1.3 ESCOLAS DE MÚSICA NO PARANÁ: LÓCUS DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO CULTURAL

A Europa e também a América do Norte viveram, próximo ao início do século XIX, um período de grande avanço técnico e artístico em função da Revolução Industrial. O caráter global da economia capitalista se consolidou baseado nas ideias de progresso e de modernidade do mundo representados pelas inovações tecnológicas como a luz elétrica e o transporte de massas nas grandes ferrovias. (HOBSBAWM, 2006). Na segunda metade do século XIX, sob a palavra de ordem – “modernização” –, o poderio da indústria e do progresso se ampliou, exibido em “grandes exposições da arte e da técnica”. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento da indústria bélica e por invenções tecnológicas como o cinematógrafo e o fonógrafo. (PROSSER, 2004b; SANTANA, 2007, p. 101).

Essa movimentação para o progresso tecnológico e a industrialização levou à necessidade de preparação de mão-de-obra para os diferentes tipos de trabalho, levando ao aparecimento, na Europa, em torno de 1885, de diversas escolas de ensino profissional, em especial na França. O melhor exemplo dessas escolas foi o Conservatoire National des Arts et Métiers (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris), que aplicava as artes e as ciências ao trabalho industrial.

No Brasil, em fins do século XIX, também começavam a ser criadas escolas do gênero, como por exemplo, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro fundado por Bithencourt da Silva. (PROSSER, 2004b; SANTANA, 2007). A expansão da criação de

instituições artísticas e profissionalizantes associada ao movimento de modernização social e econômica brasileira também se fez presente no Paraná – à época, uma província recém instituída¹⁸ –, através do discurso modernizador de alguns indivíduos que conheciam ou eram vindos da Europa e Estados Unidos e que pretendiam alinhá-lo aos grandes centros urbanos do Rio de Janeiro e São Paulo.

Curitiba, na segunda metade do século XIX, enfrentava o desafio de sustentar-se como sede da província recém-criada. Teve o meio social e cultural dinamizado com a fundação de sociedades ginásticas, recreativas e dramáticas, a construção de teatros (Teatro de Curitiba - 1855, Teatro São Teodoro - 1884), de edifícios públicos, do Passeio Público (1886), do Lyceu da Província (primeiro estabelecimento de ensino secundário) e a instalação da Tipografia Paranaense de Cândido Lopes. (RODERJAN, 1967).

No meio musical paranaense, nesse período, era comum a prática familiar da música, ensinada aos descendentes em complemento à educação – conforme costume trazido principalmente pelos imigrantes alemães. Segundo Roderjan (1967), os tradicionais serões de música em família despertaram um gosto característico pela música de câmara no Paraná que externalizou-se em apresentações públicas no início do século XX. Também eram marcantes as atividades musicais da Igreja, que mantinha organistas, coros e orquestras e das inúmeras bandas de música¹⁹, que tinham um papel indispensável na diversão popular e, especificamente na educação musical, já que nesse tempo não havia conservatórios ou escolas de música na província. Essas bandas eram compostas por instrumentos de sopro e tocavam repertórios variados entre músicas populares e folclóricas brasileiras e de países europeus em bailes particulares e municipais, reuniões “lítero-musicais” e comemorações cívicas e religiosas.

No final do século XIX e início do XX, os maestros e músicos dessas bandas de música e das orquestras de salão dos clubes recreativos atuavam também como professores de música nas escolas públicas. Esses profissionais eram solicitados, mais do que para lecionar a disciplina de música, para organizar bandas, à época, consideradas imprescindíveis às escolas

¹⁸ A província do Paraná, constituída pelo desmembramento de parte do território de São Paulo, foi instalada em 1853.

¹⁹ Em torno de 1880 existiam em Curitiba a Banda da Força Policial, do 2º Corpo de Cavalaria, dos Poloneses, do Clube Saengerbund (sociedades alemãs, após a 2ª Guerra denominado Concórdia), do Germânia, do Italiano, as particulares de João Schleder, Benedito Diniz, José Antônio Barbosa Brito, José Glasser, entre outras. (RODERJAN, 1967).

como meio para usar a música na programação das atividades escolares e na formação do educando. (RODERJAN, 1967).

Apesar de toda a movimentação cultural desse período, Curitiba ainda carecia de instituições de ensino de porte, capazes de formar artistas e profissionais qualificados para auxiliar no pretendido progresso científico, artístico, industrial e econômico do Paraná. Nesse contexto, insere-se a criação da Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná²⁰, em julho de 1886, por Antônio Mariano de Lima, com a intenção de preencher essa “lacuna educacional não só de Curitiba, mas do Paraná”. (SANTANA, 2007, p. 100).

Esta escola, primeira instituição de ensino profissional e artístico da província e uma das primeiras no Brasil, foi organizada “nos moldes de um estabelecimento de cunho acadêmico” e tomou por modelo o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, por sua vez influenciado pelo modelo do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris. Eram seguidos os currículos e os métodos adotados pela Escola Nacional de Belas Artes e pelo Instituto Nacional de Música, ambos do Rio de Janeiro, “não apenas por serem os mais adiantados da época, mas também para estarem em conformidade com o programa daquelas instituições”. Isso possibilitava aos alunos a oportunidade de aperfeiçoar seus estudos no Rio de Janeiro e concorrer a bolsas de estudo na Europa. (SANTANA, 2007, p. 113). Em 1895, eram oferecidos cursos noturnos para operários e outros trabalhadores, visando o ensino profissionalizante nos cursos de Línguas e Ciências, Música, Desenho, Arquitetura, Escultura, Pintura e Artes Industriais (marcenaria, ferraria, carpintaria e decoração de casas). (PROSSER, 2004b).

Sobre o ensino de música promovido nesta escola, Roderjan (1967) afirma:

A Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná [...] mantinha uma banda. A música estava sob orientação de Bento Antônio de Menezes. Dessa escola foram alunos Benedito Nicolau dos Santos e Bento Mossurunga [...]. Em 1892 esta escola mantinha 188 alunos matriculados, 62 pertencendo ao curso de música. (RODERJAN, 1967, p. 23).

Em 1894, Paulo Ildefonso D’Assunção – um dos alunos da escola de Mariano de Lima que aperfeiçoou seus estudos no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro –, fundou o Conservatório de Belas Artes, que, apesar de subvencionado pelo governo do Estado, era direcionado aos filhos da classe média alta curitibana. Diferentemente da Escola de Belas Artes e Indústrias, oferecia somente cursos de música e de artes plásticas, o que contribuía,

²⁰ Inicialmente nominada Escola de Desenho e Pintura (1886), à medida que se ampliou, passou a Escola de Artes e Indústrias do Paraná (1889) e Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná (1896).

segundo Prosser (2004b, p. 527), para a “manutenção do *status quo* da arte” como um conhecimento e uma prática distintiva à classe alta curitibana.

O conservatório de Paulo D’Assunção foi frequentado, em sua maioria, por alunas da Escola Normal que, por determinação do governo, deviam cursar as disciplinas de artes e música nas escolas especializadas. Muitas alunas pertenciam às famílias abastadas de Curitiba e negavam-se a frequentar a escola de Mariano de Lima, considerada uma instituição voltada para o proletariado por enfatizar os ofícios e aplicar a arte ao trabalho – em consonância com as tendências europeia e norte-americana do século XIX. (PROSSER, 2004b).

Segundo Prosser (2004b), a Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná desempenhou um importante papel sobre as artes plásticas e a música na cidade de Curitiba e, nas décadas seguintes, foi seguida pela fundação de outras instituições de ensino profissionalizante e superior. Entre elas, destacam-se a Escola de Aprendizes e Artífices de Curitiba em 1908 (hoje, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR) e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) em 1948. (PROSSER, 2004b, p. 526).

Esta última tem uma participação importante na história da organização pedagógica do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves (CDM) em Ponta Grossa. Por ser a primeira escola superior de música no Paraná, a EMBAP é a responsável pela formação acadêmica da maioria dos bacharéis e licenciados em música que atuam em Ponta Grossa, antes mesmo da década de 1970 quando o CDM foi fundado. Muitos professores, desde o início das atividades do CDM, vinham de Curitiba e eram formados na EMBAP, sendo alguns deles integrantes de seu corpo docente. Isso resultou na visível aplicação dos currículos, das metodologias de ensino e reprodução da visão de música e de educação musical da EMBAP no CDM – característica que se estende aos dias atuais.

A criação da EMBAP se dá no contexto do final da década de 1940, período pós Segunda Guerra Mundial e pós Estado Novo no Brasil, no embalo dos movimentos artísticos e seu esforço para a criação de entidades artísticas e culturais no país, sendo consolidada no chamado período do “ciclo das universidades” ocorrido no governo do Presidente Dutra. (MEDEIROS; CARLINI, 2008; PROSSER, 2004b).

Dentre os movimentos e instituições culturais paranaenses desse período²¹, a mais expressiva foi a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI), criada em outubro de 1944, em Curitiba, por um grupo de intelectuais, artistas e educadores paranaenses

²¹ Outras entidades criadas nesse ambiente da década de 1940: o Grupo Editor Renascimento do Paraná (GERPA), que editava livros de personalidades reconhecidas da sociedade como Nestor de Castro, Emiliano e Erasmo Pilotto; e o Salão de Belas Artes que realizava exposições de artes plásticas, dentre as quais aquelas produzidas pelos artistas paranaenses. (PROSSER, 2004a).

articulados por Raul Rodrigues Gomes, Erasmo Pilotto, João Turin, Adriano Rubine e Theodoro de Bona. Esse grupo era preocupado com o fomento à arte e à educação, tendo como pano de fundo as idéias “paranistas” de valorização da cultura e de artistas locais. (PROSSER, 2004a; RODERJAN, 2004; SILVA, 2009).

A SCABI atuou, sem fins lucrativos, entre 1945 e 1976. Promoveu e patrocinou inúmeros concertos, recitais, palestras e cursos apresentados por músicos de renome internacional, com o objetivo de incentivar e disseminar a cultura musical em Curitiba, o que, posteriormente, se estendeu a Ponta Grossa²². (MEDEIROS, CARLINI, 2008). Segundo Prosser (2004a, p. 123), a SCABI “desempenhou o papel de propulsora da vida musical de Curitiba e de Ponta Grossa nas décadas de 1940 e 1950 [...]”.

A EMBAP decorreu de um projeto da elite intelectual e artística curitibana marcado pela iniciativa conjunta de várias instituições culturais da época. O movimento para sua criação surgiu através da SCABI, da qual faziam parte Erasmo Pilotto e Raul Gomes, e foi apoiado pela Academia Paranaense de Letras, pelo Círculo de Estudos Bandeirantes, pelo Centro de Letras do Paraná, pelo Centro Feminino de Cultura, pelo Instituto de Educação (Escola de Professores), pelo Colégio Estadual do Paraná (antigo Ginásio Paranaense) e, principalmente pela Associação de Amigos de Andersen²³. (SILVA, 2009, p. 93).

Prosser (2004c) ressalta os vários interesses que convergiram na criação dessa instituição: da parte da sociedade curitibana, havia um grupo organizado de amantes das artes e da cultura (muitos deles, imigrantes e pertencentes às classes média e alta) que desejavam uma escola superior conforme modelos estrangeiros. A criação da EMBAP contribuía para a manutenção dos valores da classe alta curitibana em busca de distinção social através da aquisição de capital cultural, a ser obtido com a elevação do nível artístico e cultural da cidade.

Ao mesmo tempo, havia o discurso dos idealizadores da EMBAP, associado ao compromisso de vinculação entre a arte, a cultura e a educação, valorizado pelo ideário do Movimento pela Escola Nova que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. (PROSSER, 2004b; SILVA, 2009). Esses idealizadores pretendiam democratizar a cultura e a educação artística através de uma instituição de ensino profissionalizante e

²²Ao longo de sua atividade, a SCABI promoveu 487 concertos e recitais em 31 temporadas de atividades artísticas, numa média de dez a doze apresentações anuais, além de cursos e ações junto às escolas públicas e ao operariado das indústrias. (MEDEIROS; CARLINI, 2008; PROSSER, 2004b).

²³ Alfredo Andersen lutou durante muitos anos para a criação de uma escola de arte inteiramente financiada pelo poder público. Em 1931 presidiu a Sociedade dos Artistas Paranaenses, que após sua morte, foi denominada Associação de Amigos de Andersen. (PROSSER, 2004c).

superior, inteiramente subvencionada pelo Estado, que possibilitasse “a afluência de todos os interessados, independente de suas condições sociais”. (PROSSER, 2004b, p. 537). Segundo Prosser, naquele momento, para se estudar artes era necessário seguir para o Rio de Janeiro ou Europa, “o que mantinha o saber restrito às classes altas”. Havia ainda os artistas-professores que aspiravam ao reconhecimento individual e coletivo através de uma entidade organizada e o governo que visava à organização da sociedade. (PROSSER, 2004c, p. 538).

Dessa forma, a EMBAP nasceu como entidade pública de caráter estadual, apesar de seu corpo discente ter sido formado inicialmente por alunos particulares dos professores convidados e de haver cobrança de mensalidades. Caracterizou-se como transmissora e produtora da cultura²⁴, ao mesmo tempo em que se prestou à formação da elite intelectual. Segundo Prosser, (2004c), a EMBAP, desde 1948, forma artistas e professores – de certa maneira, “uma massa crítica, formadora de opinião” – e serve como referência em arte para diversas instituições no Paraná e no Brasil, o que se aplica a Ponta Grossa e ao CDM como comentado anteriormente.

Outras instituições paranaenses de ensino musical fundadas em Curitiba na primeira metade do século XX a destacar são: o Conservatório de Música do Paraná (por Léo Kessler em 1916), a Academia de Música do Paraná (1931) e o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (1956), o qual originou a Faculdade de Artes do Paraná (1967). Tais instituições tiveram a participação do maestro Antônio Melillo, que foi professor no primeiro, fundador da segunda e diretor-fundador do terceiro. (PEREIRA; SOUZA NETO, 2004).

Assim, observa-se que a movimentação cultural no Paraná contribuiu para a criação de instituições educacionais capazes de formar artistas e profissionais qualificados para auxiliar no pretense progresso científico, artístico, industrial e econômico do Estado. Durante o período analisado, a música foi permeada por uma ambigüidade entre arte e ofício, como também se identificou aos sentidos assumidos nos conservatórios de música no Brasil. No período compreendido entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, como decorrência da demanda pelo progresso tecnológico e da industrialização, a arte foi aplicada ao ofício, praticada nas escolas de ensino profissional, ligada ao pensamento humanista²⁵

²⁴ A SCABI desenvolvia, em parceria com a EMBAP, atividades junto às classes operárias e às crianças das escolas públicas. (MEDEIROS; CARLINI, 2008; PROSSER, 2004b).

²⁵ “O humanismo surgiu [...] pelo fortalecimento do Estado e do Capitalismo, [que gerou a ‘classe média’, que cada vez mais tinha acesso à educação, [mas] ficava excluída dos debates hermenêuticos, procurando, assim, novos campos de estudo. Os letrados oriundos desse grupo social dedicavam-se, então, aos estudos das humanidades, refutando a Teologia escolástica e passando a ser chamados humanistas”. (SILVA; SILVA, 2008, p. 195).

científico que tem como centralidade a formação humana, porém, voltada para o trabalho industrial direcionado ao desenvolvimento técnico. Esse sentido é verificado na criação dos Liceus de Artes e Ofícios no Brasil, representado no Paraná pela Escola de Belas Artes e Indústrias.

No período seguinte, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, a arte passa a ser compreendida – em contraposição ao humanismo científico –, segundo o pensamento humanista filosófico, que enfatiza o sentido estético na educação através do aprofundamento de conhecimentos específicos da arte, por sua vez, atrelada à contemplação, ao lazer e ao diletantismo. No Paraná, esse movimento se materializou na criação da SCABI e da EMBAP, instituições fundadas e organizadas por grupos intelectuais cujo posicionamento estético aproximava-se da preferência pela arte erudita e pelos grandes cânones. (SILVA, 2009).

Nesse contexto de constituição progressiva do campo artístico no Brasil e no Paraná, cujo resultado foi a fundação de tantas instituições culturais e de educação artística e musical, insere-se a criação do CDM em Ponta Grossa, que, como será visto adiante, é em sua origem, um projeto vinculado aos eventos artísticos de Curitiba no início do século XX.

1.4 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PONTA GROSSA: LUGAR DE (RE)PRODUÇÃO E DIFUSÃO CULTURAL

A criação de uma escola de música pública em Ponta Grossa é um projeto singular compreendido na relação com o movimento cultural paranaense, brasileiro e internacional. A movimentação cultural/musical que resultou na criação do CDM esteve associada a um pequeno grupo de pontagrossenses que, num eco ao posicionamento estético da SCABI, privilegiava um tipo de arte que o distinguia de outros grupos sociais. Esse pequeno grupo manifestava uma disposição (*habitus*) cultural e musical tal, a ponto de empreender uma ação conjunta em defesa da fundação de uma instituição que preparasse músicos para a OSPG, mas que também e acima de tudo, consagrasse um *status* elevado a uma cultura musical específica e, por conseqüência, legitimasse um gosto distinto, refinado, peculiar de uma pequena parcela de cidadãos pontagrossenses.

1.4.1 Gênese do CDM: ação dos “Amigos da Música”

No documento “Histórico” (1981, 1987, 1993, 1997) consta que o CDM, à época Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves (EMM), foi idealizado por um pequeno grupo de integrantes da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa (OSPG) conhecido como “Amigos da Música”, formado por: Alfredo Bertholdo Klas, Emílio Voigt, Eduardo Strona, Paulino Martins Alves, Moacir Francisquini, José Vieira dos Santos e Didi Doná. Essa informação deu início ao mapeamento das pessoas que participaram da idealização e fundação do CDM, que viveram o contexto histórico e cultural daquele momento e que poderiam confirmar e melhor elucidar as afirmações deste texto e de suas versões.

Foi entrevistado inicialmente Alfredo Bertholdo Klas²⁶, que em 1972 exercia o cargo de violinista e Presidente da Orquestra e que desempenhou um papel fundamental na articulação política que envolveu o movimento de convencimento das autoridades e de criação do CDM. Klas assumiu a presidência da OSPG pela primeira vez em 1965, quando a orquestra vivia momentos difíceis por falta de apoio do poder público e pela falta de músicos capacitados para integrar a orquestra. Como presidente da instituição dedicou-se a recuperar a orquestra procurando por músicos afastados para que retornassem ao conjunto e dando início à articulação de um movimento junto às autoridades municipais para a criação de uma escola de música direcionada ao ensino de instrumentos de corda. (HISTÓRICO..., 1980; KLAS, jun. 2009).

Quando questionado sobre o grupo “Amigos da Música”, Klas referiu-se ainda à participação de Oscar Tockus, João Gehr, Bertoldo Berg, José Luiz Vitor Muzzillo, Jorge Klüppel e José Kanawate. Este último – também violinista (1956 e 1982) e Presidente da OSPG durante 7 anos –, em entrevista concedida em 8 de março de 2010, indicou ainda a participação de Otaviano Sabóia e de Nádia Polistchuk. Klas e Kanawate, os dois únicos integrantes do grupo “Amigos da Música” ainda vivos, afirmam que este grupo representou uma aspiração coletiva dos componentes da OSPG de organizar uma instituição educacional que preparasse e formasse músicos, principalmente em instrumentos de corda, capazes de compor a orquestra e de suceder os músicos mais antigos, que devido à idade avançada a deixavam.

A análise da origem do grupo de músicos que constituiu a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa em 1955 e, por conseguinte, os “Amigos da Música”, permite supor o que

²⁶ Entrevista concedida à autora em 09 de junho de 2009.

motivou a criação tanto dessa orquestra como do CDM em Ponta Grossa, e ainda, compreender qual a demanda que estas instituições atendiam. Segundo KLAS, a formação da OSPG remete ao começo da década de 1950, em função das atividades da Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê (SCABI) em Ponta Grossa.

[...] inúmeros conjuntos musicais – inclusive músicos europeus famosos –, apresentavam-se em Ponta Grossa. [...] algumas pessoas que assistiam àqueles concertos começaram a imaginar a possibilidade de nós, em Ponta Grossa, termos uma orquestra. [...] A origem deste movimento começou justamente com a vinda destes conjuntos importantes que a SCABI trazia pra cá. (KLAS, entrevista jun. 2009).

Gomes (2004, p. 135) ao estudar “a receptividade Musical na cidade de Ponta Grossa durante a década de 1950”, qualifica este período como um “marco no desenvolvimento artístico da cidade”, que teve a música como principal forma de diversão da sociedade pontagrossense. Segundo a autora, as manifestações musicais em Ponta Grossa, iniciadas no final do século XIX com as primeiras bandas de música, se expandiram intensamente. A primeira banda de música de Ponta Grossa que se tem registro foi organizada em 1874 por Joaquim José de Camargo. Esse conjunto popularizou-se com a denominação de “Banda de Seu Camargo”. A segunda foi a Banda Lyra dos Campos, fundada por Juca de Godói em 1879. Eram formações compostas por instrumentos de sopro e por “bons cantores”, que “se empenhava ao máximo para obter a primazia de entrar no Coro da Igreja de Nossa Senhora do Rosário”. (HOLZMANN, 2004, p. 81). No início do século XX, além das praças públicas, as bandas ganharam o espaço das salas de cinema – Cine Renascença (1911), Cine Império e Cine Teatro Ópera. Havia ainda os conjuntos de jazz²⁷ – o Jazz Tupan composto pelos músicos da Banda do 13º Regimento de Infantaria²⁸ e o Jazz Guarani que atuou de 1920 a 1962.

Ao mesmo tempo, havia a valorização social da prática artística e do estudo de música, principalmente do piano, e o costume de freqüentar apresentações artísticas entre as famílias abastadas da sociedade. Carol Ferreira²⁹, em entrevista concedida em 9 de setembro de 1997 a Gomes (2004, p. 136), descreve que àquela época, “principalmente para as moças finas e de

²⁷ Essas formações eram compostas por instrumentos de sopro como trompete e saxofone, instrumentos de corda como o contrabaixo, piano, percussão e cantores. Executavam músicas populares, principalmente de ritmos dançantes para a animação dos bailes.

²⁸ Esta Banda Militar teve início com a organização do 13º Regimento de Infantaria em 1923, seu fundador e primeiro maestro foi Anpeçada Carlos Bossel, também denominada Banda do 13º Batalhão de Infantaria Blindada de Ponta Grossa (13º BIB). Como outras organizações do gênero, participa nas festividades cívicas, militares ou religiosas. (BANDA..., 19–).

²⁹ Segundo Gomes (2004) esta professora de música “talvez” tenha fundado a 1ª escola de música de Ponta Grossa (1933).

boa educação, [...] o estudo de alguma arte era quase obrigatório”, sendo a apreciação das artes e da música erudita “um fator primordial para o convívio social”, cujas festividades sempre requeriam a presença da música.

Essa amplitude do campo artístico e musical em Ponta Grossa nesse período é justificada por Lavalle (1996, p. 189), em consonância com as afirmações de Roderjan (2004) sobre a música no Paraná, como um fenômeno mundial de mudança de comportamento individual e social manifestado também pela “abertura para a música, a alegria e as festas” ocorrida em contrapartida às dificuldades vividas na Segunda Guerra Mundial. Essas mudanças contaram com o desenvolvimento dos meios de comunicação como o rádio, popularizado na década de 1930, e a produção cinematográfica. Segundo Gomes (2004), o público pontagrossense nos anos 1950 teve a oportunidade, através dos cinemas, de conhecer os musicais americanos e também os maiores intérpretes da música erudita mundial, que serviam de inspiração para cantores locais e para os festivais organizados pelas escolas públicas de Ponta Grossa.

Um fator fundamental para o fomento da música e da movimentação artística em Ponta Grossa nesse período, que vem de encontro às afirmações de Klas, foi a instalação da filial da SCABI em outubro de 1949, cujas atividades duraram dez anos na cidade³⁰. José Kanawate recorda ter assistido inúmeras apresentações: “Todos os artistas famosos que vinham para Curitiba vinham também para cá!”. O violinista e também ex-presidente da OSPG, Dino Colli, em entrevista concedida a Gomes (2004) em 12 de setembro de 1997, recorda-se ainda:

no Clube Guaíra, nós assistimos os maiores concertistas do mundo, aqui em Ponta Grossa, aqui em Ponta Grossa! [...] me lembro: George Boulanger, violinista famoso[...]; os Meninos Cantores de Viena; a família Trapp [...] do cinema, daquele filme A noviça Rebelde[...]. (COLLI entrevistado por GOMES, 2004, p. 137).

De acordo com Lavalle (1996) os freqüentadores dos concertos mensais da SCABI em Ponta Grossa pertenciam a um público seletivo de pouco mais de quatrocentos associados, que configuravam a elite pontagrossense. “Eram noites de gala, não apenas pela performance dos artistas, mas em função dos próprios freqüentadores”. (LAVALLE, 1996, p. 204). Os não sócios que desejavam assistir ao concerto podiam associar-se antes do início da apresentação – “o carnê de mensalidades valia como ingresso”. (GOMES, 2004, p. 167).

O sucesso da SCABI em Ponta Grossa se dava tanto pela variedade de instrumentistas e espetáculos – recitais de violoncelo, violino, órgão, piano, trios de cordas, corais, orquestra,

³⁰ Para mais informações sobre a SCABI em Ponta Grossa ver: LAVALLE, Aída M. O Clube Guaíra e a Cultura – a SCABI. In: _____. **Germânia-Guaíra: um século de sociedade na memória de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: UEPG, 1996.

espetáculos de ballet e declamação – quanto pelo repertório escolhido pelos artistas. Músicas eruditas de maior popularidade eram intercaladas com peças que exigiam maior conhecimento técnico pelo público. “Os estilos predominantes eram o romântico e o clássico. Esporadicamente ouvia-se música barroca, renascentista e contemporânea”. (GOMES, 2004, p. 167).

Em 1954, sob a influência desse ambiente artístico cultural, juntaram-se oito músicos para tocar em conjunto – alguns deles pertencentes ao Jazz Guarani³¹, também sócios da SCABI em Ponta Grossa. KLAS afirma que eles não tinham um interesse primário de formar um grande conjunto, mas sim uma orquestra de salão, porém, aos poucos, passaram para aproximadamente vinte músicos. Em junho de 1955, após um concerto preparado por esse grupo para as autoridades de Ponta Grossa “e para aqueles que queriam assistir músicas clássicas”, levou à formação da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa e ao crescimento do número de músicos, chegando a ter sessenta integrantes. (HISTÓRICO..., 1980).

A criação da OSPG foi um projeto da sociedade civil representada pelo seu grupo fundador que se organizou no empreendimento de acionar e fomentar por meio da música a distinção de uma camada social. Porém, este projeto demandou a intervenção e sustentação pelo Estado, representado pelas “autoridades” políticas municipais. A pretensão pelo fomento público se manifesta, inclusive, no termo orquestra sinfônica, reservado para formações orquestrais mantidas por instituição pública, em contraposição ao termo filarmônica que se refere à formação orquestral sustentada por instituições privadas ou de caráter misto. Os relatos dos entrevistados e as matérias publicadas em jornais de Ponta Grossa desde a época da fundação da OSPG indicam que a demanda pela intervenção do Estado neste projeto ocorria, principalmente, por motivo de ordem econômica. Porém, a análise mais sensível dos discursos de Klas e Kanawate, neste sentido, demonstra uma aproximação com um dos aspectos apontados por Vieira (2007, p. 20) como caracterizadores da intervenção na sociedade pelo intelectual moderno, que é a crença no “Estado como agente político, por excelência, para a efetivação” de projetos e reformas sociais e culturais. Uma característica que se alinha à condição da autonomia relativa do artista/intelectual (apesar da autoridade e legitimidade que lhe são conferidas por atuarem num campo específico) e do campo artístico, correntemente vinculados a outras esferas, como a política e a econômica. (BOURDIEU, 1996).

³¹ João Gehr, Francisco Rizental e Jorge Kluppel. (GOMES, 2004).

O pensamento manifestado pelos dois entrevistados aproxima-se ainda de outros aspectos apontados por Vieira (2007, p. 20), como: o “sentimento de pertencimento a estrato social específico (intelectuais/intelligentsia) através da construção de uma identidade que se estrutura a partir da relação (familiaridade e/ou formação) com a cultura, seja ela artística, filosófica, científica ou pedagógica”; a vontade de estar em sintonia com a modernidade, a crença no progresso e o sentimento de missão social.

Nessa perspectiva, Klas afirma com orgulho que, até a década de 1960, a OSPG foi a maior orquestra sinfônica de amadores do Brasil e a terceira organização desta categoria: “[...] só tinha a Orquestra Sinfônica da Guanabara (Rio de Janeiro) e a de São Paulo. A nossa era a terceira”. (KLAS, entrevista jun. 2009). Esta afirmação encontra-se também em vários textos sobre o histórico da OSPG, revelando e confirmando a tendência ufanista presente nos textos e discursos, principalmente, da primeira metade do século XX.

É preciso relativizar a afirmação de Klas, pois naquele momento havia no Paraná a Orquestra Estudantil de Concertos, fundada em 1946 e regida por Bento Mossurunga, transformada em Orquestra Sinfônica da Universidade do Paraná em 1958, além de pequenas orquestras de salão mantidas nos clubes e sociedades recreativos de Curitiba. Em outros Estados brasileiros coexistiram ainda a Orquestra Sinfônica Campineira, criada em 1929 na cidade de Campinas, São Paulo, a qual permaneceu amadora até 1974 e a Orquestra Sinfônica da Paraíba em 1945, sob uma formação amadora que posteriormente também se profissionalizou³².

Klas revela o sentimento de realização dos músicos da OSPG daquela época quanto à sua diferenciação e identidade como estrato social que se relacionava à arte, à sintonia com a modernidade e à sua missão social:

A orquestra foi convidada pelo governador Moisés Lupion para participar do acontecimento da inauguração do Teatro Guaíra em Curitiba, no dia 1º de maio de 1956. Era a nossa orquestra e a Banda da Polícia Militar [...]. A nossa orquestra! A imprensa não deu a devida importância, porque era a orquestra de Ponta Grossa. Se nem Curitiba tinha orquestra!? Mas olha aqui, o Teatro Guaíra encheu, [...] as escadas, o pessoal sentando ali! O sucesso que nós conseguimos lá! Para nós, músicos, foi uma coisa emocionante, o povo aplaudiu, o povo levantava, manifestando o seu agrado! Nós levamos um programa suave [...]. A *L'arlesienne Suite* de Bizet para flauta e orquestra foi um sucesso! O solo de flauta foi executado por Bertoldo Berg, um amador que tinha o valor de um profissional. Então o povo ficou admirado, [...] umas quatro ou cinco mil pessoas lá, viu!

Aqui em Ponta Grossa, nós anunciávamos um concerto [...]. Enchia aquilo que só vendo! O povo gostava! Agora nós não tocávamos só músicas altamente clássicas, nós tocávamos valsa, tango argentino ou músicas clássicas mais leves! [...] o nosso Maestro Paulino fazia as orquestrações. (KLAS, entrevista, jun. 2009).

³² Existem referências a outras orquestras sinfônicas fundadas no Brasil na década de 1950 e mesmo anteriormente, porém integradas, desde sua criação, por músicos profissionais.

O estilo que predominava no repertório da OSPG era a música ligeira, principalmente a abertura de operetas do final do século XIX e início do século XX, como *Paganini* e *Viúva Alegre* de Lehar, *Cavalaria Ligeira* de Suppé, *La Camara Oscura* de Billi, *Cavalheria Rusticana* de Mascagni, marchas, minuetos e valsas. (GOMES, 2004; Klas, jun. 2009). Tocava-se as obras musicais de Mozart, Beethoven, Tchaikovsky e também de compositores paranaenses como Bento Mossurunga e do próprio Maestro Paulino Martins Alves (primeiro maestro da OSPG). Imbuídos do sentimento da missão de “levar a boa música à Ponta Grossa”, procurava-se dar “atenção a músicas clássicas mais simples, mais acessíveis ao público” cujo gosto estava em formação. (Klas, jun. 2009).

Klas relata que no decorrer do desenvolvimento da OSPG apresentou-se a necessidade de melhoria do nível técnico do grupo, bem como de novos músicos para suprir a saída dos integrantes antigos, muitos já em idade avançada, o que direcionou para a idealização de uma escola de músicos. Segundo este entrevistado, a idéia da formação de uma escola de música vinha de muitos anos:

“... nós sentimos a necessidade da formação da escola de música [...] muito antes de 71, [...] porque era uma coisa importante. Sem escola, acaba, viu! [Mas] as autoridades foram jogando pra frente, jogando pra frente... Daí, o Dr. Ciro Martins, que era prefeito, resolveu criar a escola de música. (Klas, jun. 2009).

Uma análise dos jornais locais em circulação na época possibilita afirmar que a OSPG encontrava-se em plena atividade musical no início da década de 1970, o que justifica a mencionada preocupação com a formação dos músicos para a manutenção tanto do funcionamento da orquestra como da qualidade de sua produção. É o caso das reportagens do *Jornal Diário dos Campos* de 29 de julho e 18 de outubro de 1972, que anunciam recitais beneficentes e uma apresentação em Paranaguá, quando convidados a participar de festividades em comemoração ao aniversário da cidade juntamente com o Coral Santa Cecília³³. (DIÁRIO..., 1972a, b).

Mesmo alguns anos após a criação da EMM, algumas reportagens ainda ilustram a idéia da necessidade de formação de novos músicos em Ponta Grossa. O *Jornal Diário da Manhã* de 16 de maio de 1975 traz, na Coluna Perfis da Cidade, página 2, assinada por Vieira Filho, o anúncio de um concerto em agradecimento ao Prefeito Amadeu Puppi pela “substancial ajuda financeira que [...] concedeu à Sinfônica”. E continua: “Todos sabem,

³³ O Coral Santa Cecília é um coral amador fundado em 22 de Novembro de 1932, em atividade ininterrupta até os dias atuais. Já esteve sob a regência de Frei Jacinto e do Maestro Paulino Martins Alves, entre outros, e ao longo de sua história tem-se apresentado em missas, formaturas, casamentos, encontros de corais e em solenidades diversas, em inúmeras cidades do Paraná e região. (CORAL, 2009, informação verbal).

desde muitos anos, as dificuldades que vem encontrando a nossa Orquestra Sinfônica para manter-se em atividade, seja pela falta de renovação dos seus elementos ou de maior estímulo para os veteranos amadores que a compõem, alguns deles pioneiros de sua fundação há vinte anos”. (VIEIRA FILHO, 1975). No Diário dos Campos de 31 de julho de 1979, em 1ª página, é anunciado o concerto em comemoração aos 25 anos da orquestra. O texto ressalta a força de vontade e esforço dos diretores e componentes frente às dificuldades vividas pelo conjunto – falta de apoio pelo poder público, falta de verbas, e “a corrida atrás de elementos para serem preenchidos os claros existentes”. (CONCERTO..., 1979, p. 1).

Fábio M. H. Maia, clarinetista da OSPG entre os anos 1976 e 1979 e ex-aluno de violoncelo da EMM no mesmo período, relatou em entrevista concedida em 13 de julho de 2009 que a orquestra, naquele momento, era composta por muitos músicos profissionais nos naipes de instrumentos de sopro. Em sua maioria, esses músicos tinham formação musical inicial na Banda Escola Lyra dos Campos³⁴ e mais tarde chegavam a atuar na Banda Militar do 13º Batalhão de Infantaria Blindada de Ponta Grossa (13º BIB), além de outros militares, componentes desta banda, que vinham transferidos para a cidade e acabavam ingressando na OSPG. Os naipes das cordas, porém, permaneciam compostos pela mesma formação amadora, em virtude da ausência de uma instituição dedicada à profissionalização desses instrumentistas³⁵. Informação semelhante é encontrada numa entrevista (sem data) pertencente ao arquivo da OSPG concedida por Frederico Germano de Geus – fundador, ex-pianista e harmonista desta orquestra –, onde diz:

[...] aí está a grande dificuldade da Orquestra Sinfônica, pois, na preparação de novos elementos, [...] embora a Banda Lyra dos Campos preparasse músicos para a Orquestra, sempre para instrumentos de sopro, bem como a Banda do Marista [...], dificilmente encontrávamos músicos para instrumentos de corda [...]. (GEUS, 19–).

Nessa perspectiva, a criação de uma escola de música para a formação de instrumentistas com vistas a atender à necessidade de novos integrantes e de promover o aperfeiçoamento técnico dos músicos garantiria a continuidade da OSPG – projeto cultural anterior ao do CDM. Porém, a escola de música garantiria ainda a formação, a difusão e a

³⁴ Banda escola criada em 1952, durante a gestão do Prefeito Petrônio Fernal, dirigida pelo Maestro Paulino Martins Alves até 1973. “Visava preparar os jovens pontagrossenses para o desempenho da arte musical. [...] muitos alunos tornaram-se músicos profissionais integrando as Bandas de Música do Exército, Aeronáutica e Polícia Militar”. (MAIA, 2004, p. 5-D).

³⁵ Gomes (2004) ressalta que João Gehr, violinista e violoncelista formado na Escola de Música do Rio de Janeiro, foi um dos primeiros professores de violino em Ponta Grossa, de modo que durante muitos anos a maioria dos violinistas da cidade eram seus alunos. Depois de Gehr, assumiu o professor Eduardo Strona que lecionou durante muitos anos pela OSPG e posteriormente no CDM.

continuidade da representação de um gosto cultural distinto, que compunha o *habitus* do campo artístico musical integrado pelo grupo de músicos da OSPG e por uma parcela da elite da sociedade que no passado se associava à SCABI e ao seu posicionamento estético. A afirmação encontrada no “Histórico” (1981) de que “o objetivo de criação da Escola foi de incentivar e estimular o ensino de música para que a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa tivesse sempre novos elementos e fizesse florescer a música erudita na cidade de Ponta Grossa”, corrobora com esse sentido de necessidade e de intenção de continuidade, tanto do funcionamento da OSPG quanto das representações culturais presentes entre o grupo envolvido.

A vinculação da OSPG e, em consequência, da EMM ao movimento da SCABI sugere uma relevância dada ao sentido estético da arte e da música, direcionando para o consumo de um gosto particular em contraposição aos outros tipos de produtos culturais e em diferenciação aos outros sentidos aplicados à arte em outras circunstâncias históricas, como o religioso, o cívico e o técnico. Porém, algumas particularidades demonstram que o projeto da SCABI sofreu uma apropriação diferente entre Curitiba e Ponta Grossa, manifestada no diferente caráter das instituições resultantes das suas ações nessas duas cidades.

Em Curitiba, a SCABI levou, entre outras realizações, à criação de uma escola de nível superior, a EMBAP – centrada na difusão da cultura e da arte através do ensino, da profissionalização e da produção, evidenciando um sentido estético. Em Ponta Grossa, por sua vez, o que se configurou foi a formação de uma orquestra amadora, centrada na difusão da arte através do espetáculo dirigido ao público, evidenciando os sentidos cívico e técnico. A EMM foi constituída somente no início da década de 1970, marcada pela preocupação de formar músicos para compor a orquestra, evidenciando a presença dos sentidos técnico, cívico e estético³⁶.

Essa diferença pode estar relacionada à formação e trajetória dos agentes envolvidos nos meios intelectual e artístico em cada localidade. Curitiba, por ser capital do Estado, apresentava uma potencialidade maior e mais diversificada de concentração de intelectuais e artistas, ao passo que em Ponta Grossa, poucos foram os músicos profissionais que se envolveram na criação de instituições artísticas e culturais como a OSPG e a EMM. Todos os integrantes da OSPG e do grupo “Amigos da Música” eram músicos amadores que mantinham outras atividades profissionais paralelamente às atividades artísticas. A apropriação do projeto da SCABI em Ponta Grossa foi filtrada por uma concepção que

³⁶ Esses três sentidos são explorados mais detalhadamente na página 76.

valorizava a arte e a música como gosto distinto, mas, ao mesmo tempo, marcada pelos sentidos técnico e cívico, evidenciados pela criação de duas instituições, uma focada no aspecto cívico da produção e veiculação do espetáculo – a orquestra sinfônica amadora –, e outra – a EMM –, originariamente centrada na formação técnica de músicos para compor a primeira.

1.4.2 Instalação e funcionamento do CDM entre 1971 e 1995

A criação da EMM foi oficializada através do Decreto Municipal – Lei n.º 232/72 de 27 de julho de 1972, onde se lê: “Art. 1º - Fica criada, nesta cidade, uma Escola Municipal com a denominação de ‘Escola Municipal de Música Tenente Paulino Martins Alves’”. (PONTA GROSSA, 1972). Este documento é assinado pelo Prefeito Municipal Cyro Martins e pelo Secretário Municipal de Administração e Negócios Jurídicos Manoel Marcos Martins. O nome da Escola homenageava o Maestro Tenente Paulino Martins Alves³⁷ (1893-1973), em função do capital cultural que ele acumulava como músico e regente de bandas militares, atuando em Ponta Grossa desde o início da década de 1930 à frente de diversas atividades culturais na área da música.

³⁷ “Natural de Palmeira, órfão desde criança, passou a residir em Curitiba onde cursou a Escola Primária de Lindolfo Pombo e, mais tarde, a Escola da Maçonaria. Foi carregador de malas na estação ferroviária, vendedor de jornais, de revistas e mensageiro. Ainda adolescente, ingressou no 14º Regimento de Cavalaria em Curitiba, onde em 1908 aprendeu a tocar trombone, iniciando seus estudos musicais com o maestro Caetano Barleta, regente da Banda de Música daquele Regimento. Posteriormente foi transferido para o 5º Regimento de Infantaria, em Ponta Grossa, onde se desligou do serviço militar em 1911. Em 21 de dezembro de 1912 casou-se com Emília da Costa com quem teve oito filhos: Railda, Izilda, Ismênia, Licéia, Célia, Maria José, Aliandino e Izabel. Seu desejo era que os filhos aprendessem violino, e para isso contratou um professor particular para ministrar aulas em sua casa. Entretanto, nenhum de seus filhos aprendeu música. Organizou, em 1913, na cidade de Irati, a Banda Musical Lyra Cosmopolita Iratiense; em 1914, em União de Vitória, a Orquestra Sinfônica Lyra de Porto União e a Banda de Música do Clube Apolo. A convite do Coronel Joaquim Cavalcanti de Albuquerque Bello, retornou para o serviço ativo do Exército, sendo re-incluído no 5º Regimento de Infantaria em Ponta Grossa. Transferido para Florianópolis, aprovado em concurso para regente, foi promovido a 1º Sargento Mestre de Música e transferido em 1919, para o 13º Batalhão de Caçadores em Joinville, onde serviu por 11 anos. Nesta cidade organizou e foi maestro da Orchestra Harmonie-Lyra. Em 1931 foi transferido para o 13º Regimento de Infantaria em Ponta Grossa, onde viria a se tornar regente da Banda de Música, sendo que em 1944, aos 33 anos de serviço, encerrou sua carreira militar. Em 1952 participou da fundação e foi o primeiro maestro da Banda Escola Lyra dos Campos, onde formou centenas de músicos, muitos deles maestros, que hoje se encontram em orquestras e grupos musicais de todo o país, principalmente dentro das corporações musicais da marinha, exército e aeronáutica. Compositor de alto nível, deixou um acervo de quase uma centena de músicas que hoje são executadas por todo o país e exterior. Entre suas composições, encontramos a ‘Marcha Militar Ministro Eurico Gaspar Dutra’, que foi executada pela Banda dos Fuzileiros Navais no Rio de Janeiro, quando da partida da Força Expedicionária Brasileira para a Itália. Em 1954 participou da fundação e foi o primeiro maestro da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa, a qual regeu juntamente com a Banda Escola Lyra dos Campos, até o seu falecimento em 7 de dezembro de 1973. Sentindo a carência de músicos de instrumentos de cordas em nossa cidade, foi o idealizador da Escola de Música de Ponta Grossa, atual Conservatório Dramático Musical Paulino Martins Alves. [...]”. (MOURA FILHO, 2007).

A EMM funcionou desde 20 de setembro de 1971, num prédio anexo à Vila Hilda³⁸ – um casarão situado à Rua Júlia Wanderley, 936, na época, sede da Biblioteca Pública Municipal Professor Bruno Enei. (HISTÓRICO, 1981). Klas recordou que no pátio do jardim da Vila Hilda foi construído um prédio de madeira que continha espaços destinados à Escola e à Orquestra Sinfônica. Este local, segundo o entrevistado, logo se apresentou inadequado em termos de privacidade e isolamento acústico.

As análises dos documentos e das entrevistas apontaram ainda, que um ano antes do decreto da criação da EMM em 1972, já funcionava, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, uma Escola Municipal de Música instalada provisoriamente desde 16 de junho de 1971, na sede do Clube Cultural Dante Alighieri, à Rua Comendador Miró, nº. 652. (HISTÓRICO, 1981, 1987, 1993, 1997).

A Escola era destinada à formação de músicos para instrumentos de cordas friccionadas e percutidas: violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico e piano. Iniciou suas atividades com 34 alunos matriculados, sob a direção do Maestro Paulino Martins Alves³⁹ auxiliado pelos professores Eduardo Strona (violino) e Nadia Polistchuk (violino e piano). (HISTÓRICO, 1981). Segundo Francisca Izabel Maluf – Secretária de Educação e Cultura do Município de Ponta Grossa na gestão do Prefeito Otto Cunha entre 1983 e 1988, em entrevistas concedidas em 28 de setembro de 2009 e 24 de junho de 2010 –, até 1985, não havia uma hierarquia de diretores, coordenadores e secretários na EMM e a sua direção ficava a cargo dos diretores do Departamento de Cultura. Até 1988, os professores eram contratados diretamente pela Prefeitura mediante indicação do Presidente da Orquestra, do Secretário de Educação, do Chefe do Departamento de Cultura ou do próprio Prefeito e, em menor grau, mediante o currículo destes⁴⁰.

Os relatos de Fábio Maia (2009), que foi colega na orquestra e aluno de violoncelo do professor Eduardo Strona na EMM nos anos 1976 a 1978, corroboram as afirmações de Klas, segundo os quais teria sido este violinista da OSPG, o professor, que inicialmente, ao lado de Nádia Polistchuk, foi o responsável pelas aulas de violino, violoncelo e viola da EMM,

³⁸ Casarão construído em 1926 por Alberto Thielen que recebeu o nome de sua esposa Hilda Thielen. Patrimônio histórico da cidade, atualmente abriga a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo.

³⁹ Somente José Kanawate confirmou a informação sobre a função do Maestro Paulino na Escola, não foi encontrado nenhuma outra referência escrita sobre esse fato.

⁴⁰ Em virtude das modificações sobre a gestão pública dos municípios a partir da Constituição de 1988, criou-se a obrigatoriedade de contratação mediante concurso público. Porém, com o intuito de driblar problemas relativos ao inchamento do quadro de servidores, em junho de 1991 foi firmado um convênio de cooperação técnica entre o Município de Ponta Grossa e a Associação de Pais e Mestres que perdurou até março de 2010. Este convênio previa e regulamentava a contratação, admissão ou dispensa de professores pela APM e o repasse para pagamento dos salários e encargos sociais pela Prefeitura.

permanecendo desde sua fundação até aproximadamente 1995⁴¹. Klas refere que Eduardo Strona teve sua formação musical em Porto Alegre, cidade de onde viera, e exercia a profissão de marceneiro, sendo proprietário de “uma fábrica de móveis de luxo”. Maia relata que esse músico e professor dedicava-se também à prática da luteria⁴², fabricando instrumentos que eram utilizados por ele e seus alunos.

Segundo José Kanawate, Nádía Polistchuk foi uma grande entusiasta da EMM. Era violinista da OSPG, lecionava piano, violino e canto e era ligada a coros religiosos na cidade. Kanawate atribui a esta professora um papel importante na ligação entre a OSPG e a EMM no intuito de formar novos músicos para a Orquestra: “A Nádía ensinava as lições e também ensaiava as partituras da orquestra com os alunos e os membros da orquestra que quisessem participar. Nós íamos sempre lá”. (KANAWATE, mar. 2010).

Klas afirma que inicialmente nenhum outro integrante da orquestra dedicara-se à EMM, porque todos eram músicos amadores e atuavam em diferentes profissões como comerciantes, sapateiros, marceneiros, médicos, engenheiros civis, engenheiros agrônomos, farmacêuticos, estudantes, advogados, militares, professores, entre outros. Todos os entrevistados apontam Eduardo Strona como o integrante da orquestra que mais tempo dedicou, muitas vezes sem remuneração, à preparação de alunos principalmente em violino, viola e violoncelo, muitos dos quais, ingressaram na OSPG. Em seguida, destacam a contribuição de Emílio Voigt⁴³, fundador e pianista da OSPG e integrante dos “Amigos da Música”.

Segundo os entrevistados, Emílio Voigt estava constantemente presente e participava ativamente das atividades da Escola, tendo sido nomeado professor de piano por indicação de José Kanawate quando Presidente da OSPG. Luis Procópio Schmidt, professor de violão na EMM nos anos 1982-1984, em entrevista concedida em 16 de outubro de 2009, afirma que esse pianista, em torno de 1980, cumpria um papel de coordenação na EMM, apesar desse cargo não existir oficialmente na escola. Cyrth Isabel Spinassi, ex-funcionária administrativa no período de 1980 -1983, entrevistada em 2 de outubro de 2009, concorda com Schmidt

⁴¹ O memorando 006/95 de 08 de março de 1995 solicita contratação de novo professor de violino para assumir a vaga do Prof. Eduardo Strona, devido o seu falecimento.

⁴² “Luthiere (fabricação de alaúdes, encontram-se em português luteria e luteraria) adquiriu o significado de fabricação de instrumentos em geral, particularmente os de cordas. [...] em português [...] uma conotação mais específica de fabricação de instrumentos de cordas com caixa de ressonância”. (SADIE, 1994).

⁴³ Emílio Voigt nasceu em Ponta Grossa em 1909 e faleceu na mesma cidade em 1999. Era proprietário herdeiro de uma panificadora. Na década de 1920 foi pianista nos cinemas da cidade, acompanhando os filmes mudos juntamente com uma orquestra. Foi maestro do grupo Jazz Guarani na década de 1930 e o segundo presidente da SCABI em Ponta Grossa nos anos 1951-1952. (LAVALLE, 1996; VOIGT, J., 2010, informação verbal).

sobre a presença de Waslau L. Barkoski (violinista) e de outros integrantes da OSPG que ensaiavam na Escola e, por vezes, auxiliavam nas atividades. Spinassi e Kanawate se referem também à colaboração de Didi Doná Dantas, que não era musicista, mas que prestava serviços voluntários nas duas instituições.

No “Histórico” (1987, p. 3), consta que durante a década de 1970, as aulas eram dadas nas segundas, quartas e sextas-feiras das 13 às 20 horas. Como na época a Escola não possuía piano, os alunos tinham aulas na residência da professora Nadia Polistchuk. Maia recorda que a EMM funcionava com muitas dificuldades e que “não recebia muito apoio do órgão público municipal”. Afirma ainda que por muito tempo não houve outros funcionários que não os dois professores citados. Apenas em 1981, quando a EMM já funcionava na Rua Tenente Hinon Silva, há a referência da transferência das funcionárias Cyrth Isabel Spinassi e Leoni (sobrenome não encontrado), integrantes do quadro permanente de funcionários públicos municipais, indicadas para prestar serviços na secretaria e na zeladoria da Escola consecutivamente. O Histórico (1981) faz referência ainda, à falta de instrumentos musicais, apontada como um dos motivos do decréscimo do número de alunos matriculados nos anos seguintes. Segundo relatos, em torno de 1985 a Escola possuía apenas um piano.

Ao serem questionados sobre o cumprimento do papel da EMM na formação de músicos em instrumentos de corda para a composição da OSPG até 1996, os entrevistados expressaram opiniões convergentes, principalmente quanto às relações do campo artístico com os campos político e econômico.

Klas revela um profundo sentimento de frustração porque as expectativas dos idealizadores da EMM não foram atendidas. Afirma que durante a história tanto da OSPG como do CDM “nunca houve” um real interesse e compromisso da administração pública municipal em organizar e fomentar estas instituições culturais: “[...] Ponta Grossa não deu o valor que nós precisávamos receber”. (KLAS, entrevista jun. 2009). E, referindo-se ao vereador Guilherme A. Kneshtel, ilustra a afirmação, lembrando que logo após o primeiro concerto da OSPG em 21 de junho de 1955, este apresentou um projeto de lei na Câmara Municipal, aprovado no mês seguinte, que concedia um amparo à nova entidade:

Um vereador que assistiu, entrou com um projeto na Câmara Municipal para que a Orquestra recebesse [...] parece que 120 mil cruzeiros... [...], seja lá o que for... por ano. Por ano! Foi aprovado. A prefeitura nunca pagou. Não tinha verba, não tinha verba para pagar⁴⁴. (KLAS, entrevista jun. 2009).

⁴⁴ A lei nº. 779/1955 aprovada na Câmara de Vereadores previa uma verba de Cr\$ 75.000,00 para compra de instrumentos e uma subvenção de Cr\$ 30.000,00 a ser parcelada durante o segundo semestre. A OSPG recebeu o primeiro montante da Prefeitura Municipal em novembro de 1955, porém não houve regularidade no pagamento da subvenção. (RELATÓRIO..., 1955, p.4).

Da mesma forma, Klas faz alusão ao modo como a EMM foi organizada e mantida nos primeiros anos de suas atividades. Diz que não houve empenho da prefeitura, através da Secretaria de Cultura, para a contratação de professores que precisavam vir de outras cidades, uma vez que em Ponta Grossa não havia profissionais com a formação necessária. “Agora, o negócio é o seguinte. A escola precisa de professores, não é? Não teve professor...”. E refere que todo o esforço recaiu sobre a pessoa do já citado professor Eduardo Strona.

José Kanawate, por sua vez, afirma que no fim da década de 1970 e início de 1980, a prefeitura pagava salários ao maestro da Orquestra e aos professores da EMM:

[...] contratávamos ‘músicos de primeira’ que vinham de Curitiba dar aula: violino, flauta, clarinete, trompete... eram do Conservatório de Curitiba [refere-se à EMBAP]... todos contratados pela Prefeitura. Os professores que davam aulas no CDM tinham que tocar na Orquestra, por isso eles vinham terça e quinta que eram os dias de ensaio. Eles davam aula de dia no CDM e à noite ensaiavam com a Orquestra. E participavam de todas as apresentações. (KANAWATE, entrevista mar. 2010).

Cyrth Spinassi também cita professores que vinham de Curitiba entre 1980 e 1983, mas comenta que o valor dos honorários era baixo e, por isso, alguns dos que precisavam pernoitar, optavam por dormir em colchões colocados no chão das salas de aula da EMM, para economizar o custo da estadia de hotel.

Kanawate e Cyrth remetem muitos dos problemas enfrentados pela EMM e pela OSPG à dificuldade de entendimento com a administração pública, cujos gestores, segundo os entrevistados, frequentemente não tinham formação artística ou vivência do campo artístico e, talvez por isso, tinham visões diferentes dos músicos e professores quanto à valoração da música e do seu ensino, bem como quanto à função da EMM e da OSPG. Tal afirmação se torna plausível se interpretada como uma descrição das relações sociais, que denota claramente as diferenças do *habitus* de cada campo envolvido, onde estão em jogo diferentes interesses e valores a serem defendidos pelos agentes. Na história das relações entre CDM, OSPG e administração pública percebe-se que, para os agentes do campo político, outros aspectos da vida social eram definidos como de maior interesse, geralmente atrelados a ações práticas e imediatas, visando eficiência, amplitude e economia, enquanto que aos agentes do campo artístico interessava o culto e a prática da “boa música”, que demandava um tempo subjetivo e uma prática limitada a um círculo específico de pessoas.

O conceito de interesse desenvolvido por Bourdieu é fecundo para discutir as divergências entre campo artístico e campo político. Em primeiro lugar, é fundamental afirmar que tal conceito visa “romper com a visão narcisista segundo a qual apenas algumas

atividades, as [...] artísticas, literárias, religiosas, filosóficas, etc. [...], escapariam a qualquer determinação interessada”. (BOURDIEU, 2004, p. 65). Para esse sociólogo, “o interesse é [...] o investimento em um jogo e que é ao mesmo tempo criado e reforçado pelo jogo”; “o que explica que os investimentos que alguns fazem em certos jogos, no campo artístico, por exemplo, apareçam como desinteressados quando percebidos por alguém cujos investimentos, interesses estão aplicados num outro jogo, no campo econômico, por exemplo”. (BOURDIEU, 2004, p. 65).

Nesse mesmo sentido, corrobora Calistrato Sanson⁴⁵, em entrevista concedida a Gomes (2004, p. 141), quando discute sobre a “não criação, em Ponta Grossa, de instituições musicais profissionais que possibilitassem ao músico emprego e trabalho e à música uma inserção mais profunda na sociedade”, que, segundo sua opinião, acabou se restringindo a um grupo de pessoas. Essa questão relativa ao *habitus* característico de cada campo envolvido e que determina os interesses em jogo nas relações entre os músicos/professores e o gestor público é identificada quando se analisa a origem da formação cultural e os contextos culturais vividos pelos agentes do campo artístico em paralelo aos dos agentes do campo político e econômico, aliado ao caráter das ações públicas realizadas.

Os responsáveis pelo projeto da OSPG de meados de 1955, da qual muitos vieram a formar os “Amigos da Música” no início da década de 1970, constituíam um grupo restrito, pertencente a uma elite social e cultural, mas, que não pertencia à camada dirigente de Ponta Grossa e cujo gosto artístico fora conformado anteriormente à década de 1950. A maioria dos integrantes desse grupo era imigrantes e descendentes próximos de diversas etnias: alemães, russo-alemães, judeus, sírios, libaneses, poloneses, ucranianos, italianos, entre outros. Possuíam formação musical, geralmente adquirida de maneira informal no meio familiar, conheciam a língua e tinham familiaridade com a cultura e o gosto artístico de origem, na maioria dos casos, europeus. (KLAS, entrevista jun. 2009).

Diferentemente dos imigrantes estudados por Miceli (2001), que se dedicaram à importação de produtos e costumes europeus e se especializaram no meio editorial e no comércio de luxo no eixo Rio-São Paulo em meados de 1930, destacam-se entre o grupo fundador da OSPG militares, pequenos comerciantes e profissionais liberais⁴⁶. Ou seja, um

⁴⁵ Pistonista e diretor nos últimos anos do grupo Jazz Guarani (1920-1962); fez parte do grupo inicial da OSPG.

⁴⁶ Os imigrantes do início do século XX encontraram grande dificuldade de inserção sócio-econômica no Paraná, também expressa em Ponta Grossa em decorrência do contexto político no qual ocorreu o programa de imigração. As terras de pouca qualidade produtiva e a falta de apoio financeiro levaram “muitos imigrantes russo-alemães a perderem suas terras para os latifundiários”, passando a residir em bairros distantes da cidade

segmento da sociedade pontagrossense oriunda da integração cultural decorrente do movimento imigratório no Paraná na virada dos séculos XIX e XX, não possuidora de forte expressão econômica e política, porém, detentora de disposições sociais e capitais simbólicos que inexistiam ou eram muito restritos, mesmo entre a elite política e econômica local. Schimanski (2007, p. 106-107) indica o mesmo raciocínio em relação aos imigrantes do final do século XIX e início do XX, afirmando que apesar de descapitalizados e de não possuidores dos meios de produção, assumiam “um papel dúbio” na sociedade brasileira: “o de portador da cultura européia, a qual colaboraria na modernização do país, e o de reproduzidor da ordem social vigente, já que não encontravam condições de uma participação e representação efetiva”.

Os campos político e econômico pontagrossenses na década de 1950 são formados, por sua vez, pela elite política e econômica representada pelos grandes proprietários de terras, por industriais – principalmente do ramo madeireiro –, e comerciantes locais, os quais concentraram o poder econômico e político da cidade durante várias gerações. Esses grupos procedem de famílias que remontam à época do povoamento da região dos Campos Gerais no século XVIII que, à semelhança do que ocorria em todo o Brasil desde o começo da colonização, teve início com a concessão de sesmarias a famílias nobres de São Paulo e, paralelamente, com o desenvolvimento da atividade dos tropeiros que também requeriam terras ao governo, originando “as grandes fazendas dos Campos Gerais” e a “figura dominante do senhor rural”. (CHAMMA, 1988; SCHIMANSKI, 2007, p. 91). Esse mesmo grupo, diante da dificuldade de obtenção de mão-de-obra para a pecuária e a agricultura na última década do século XIX, volta seus interesses para outras atividades econômicas como a indústria de beneficiamento da erva-mate e madeira, desencadeando uma transformação na estrutura social, econômica e urbana de Ponta Grossa. (CHAMMA, 1988; SCHIMANSKI, 2007). Segundo Schimanski (2007, p. 8), “essas famílias projetaram-se na política local como uma elite aristocrática” que centralizou o poder político e econômico de Ponta Grossa, inclusive por todo o século XX, privilegiando seus interesses em detrimento aos dos demais grupos, especialmente aos dos estratos sócias da classe trabalhadora.

Pereira (1996) ao construir um panorama sobre a política e a sociedade na província do Paraná no século XIX, afirma que a centralização do poder por proprietários de terras, industriais e comerciantes acontecia igualmente na política estadual. No século XX, mesmo em meio às diversas mudanças na política nacional, essa configuração de domínio político no

(“como Nova Rússia e Uvaranas”) e a “exercer atividades como oleiros, marceneiros, fundidores, carpinteiros, seleiros, alfaiates e sapateiros”. (CHAMMA, 1988; HOLZMANN, 2004; SCHIMANSKI, 2007, p. 108-109).

Paraná pela “elite ligada às famílias históricas paranaenses” permanece inalterada, caracterizada pela ocupação de cargos importantes por seus descendentes. Somente após a década de 1970 ocorre um deslocamento do poder para as lideranças do norte e oeste do Paraná, devido ao desenvolvimento dessa região. (SCHIMANSKI, 2007, p. 98).

A criação e o funcionamento da OSPG e do CDM dependeram, dessa maneira, das relações e das lutas de interesse entre esses dois grupos. O primeiro, dos agentes ligados à cultura e à arte, composto originariamente por imigrantes e seus descendentes, que na ausência de uma importante representatividade nos campos econômico e político, valia-se de disposições estéticas e de capital cultural reconhecidos como aspectos de distinção dentro da forte hierarquização da sociedade pontagrossense. Esse grupo beneficiava-se da promoção ontológica que “a consagração cultural submete os objetos, pessoas e situações”, a partir da concepção que posiciona a cultura e a arte legítimas, bem como a disposição para consumi-las num universo mágico separado, conferindo-lhes um valor de sagrado e afirmando uma superioridade sobre aqueles que não a compreendem. (BOURDIEU, 2008a, p. 14). E o segundo, o dirigente político, composto por agentes ligados à aristocracia rural, distanciados dessa cultura artística – apesar de passarem a reconhecer as disposições estéticas como necessárias para o alto posicionamento na sociedade, como símbolo de civilizado e urbano –, mantém-se norteado primeiramente por seus interesses econômicos e de manutenção da condição de classe dirigente e dominante.

Em contrapartida, os dois grupos envolvidos incorporavam embrionariamente a herança do ideal republicano de progresso, de civilização nacional e de modernização das primeiras décadas do século XX, vivido sob a representação de Ponta Grossa como “o centro da vida comercial e industrial” do Paraná. (GOMES, 1912 apud SOUZA, 2010, p. 21). Esses grupos, portando essa herança ideológica, em fins da década de 1940 e início da década de 1950 viveram o período de efervescência cultural e artística e de retomada do desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial, representado em Ponta Grossa, no meio cultural, artístico e intelectual, entre outros projetos, pela presença da SCABI (1949 - 1959), pelo Movimento Pró-Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa em 1948, que resultou na criação da primeira faculdade de Ponta Grossa (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – FAFI) em 1949 e pelo Centro Cultural Euclides da Cunha – ativo entre os anos 1950 e 1970, onde atuavam professores e jornalistas. (CHAVES; BEMBRATTI, 2008; SCHIMANSKI, 2007). Muitos dos integrantes da OSPG – idealizadores, fundadores e inicialmente professores da EMM –, presenciaram e reconheciam o discurso proferido no ano de 1949 por Adam Polan Kossobudzki, primeiro presidente da SCABI em Ponta Grossa, no

qual afirmava a superioridade da cultura erudita e a necessidade da sua difusão diante “do anseio de progresso e adiantamento espiritual da sociedade”. (LAVALLE, 1996, p. 204).

Nas décadas que se seguiram, particularmente entre 1950 a 1970, os integrantes da OSPG viveram o auge da sua atividade musical, porém, paradoxalmente envolta pelo problema da dificuldade de obter financiamento público para sua manutenção. A despeito de dificuldades como essa, encontradas no campo cultural, o grupo dirigente cultivava um interesse voltado ao desenvolvimento industrial e econômico de Ponta Grossa, ocupando-se de ações direcionadas a necessidades essenciais – energia elétrica, água tratada, etc.

Nesse sentido, é importante observar, a partir da história do desenvolvimento urbano de Ponta Grossa, que, mesmo com o crescimento e as mudanças no seu quadro econômico, social e cultural do início do século XX em decorrência da instalação da ferrovia e as construções de escolas, hospitais, cine-teatros e clubes sociais a partir de 1920, a movimentação cultural da cidade nas décadas de 1940-50 coexistia com a debilidade inclusive de serviços públicos essenciais como o fornecimento de energia elétrica, telefonia, água e esgoto. Segundo Chaves e Bembratti (2008, p. 66), “em 1965 ainda discutia-se sobre a morosidade na instalação de aparelhos automáticos na cidade pela Companhia Pontagrossense de Telecomunicações [CPT]” e “somente em 1973 a COPEL assumiu os serviços de eletrificação de Ponta Grossa”, pondo fim a uma problemática sobre o fornecimento insuficiente de energia elétrica na cidade que se estendia desde a década de 1930.

Considerar a existência dessas demandas aliada ao perfil do grupo dirigente local, detentor de interesses específicos, e ao contexto social e econômico nacional do século XX, fortemente marcado, como afirma Lahuerta (2003), pela “inspiração prometéica de modernização e de progresso material a qualquer custo”, ajuda a compreender a tendência pragmática da administração pública na história de Ponta Grossa que se manteve imbuída do desejo de modernizar a cidade. O QUADRO 1 ilustra como as ações empreendidas pelos dirigentes municipais desde 1947 (período em que se instala a SCABI) enfatizavam obras de engenharia e urbanização e aspectos de desenvolvimento econômico, comercial e industrial em detrimento do desenvolvimento de projetos de fomento cultural. A observação de aspectos das trajetórias dos governantes como sua formação acadêmica e ramo de atuação profissional também auxiliam no entendimento dessa tendência.

(continua)

PREFEITO	PERÍODO	FORMAÇÃO ACADÊMICA/ OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	RAMO DE ATUAÇÃO	TENDÊNCIAS	AÇÕES
João Vargas de Oliveira	1947-1951	Bacharel em Direito/comerciante	Comércio	Estruturação urbana Desenvolvimento econômico e industrial	Conseguiu um terminal da Estrada de Ferro Central do Paraná no Município. Construção de pontes, praças e núcleos habitacionais. Instalação de indústrias
Heitor Ditzel	1951-1952	Técnico em Contabilidade, Jornalista/ Redator chefe do Jornal Diário dos Campos e Jornal da Manhã, professor.	Serviços Comércio Educação	Desenvolvimento econômico e industrial	I Exposição Feira Industrial de Ponta Grossa.
Petrônio Fernal	1952-1955	Bacharel em Direito, diretor do jornal Diário dos Campos, administrador das Indústrias Teóphilo Cunha, negócios em Poços de Caldas	Serviços Indústria	Desenvolvimento econômico e industrial Estruturação urbana Cultura	Estruturação de serviços: coleta de lixo, Corpo de Bombeiros, regulamentação sanitária, sistema de saneamento e distribuição de água. Criação da Banda Escola Lyra dos Campos, dedicada à preparação musical de meninos.
José Hoffmann	1955-1958	Não curso superior/ Proprietário do Jornal Diário dos Campos.	Serviços Comércio Literatura		Amigo do maestro Paulino, tinha grande admiração pela Banda Lyra dos Campos. Nos eventos patrocinados pela prefeitura, “fazia questão de convidar a Lyra e cumprimentava os músicos um por um”. (BUCHOLDZ, 2007, p. 114)
Michel Namur	1958-1959	Médico	Serviços	Desenvolvimento econômico e industrial Estruturação urbana	Discussões para a introdução de aparelhos de telefonia que dispensavam telefonista.
Eurico Batista Rosas	1959-1962	Engenheiro Civil/ Professor de Matemática e Geografia Física, fazendeiro.	Serviços Educação Agropecuária	Desenvolvimento econômico e industrial. Estruturação urbana Educação	Estruturação de serviços de iluminação pública, rede de água e esgoto, saúde, hospital. Concurso para professores e merenda escolar gratuita.
José Hoffmann	1963-1966	Não curso superior/ Proprietário do Jornal Diário dos Campos	Serviços Comércio Literatura	Desenvolvimento econômico e industrial. Estruturação urbana	Instalação de indústrias Obras de engenharia: Alagados (distribuição de água), Mercado Municipal, Rodoviária, pavimentação de ruas. Apoio para criação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
Plauto Miró Guimarães	1966-1969	Bacharel em Direito/ fazendeiro.	Agropecuária	Desenvolvimento econômico e industrial.	Obras de engenharia: Alagados, criação da Companhia Pontagrossense de Telecomunicações.
Cyro Martins	1969- 1972	Engenheiro civil, engenheiro de segurança/ Professor de matemática e desenho.	Serviços Educação	Desenvolvimento econômico e industrial. Educação e Cultura	1969: aprovação do Plano de Desenvolvimento Industrial de Ponta Grossa (PLADEI). 1972: Complexo industrial – “Cidade Industrial” Fundação da UEPG, decreto do governador Paulo Pimentel. 1972: Fundou o CDM.

QUADRO 1 – Ênfases das ações dos governos municipais em Ponta Grossa e sua ligação com a ocupação profissional dos governantes entre 1947 e 1996.

Fonte: BUCHOLDZ (2007); CHAMMA (1988); CHAVES e BEMBRATTI (2008); PAULA (2001); PLANTÃO... (2010); PREFEITOS... (2009).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

(conclusão)

PREFEITO	PERÍODO	FORMAÇÃO ACADÊMICA/ OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	RAMO DE ATUAÇÃO	TENDÊNCIAS	AÇÕES
Luiz Gonzaga Pinto	1973- 1975	Engenheiro de Minas e Metalurgia Civil/ Proprietário da Metalúrgica Santa Cecília.	Indústria	Desenvolvimento econômico e industrial.	Deu seguimento ao Plano de Desenvolvimento Industrial de Ponta Grossa (PLADEI).
Amadeu Puppi	1975-1976:	Médico/ Professor universitário	Serviços	Desenvolvimento econômico e industrial. Educação e Cultura	Expansão urbana e econômica: SANEPAR, COPEL, industrialização, ampliação telecomunicações. “Especial atenção à Biblioteca Municipal Bruno Enei, à Banda Lyra dos Campos, à Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves”. (CHAMMA, 1988, p. 124).
Luiz Carlos Stanislawzuk	1977-1982	?/ Administrador de empresas da família: Cerâmica 12 de Outubro e Fábrica de Balas Regina	Indústria Comércio	Desenvolvimento econômico e industrial.	Projetos e obras de engenharia: pavimentação de ruas, remodelação de praças, novos prédios do Fórum, Câmara de Vereadores e Prefeitura Municipal, 2 ginásios de esportes. Criação do Programa de Desenvolvimento Industrial (PRODEIN)
Romeu de Almeida Ribas	1982-1983:	?/Administrador empresa da família: Cerâmica São Sebastião (Distrito de Guaragi/ PG)	Indústria	Desenvolvimento econômico e industrial.	Administração interina. Inauguração de obras iniciadas pelo antecessor.
Otto Santos da Cunha	1983-1988:	Bacharel em Direito/ Indústrias Teóphilo Cunha (empresa da família), Fazenda	Indústria Pecuária	Desenvolvimento econômico e industrial. Cultura	Continuidade à expansão econômica e urbana, ao distrito industrial (34 empresas entre 1983 e 1988). 1983: Apoio financeiro para cursos de aperfeiçoamento de professores da EMM. 1985: novas instalações para a EMM Semana da Cultura (EMM participava intensamente). Fórum de Debates sobre cultura. 1984: 1ª Semana da Cultura “Bruno e Maria Enei” (várias atividades culturais, teatro, ballet, concertos, etc.). 1985: Oficinas de Música e Teatro 1986: reforma prédio Centro de Cultura, Projeto Bento Mossurunga de formação e aperfeiçoamento musical.
Pedro Wosgrau	1989-1992	Engenheiro Civil/ Construtora (empresa da família)	Serviços	Desenvolvimento econômico e industrial. Educação	Instalação de indústrias Junto com o governo federal, construção de um CAIC - Centro de Atendimento Integral à Criança, e uma unidade do CEFET - Centro Federal de Ensino Tecnológico. Ampliou rede pública municipal de ensino. Contrato de cooperação financeira com a APM da EMM.
Paulo Cunha Nascimento	1993-1996	Não curso superior/ Indústrias João Nascimento S/A Madeiras e Agropecuária (empresa da família)	Indústria Agropecuária	Desenvolvimento econômico e industrial. Educação Cultura	Estruturação urbana e expansão econômica, indústrias, obras viárias, hospitais, postos de atendimento. Construção e ampliação de escolas, instalação de escolas de ensino técnico. Restauração de edificações históricas: Vila Hilda, Estação Paraná, Concha Acústica. Ações Sociais Centros de convivência do idoso, creches

QUADRO 1 – Ênfases das ações dos governos municipais em Ponta Grossa e sua ligação com a ocupação profissional dos governantes entre 1947 e 1996.

Fonte: BUCHOLDZ (2007); CHAMMA (1988); CHAVES e BEMBRATTI (2008); PAULA (2001); PLANTÃO... (2010); PREFEITOS... (2009).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

As informações sobre projetos e ações direcionadas ao campo cultural apresentadas no quadro anterior devem ser analisadas com certa reserva quanto à possibilidade de incompletude, devido às fontes utilizadas não tratarem especificamente deste campo. Porém, fornecem uma síntese das principais ações gerais desenvolvidas nos diversos mandatos. Nas duas primeiras administrações apresentadas (1947 a 1952) já aparecem indicações de um direcionamento para o desenvolvimento industrial, acompanhado, até 1962, basicamente, por obras de urbanização contemplando serviços essenciais e obras de engenharia. Nesse período aparecem apenas duas menções sobre o campo cultural/artístico. Sobre Petrônio Fernal, que, mesmo não apresentando ligação profissional ou acadêmica direta com o campo artístico e cultural, fundou a Banda Escola Lyra dos Campos em 1952, sob a coordenação e a regência do Maestro Paulino Martins Alves. José Hoffmann, esse sim mais próximo do campo cultural devido suas atividades junto ao jornalismo e à literatura, porém, não como implementador de um projeto cultural, mas como admirador e incentivador da Banda Escola Lyra dos Campos.

De 1963 até 1972, configuram-se, além da ênfase no desenvolvimento industrial/econômico e nas obras de urbanização, ações no campo da educação. Essas ações, que na gestão de Cyro Martins culminaram com a fundação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, se deram especificamente em termos de apoio à iniciativa da sociedade civil e mediação junto ao governo do Estado. No campo da cultura/música, ocorre a fundação da Escola de Música Municipal Maestro Paulino Martins Alves, também um projeto da sociedade civil, mas que nesse caso foi encampado pelo poder público municipal.

Nas décadas de 1960 e 1970, os planos de expansão para Ponta Grossa acompanharam os contextos políticos e econômicos paranaense e nacional, que se fundamentavam no Programa de Ação Econômica implantado pelo Regime Militar, cujas metas principais eram acelerar o desenvolvimento econômico, conter a inflação e adotar uma política de investimentos e ampliação de mão-de-obra. No início da década de 1960, “a economia de Ponta Grossa estava centrada nas atividades urbanas. [...] A cidade contava com 340 indústrias ([...] transformação de madeira e alimentos) e com 1200 estabelecimentos comerciais”. (CHAVES, 2006, p. 87). Foi implantado no Paraná o Plano Estratégico de Desenvolvimento (1965) estabelecido pelo Governo Federal e a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (1969). Em Ponta Grossa, foi implantado o Plano de Desenvolvimento Industrial (PLADEI) em 1969, no qual, parte da receita tributária do município era revertida em estímulos fiscais e estudavam-se as áreas favoráveis para a instalação de novas indústrias. (PAULA, 2001).

Porém, no campo cultural, diferentemente da política brasileira adotada nesse período, quando foi estruturada uma política nacional para a cultura que previa ações no campo da cultura erudita, na arte popular e de massa, as políticas públicas locais se mantiveram focadas na área do campo econômico da cidade, privilegiando o comércio, a indústria e a agropecuária e em muito menor grau no desenvolvimento e difusão artística e cultural. As ações na esfera da cultura foram originárias da sociedade civil, ou seja, a organização de instituições e filiações culturais, artísticas e intelectuais foi iniciativa, majoritariamente, de setores privados da sociedade e não projetos da administração pública, como os casos da OSPG e da EMM.

Francisca I. Maluf afirma, em entrevista, que mesmo em 1983, quando assumiu a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, o Município de Ponta Grossa ainda não possuía uma estruturação adequada desses departamentos. Segundo a entrevistada, na época, se fazia necessário desde a estruturação física das unidades vinculadas aos departamentos de esportes e cultura, como era o caso da EMM e da Banda Escola Lyra dos Campos, cujas instalações eram improvisadas e muito precárias, até a organização estrutural em termos de hierarquia de recursos humanos na área administrativa. “Eram sempre cargos de comando ocupados por indicação política, muitas vezes por pessoas que possuíam poucas condições para administrar”. (MALUF, jun. 2010).

O QUADRO 1 ilustra esse lugar secundário dado ao campo cultural no panorama das ações públicas em Ponta Grossa. É interessante observar que dos dezessete anos decorridos entre 1955 (criação da OSPG) e 1972 (fundação do CDM), José Hoffmann foi prefeito por nove anos (1955-1958 e 1962-1966) e muito pouco se registrou sobre sua atuação junto à Orquestra. Mesmo a forte presença de José Hoffmann na área da literatura não representou uma alteração das políticas públicas ao campo artístico quando ele ocupou o poder executivo municipal.

A não correspondência entre a proximidade e identificação do dirigente político com a cultura, e o prestígio e a efetividade de ações no campo cultural evidencia uma das particularidades do campo político, no qual atuam diferentes grupos. Ou seja, “o que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura é a desigual distribuição dos instrumentos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada [...]” (BOURDIEU, 2010, p. 164). É possível indicar que o agente (governantes) ao ocupar a administração pública estava conformado pelo próprio campo político que, para Bourdieu (2010, p. 164) “é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos [...]”. Dessa maneira, ao campo político pontagrossense, desse

período, os interesses manifestados pelo grupo da OSPG e da própria EMM não tiveram força para ganhar status elevado na agenda das políticas públicas.

Embora essa conformação social tenha marcado a relação entre o grupo da EMM e os dirigentes do poder municipal com inúmeras controvérsias em termos de concepções de cultura e interesses, essa instituição musical manteve suas atividades formativas. Porém, Maia, em entrevista, chama a atenção para mais uma questão que pode ser compreendida como uma controvérsia no âmbito pedagógico. Segundo este entrevistado, a EMM, no início, prestava-se à capacitação de alunos que em sua maioria eram adultos e levavam consigo certa formação musical anterior, já que a proposta era formar músicos para compor a orquestra no mais breve tempo possível. Porém, neste ponto, Maia observa que a formação de um músico instrumentista capacitado para atuar numa orquestra requereria anos de dedicação e treino.

Schmidt e Spinassi afirmam que ainda assim, entre os anos 1980 a 1983, o objetivo inicial de formar músicos para a OSPG era bem evidente e recordam-se de alunos que lá tocaram. Mas, acrescentam a informação de que havia uma crescente procura de alunos crianças e adolescentes, principalmente pelo curso de piano⁴⁷, como um novo fator que também afastava a possibilidade de formação imediata para a Orquestra.

No “Histórico” (1997, p. 2) aparece uma observação que revela o conflito oriundo de interesses e expectativas sobre a EMM que divergiam dos resultados alcançados:

No início alguns alunos carentes ganhavam passes de ônibus para poder estudar e isso gerou um problema: como a escola já era gratuita e ainda os alunos ganhavam sua passagem de ida e volta para casa, os resultados musicais esperados foram decepcionantes, pois tudo se tornou um passeio musical.

Importa observar ainda, que nem todos os alunos tinham a disponibilidade de instrumento musical para estudar em casa, o que reduzia o tempo destinado para o treinamento da habilidade e o desenvolvimento musical. A expectativa imediatista dos componentes da OSPG de que os alunos desenvolvessem a técnica e os conhecimentos requeridos em pouco tempo e o interesse do poder público em garantir resultados rápidos que justificassem o investimento financeiro na EMM, geraram descontentamento e críticas. Esse conflito serviu muitas vezes como pretexto para justificar o desinteresse político e a falta de apoio à EMM.

A difícil relação entre a EMM e o poder público municipal é perceptível, por exemplo, no longo conflito relatado sobre as instalações da EMM. Várias são as referências sobre as

⁴⁷ Note-se que, nesse período, apesar da crescente presença de alunos crianças e adolescentes, a EMM não possuía um programa educacional voltado para a musicalização especificamente dessa faixa etária, oferecendo apenas o ensino do instrumento e aulas de teoria musical.

dificuldades quanto à destinação de uma área física específica e apropriada para o seu funcionamento.

Período	Endereços
1971	Clube Dante Alighieri. R. Comendador Miró, 652.
1971 a 197_	Pátio da Vila Hilda. Rua Júlia Vanderley, 936.
197_ a 1979	D.E.R.O. Rua Augusto Ribas, -. (Imóvel demolido)
1979 a 1985	Rua Tenente Hiron Silva, 470
25/02 a 02/10/1985	Direção e Secretaria numa sala da Secretaria Municipal de Educação, aulas de trompete no Centro de Criatividade, flauta doce, violão e acordeom nos camarins e palco do Clube Guaira, aulas de piano numa sala da Associação dos Militares da Reserva (ASMIRE).
1985 a 1992	Rua Coronel Dulcídio, 395.
1992 a 2000	Rua 7 de Setembro, 524.
2001 a 2010	Rua Theodoro Rosas, 871

QUADRO 2 – Diversos endereços em que a EMM/CDM funcionou entre 1971-2010

Fontes: HISTÓRICO (1981; 1997); informações verbais.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em 1971, a escola iniciou suas atividades em instalações improvisadas na sede do Clube Dante Alighieri. Alguns meses depois, passou para um prédio localizado no pátio da Vila Hilda, construído com a finalidade de abrigar a EMM e a OSPG, descrito por Klas como uma edificação também improvisada, feita de madeira, totalmente inadequada para as atividades musicais. A EMM foi então transferida (data não encontrada) para algumas salas do Departamento de Esportes e Recreação Orientada - DERO, da Secretaria Municipal de Educação, à Rua Augusto Ribas (número do endereço não encontrado). Maia relata ter estudado na EMM neste local (1976-1978) e refere-se a ele como “um porão, desajeitado”, onde se via apenas os professores e mais nenhum outro funcionário e que não possibilitava que os alunos se encontrassem e convivessem.

Em 1979, a EMM foi transferida para um prédio de propriedade da Prefeitura Municipal situado à Rua Tenente Hiron Silva, nº. 470, que abrigava também as sedes da Seicho-Noiê no porão e dos Veteranos da Força Expedicionária Brasileira na sala da frente. (RELATÓRIO..., 1983). Cyrth Spinassi, secretária da EMM nos anos 1980-1983, descreve as instalações da seguinte forma: “Horível, desmontada, caindo aos pedaços! O assoalho afundava quando a gente andava! As condições físicas da escola eram muito precárias”!

(SPINASSI, out. 2009). Rodrigues concorda com Spinassi, porém Schmidt afirma que, apesar de antiga, a casa era ampla e possibilitava que a música se “*espalhasse*” pelos ambientes da escola. No “Histórico” (1993) há menção de que o espaço era inadequado e de que o prédio era muito antigo, sem receber manutenção e reparos. Taís Ferronato⁴⁸, diretora da EMM no início de 1984, refere-se às instalações na Rua Hynon Silva da mesma forma que Cyrth:

Era uma coisa triste... caindo aos pedaços... a parte da frente alojava também o Clube dos Escoteiros e outra parte era usada para a Escola. [...] Era uma coisa horrível, cheirava mofo. E imagine, o professor Mauro Bermudes e a Silvanira Bermudes dormiam lá, no chão, porque a prefeitura não pagava bem e eles não tinham como pagar hotel [...]. Não existe isso mais... iam tocar na orquestra sinfônica e dormiam no chão... era muita boa vontade! (FERRONATO, fev. 2010).

Francisca Maluf, Secretária de Educação e Cultura entre 1983-1988, concorda que até aquele momento, a EMM, assim como as demais unidades e departamentos que pertenciam àquela Secretaria – Educação, Cultura, Esportes e Administração – não tinham estruturação adequada, “nem física, nem diretiva”, ressaltando apenas o Departamento de Administração, responsável pela manutenção das escolas municipais. (MALUF, jun. 2010). A entrevistada afirma que em 1983 foi dado início a um programa de organização desses departamentos, onde se inseriu a re-estruturação da EMM, coordenado pela Chefe do Departamento de Cultura Maria Augusta Pereira Jorge.

Mesmo reconhecida como portadora de capital social e cultural distintos e tendo sido convidada a dirigir a EMM, Taís Ferronato revela que a relação com o campo político era difícil. “Eles diziam: [...] nós vamos te dar carta branca pra você fazer o que for necessário, [...] só que na prática as coisas tomavam outro rumo [...]”. (FERRONATO, fev. 2010). Segundo Ferronato, era necessária muita insistência e uso de estratégias para o convencimento dos gestores públicos.

Após muita insistência na argumentação de que as condições físicas do prédio da EMM não ofereciam segurança aos professores e alunos, optou-se pela estratégia de solicitar parecer de um engenheiro perito em segurança. (FERRONATO, fev. 2010). Tal ação culminou, em 1984, num laudo técnico que determinava a desocupação do imóvel sob risco de desabamento, sendo a EMM novamente realocada. (HISTÓRICO, 1997). Foi decidido, assim, reformar o prédio situado à Rua Coronel Dulcídio, nº 395, no Centro da cidade.

No período entre 25 de fevereiro e 02 de outubro de 1985, enquanto a reforma ocorria, a EMM ficou distribuída em várias localidades. A Direção e Secretaria numa sala da

⁴⁸ Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2010.

Secretaria Municipal de Educação, aulas de trompete no Centro de Criatividade, flauta doce, violão e acordeom nos camarins e palco do Clube Guaira e aulas de piano numa sala da Associação dos Militares da Reserva (ASMIRE). (HISTÓRICO, 1997).

Em outubro de 1985, a EMM foi reinaugurada em sua nova sede. Era um prédio próprio da Prefeitura Municipal. Apesar de antigo, estava reformado e oferecia espaço e acomodações necessárias para a demanda da Escola naquele momento. Seguiram-se então as ações de organização pedagógica que serão tratadas mais detalhadamente no capítulo dois.

Taís Ferronato e se refere a este espaço como a melhor fase da EMM, por ser amplo e também próprio da Prefeitura, o que diminuía o custo da instituição.

Foi uma pena perder esse espaço que era próprio por outras casas alugadas. Todo mundo queria aquele prédio, era bom, bem localizado. Nessa época começou aquela conversa: “Ah, se eles querem espaço, então que paguem, juntem lá a APM [...]”. (FERRONATO, fev. 2010).

Quatro anos mais tarde, um memorando datado de 17 de fevereiro de 1989, endereçado ao Diretor do Departamento de Cultura, Fernando Durante, enviado por Maria Augusta Pereira Jorge, naquele ano Diretora Interina do Centro de Cultura, reitera a afirmação de Ferronato. Nesse memorando, Maria Augusta registra seu posicionamento em oposição à possibilidade de instalação da EMM na garagem do Centro de Cultura. A autora do memorando pede ao Diretor que considere “a importância de se cultivar espaços públicos para o desenvolvimento cultural”, “a conceituada atuação da Escola” e o fato de ser “talvez a única escola de música no Paraná mantida por um município” e apela para que não se considere tal possibilidade “sob pena de promover um retrocesso no meio cultural da cidade”. (PONTA GROSSA, 1989). Essa intenção de instalar a EMM nessas dependências não se efetivou.

Em 1992, sob a direção de Haydée Gorosito⁴⁹ – esposa de Gerardo Gorosito, ingressa na EMM em 1986 e diretora entre 1989 e 1993 – a EMM foi transferida para a Rua 7 de Setembro, 524. Uma casa alugada pela Prefeitura Municipal, que, segundo a ex-diretora atendia às necessidades e demandas da Escola. Alguns anos depois, porém, esse imóvel aparece descrito no documento Histórico (1997) como de cômodos pequenos onde não era mais possível acomodar adequadamente as turmas de alunos para aulas teóricas.

O CDM permaneceu neste imóvel até o ano de 2001 quando foi transferido para a Rua Theodoro Rosas, 871, seu endereço atual. Por se tratar de um amplo prédio comercial, as instalações, apesar de não ideais em termos de adaptação acústica, oferecem uma aceitável acomodação das atividades desenvolvidas. Mesmo extrapolando a delimitação temporal da

⁴⁹ Entrevista concedida à autora em 01 de abril de 2010.

presente pesquisa, apenas a título de complementação e para demonstrar a extensão do conflito de interesses que permeia a existência do CDM desde sua criação, é interessante observar que, ainda em 2010, permanece apenas em caráter de promessa, feita há mais de seis anos pela mesma gestão municipal, a construção de um edifício próprio que integraria as instituições do CDM, da Banda Escola Lyra dos Campos e da OSPG.

A dificuldade na definição do mínimo, que seria o espaço físico, é apenas um aspecto representativo da complexidade que se estabelece nas relações sociais existentes entre os campos político e cultural, que são separados, porém, interdependentes e que conformam a instituição e o funcionamento do CDM.

Essas questões foram apresentadas com o propósito de demonstrar que a criação do CDM e o seu funcionamento estiveram inseridos num projeto cultural/musical de uma parcela da sociedade de Ponta Grossa, representada, em sua origem, pelo grupo fundador da OSPG. Características advindas das trajetórias pessoais e da experiência cultural coletiva vivida por esse grupo no contexto da primeira metade do século XX e, principalmente, nos anos da SCABI em Ponta Grossa, imprimiram peculiaridades à história do CDM.

Grande parte dos idealizadores da OSPG e mais tarde do CDM, trazia uma familiarização com a arte e a música que fora desenvolvida em suas trajetórias individuais, que caracterizava, em termos gerais, um conhecimento musical amador. Na condição de imigrantes ou descendentes destes, na sua maioria de base europeia, esses agentes portavam modos de compreender, praticar e valorizar a arte e a música desenvolvidos informalmente, em grande parte dos casos no meio familiar, como afirma Bourdieu (2008a, p. 65) numa “lenta familiarização [...] transmitida, exclusivamente, por preceitos ou prescrições e cuja aprendizagem pressupõe o equivalente do contato prolongado entre o discípulo e o mestre em um ensino tradicional”. Essa particularidade presente na origem da formação e do conhecimento musical trazidos por esses idealizadores – contribuintes fundamentais da movimentação cultural/ musical de Ponta Grossa, sobretudo, entre as décadas de 1950 e 1970 –, influenciou significativamente para o sentido cultural e social que a OSPG e o CDM assumiram na sociedade.

Em termos de articulação do projeto cultural estabelecido em Ponta Grossa, que levou à fundação da OSPG e do CDM, com o movimento dos conservatórios na Europa, no Brasil e no Paraná, observa-se que entre os sentidos culturais e sociais assumidos historicamente pelas instituições do gênero, em Ponta Grossa tiveram centralidade o cívico e o estético. O sentido cívico aparece atrelado à função de promover e levar a cultura à sociedade, principalmente através do oferecimento de espetáculos pela OSPG, para quem se devia a existência do CDM

até determinado momento. Já o sentido estético, aparece nas noções relacionadas à inspiração, à contemplação, ao lazer e ao diletantismo fortemente presentes nos relatos de Klas, um dos idealizadores, e na valorização do aprofundamento de conhecimentos musicais específicos e busca de profissionalização, presente no segundo momento da história do CDM quando assume o grupo liderado por Ferronato e Gorosito.

A particularidade da origem social dos idealizadores envolvidos no projeto cultural analisado implica ainda características específicas ao movimento de relações e significações que se estabeleceram entre os campos cultural/artístico e político em Ponta Grossa. O presente capítulo apresentou o conflito existente na constituição da OSPG e do CDM entre o grupo idealizador e o grupo político dirigente, devido ao descompasso nas concepções sobre cultura, arte e música, quanto aos seus papéis na sociedade e, principalmente, quanto à sua relevância nas ações perpetradas no campo político.

Enquanto os agentes do campo político pertenciam a uma camada de elite, para quem importava mais os problemas, programas e produtos relacionados à manutenção do seu status social, especialmente na economia e no poder, e ao desenvolvimento urbano, econômico e industrial, os idealizadores, situados no campo cultural, se preocupavam com a promoção da arte num âmbito cívico e diletante, compondo uma camada social intermediária, que nem pertencia aos grupos populares, nem à elite política local. Porém, pretensamente se diferenciava dessas classes pela condição de detentora de um bem cultural distinto, através do qual, buscava se aproximar da classe política à medida que solicitava subvenção pública ao seu projeto cultural.

Dessa forma, o grupo idealizador dava vazão a um processo de distinção social baseado na disposição estética que “é também, a *expressão distintiva* de uma posição privilegiada no espaço social”. (BOURDIEU, 2008a, p. 56, grifo do autor). Uma disposição que tem ligação direta com o gosto (ou “preferências manifestadas”), que “une aqueles que são o produto de condições semelhantes, mas distinguindo-se de todos os outros e a partir daquilo que têm de mais essencial [...]”. (BOURDIEU, 2008a, p. 56).

Os gostos e as diferentes culturas musicais inscritos na disposição estética do grupo fundador do CDM, assim como dos grupos que o sucederam, manifestam-se na organização e nas atividades educativas e artísticas realizadas nesta instituição. O capítulo a seguir, discute sobre quais foram essas manifestações e como ocorreram. A partir de um ponto de vista mais geral, inicialmente procura-se situar os conservatórios na educação musical brasileira e discutir alguns aspectos relacionados ao ensino historicamente realizado nessas instituições, os quais servem de apoio para a análise do CDM em particular.

CAPÍTULO 2

MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO DE PONTA GROSSA

No capítulo 1, tomando por consideração o modo de pensamento desenvolvido por Bourdieu para analisar e explicar a realidade social em seus processos de produção e reprodução, procurou-se apreender a lógica objetiva do campo artístico que se constituiu em Ponta Grossa a partir da apropriação do projeto cultural da SCABI no contexto social e histórico dos anos 1940 e 1950. A análise realizada procurou “mapear” esse campo artístico numa aproximação às três operações indicadas por Wacquant (2005, p. 118), buscando localizar a OSPG e o CDM “na teia de instituições na qual [circulavam] os poderes econômicos, políticos e culturais”, “desvendar a estruturação das relações [...] entre os agentes e as instituições” que competiam pela legitimidade artística no interior dos campos cultural e político e analisar a construção das trajetórias sociais dos indivíduos “que [entraram] em concorrência no interior do campo, de modo a tornar visível o [...] *habitus* que [guiava] a sua conduta e as suas representações dentro e fora da esfera artística”.

Dessa forma, foram explorados aspectos históricos gerais ligados à origem e ao caráter da instituição “conservatório”, compondo alguns subsídios que contribuem para a análise do CDM em particular. Também foram examinados aspectos contextuais que impactaram na constituição de relações sociais vinculadas à sua criação e ao seu funcionamento.

Na seqüência desta pesquisa, procura-se analisar o CDM internamente, considerando as significações e representações sociais e culturais implicadas na sua constituição, as quais influíram na sua organização e nas atividades educativas e musicais realizadas durante o período delimitado da investigação. Inicialmente procura-se situar a posição e o papel dos conservatórios na educação musical brasileira e discutir alguns aspectos relacionados ao ensino historicamente realizado nessas instituições. Essa discussão inicial permite dimensionar a cultura difundida e praticada nos conservatórios, a qual se estende ao CDM, manifestada e reproduzida em sua história.

2.1 PAPEL DOS CONSERVATÓRIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

O CDM é um equipamento urbano social dedicado à educação musical e à difusão cultural em Ponta Grossa que, como espaço social e simbólico, abarca concepções de cultura, de música e de educação musical que se manifestam na sua organização pedagógica e nas

atividades desenvolvidas. Dessa forma, para se fazer uma incursão mais específica sobre essa instituição, torna-se interessante entender o fundamento dessas concepções no quadro histórico mais amplo da educação musical, as quais se constituem da apropriação e reinvenção de concepções do passado e de elementos constantemente modificados pela sociedade em função dos mecanismos sociais/culturais de cada momento.

Os relatos dos agentes sociais do CDM expõem concepções que determinaram experiências de ensino musical diferenciadas, vinculadas à valorização de uma cultura musical específica, à eleição de um repertório delimitado e à escolha do modelo de ensino a ser aplicado, que refletem valores e escolhas, historicamente formados por componentes herdados que qualificam o CDM e compõem tempos diferentes no presente. Os valores em jogo na educação musical promovida nos conservatórios no contexto brasileiro, principalmente a partir do século XX, relacionam-se historicamente aos valores também presentes na educação musical na escola regular⁵⁰. Muitas políticas e ações envolvidas nesse âmbito influíram na conformação e no direcionamento do caráter do ensino nos conservatórios no Brasil, ainda que as abordagens e as perspectivas da educação musical difiram em cada um desses espaços.

Amato (2004) delinea um histórico sobre a organização da educação musical no Brasil que aborda características que afetam o ensino musical nas escolas regulares e nos conservatórios. A autora aponta que a primeira regulamentação do ensino de música nas escolas de ensino regular no Brasil com determinação para a contratação de professores de música ocorreu em meados do século XIX. Contraditoriamente, ocorreu no período em que ainda surgiam os primeiros conservatórios de música (o primeiro no Rio de Janeiro em 1848) e ainda se encaminhava para a profissionalização de músicos, sendo o ensino musical em sua maior parte suprido pela iniciativa particular, acessado prioritariamente por uma elite com condições de pagar professores estrangeiros.

A esse período segue a expansão das instituições culturais no Brasil, dentre elas, os conservatórios de música, verificada nas últimas décadas do século XIX e no século XX (discutida no item 1.2). As primeiras décadas do novecentos surgem marcadas pelas transformações decisivas nos planos econômico, social, político e cultural brasileiros, traçando os pressupostos de uma estética musical nacionalista inserida no projeto modernista de construção da identidade nacional, provedor de uma produção artística nacional oficial com função legitimadora do Estado-nação. (NAVES, 2001).

⁵⁰ O termo escola regular se refere às escolas de educação básica voltadas para a formação geral.

No bojo desse movimento, carregado do “otimismo nacionalista da Primeira República”, foram geradas transformações que levaram o sistema educacional também a renovar-se. (AMATO, 2006, p.151; MENEZES, 1995). Educadores como Villa Lobos mantiveram ligações com o movimento da Escola Nova, que define-se especialmente com as reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova e a introdução sistemática por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco de Campos das ideias, como “uma escola única com o princípio igualitário da gratuidade” e o uso do poder da arte e da música em despertar a cidadania através da educação das massas. (LEMOS, 2005, p. 16; MENEZES, 1995). Segundo Amato (2006, p.151), neste período, “o ensino da música em diferentes níveis constou nos currículos escolares e garantiu uma transmissão de saberes específicos, apesar das incongruências que esse momento histórico gerou no sistema educacional”.

O espírito modernista nacionalista dá vazão à figura do artista “‘interessado’, comprometido com a problemática nacional”, que ocupa o espaço junto às instâncias de poder, principalmente políticas, interessadas em impor suas diretrizes nos diversos níveis do sistema de ensino e da produção e difusão cultural. (MICELI, 2001; NAVES, 2001, p. 191). É imbuído desse espírito que Villa-Lobos, numa apropriação da experiência nacionalista de países europeus, apresentou, em 1930, à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um projeto pedagógico propondo a criação do ensino de canto orfeônico⁵¹ nas escolas em todos os níveis.

Em 1931, através da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) organizada e dirigida por Heitor Villa-Lobos, foi decretada a obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Alguns anos mais tarde, com o apoio de Gustavo Capanema (Ministério da Educação e Saúde entre 1934-1945), foi iniciada a implantação do ensino de música nas escolas em âmbito nacional através do canto orfeônico. (PENNA, 2008). Este projeto veio a se tornar o programa de educação musical do governo de Getúlio Vargas, servindo de instrumento para a formação da disciplina, do civismo e da educação artística. (NAVES, 2001; SANTOS, 1996). Segundo Mariz (2000, p. 152), frente a este projeto, Villa-Lobos “realizou intensa propaganda da educação popular por intermédio de

⁵¹ “A origem do orfeão ocorreu na França no século XIX, com o apoio de Napoleão III. O Canto Orfeônico consistia na formação de grupos vocais “a capella”, ou seja, sem acompanhamento de instrumentos musicais. Esta prática distinguia-se do tradicional coral, devido a seu caráter simples e desprovido de senso estético, voltado a um público leigo”. Há registro de ações pontuais da prática do orfeão em algumas escolas no Estado de São Paulo desde a década de 1910. (LEMOS, 2005, p. 1).

grandes concentrações orfeônicas⁵², conferências e artigos nos mais renomados jornais cariocas”, entre outras atividades culturais.

O próximo passo do programa de Villa-Lobos foi a criação, em 1942, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) que tinha a finalidade de formar professores capacitados para ministrar a matéria Canto Orfeônico. O CNCO ofertava três tipos de cursos e contava com nomes importantes do magistério musical da época, entre eles: Lorenzo Fernandez, Andrade Muricy, Iberê Gomes Grosso, Vieira Brandão, além do próprio Villa-Lobos. (AMATO, 2004; MARIZ, 2000). “A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente”. (AMATO, 2006, p.151). Foram criados conservatórios de Canto Orfeônico em diversos Estados brasileiros, como foi o caso do já citado Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, fundado em Curitiba, em 1956.

Esperidião (2002, p. 196), considera que, em função do canto orfeônico, o período entre as décadas de 1930 e 1940 foi “um dos momentos mais ricos da educação musical” nas escolas de ensino regular no Brasil. Amato (2004, p. 45), corrobora essa consideração ao afirmar que “essa organização da música vocal na rede oficial de ensino permitiu uma maior veiculação da música entre a população brasileira [estudantil] por mais de uma década”. Besen (1991), por sua vez, também define o programa de canto orfeônico implantado por Villa-Lobos no governo Vargas como o mais amplo projeto educacional visto na área da música no Brasil, o qual se estendeu por três décadas, ainda que se tenha valorizado mais os elementos extra-musicais (ênfase no discurso, na disciplina) do que os elementos musicais propriamente ditos (notação musical, afinação, técnica vocal, etc). Porém, Penna (2008) ressalta que, apesar da importante experiência de música na educação que se constituiu o canto orfeônico, é preciso avaliar criticamente sua real dimensão em relação ao seu contexto histórico, que apresentava uma realidade educacional distinta dos dias atuais quanto ao acesso à educação pública. A autora destaca que em 1940 “a população era predominantemente rural, os meios de comunicação e de transporte bastante restritos, o índice de analfabetismo enorme e a rede pública de ensino diminuta”. (PENNA, 2008, p. 153).

Martins (1993) critica este sistema de ensino musical. Ele afirma que apesar do Projeto do Canto Orfeônico ter possibilitado a “abertura de um leque de opções, tanto nas disciplinas instrumentais quanto teóricas”, havia, contudo, uma complexa problemática no quesito da competência dos professores, da concepção do ensino musical e da escolha de repertório. De

⁵² Concertos ao ar livre com a participação de milhares de alunos. Um desses concertos, no estádio São Januário, contou com quarenta mil vozes e a presença do presidente Getúlio Vargas. (SOUZA, 1991).

um lado, estavam professores de conservatório, muitos deles aprendizes de mestres estrangeiros radicados no Brasil, “muitas vezes recrutados endogenicamente nas próprias cidades onde o estabelecimento de ensino se instalava”, e de outro, estava um sistema de fiscalização oficial acometido dos mesmos equívocos dos primeiros no que concerne à “não-renovação conceitual” e à transmissão de “um saber menos eficiente, desconhecedor tanto da didática atualizada, como de um repertório não ventilado”, acarretando inclusive “a mais absoluta indiferença pela matéria música, por parte de professores e alunos”. (MARTINS, 1993, p. 167).

Com o fim da era Vargas, o programa, que possuía um forte suporte político, não se manteve. O CNCO foi reestruturado em 1967 quando passou a ser chamado Instituto Villa-Lobos e manteve-se subordinado ao Ministério de Educação e Cultura até a criação da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ). (MARIZ, 2000).

Na década de 1970, o Conselho Federal de Educação instituiu o Curso de Educação Artística e, através da Lei nº. 5692/71 introduziu a disciplina Educação Artística nos currículos escolares de 1º e 2º Graus (atuais Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). A música na escola regular ficou situada como parte de um ensino interdisciplinar, contemplado conjuntamente com artes plásticas e artes cênicas (MATEIRO, 1999), “confundindo os educadores musicais nos seus métodos e objetivos”. (OLIVEIRA, 1993, p. 32). O professor dessa disciplina ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente, o que resultou na diminuição da presença da música nas escolas de ensino regular. (AMATO, 2004). A maioria das escolas aboliu o ensino de música de seus currículos devido a não previsão de obrigatoriedade da disciplina de música na grade curricular e à falta de profissionais da área. (MATEIRO, 1999; SUBTIL, 2009).

Em contrapartida, Esperidião (2002, p.70) observa que essa mesma lei implicou em modificações no perfil e na organização curricular dos conservatórios, “até então à margem do sistema educacional”. Segundo a autora, esses foram enquadrados como ensino supletivo com qualificação profissional, categorizados como “estabelecimentos de ensino técnico para a formação de profissionais, com as seguintes habilitações: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarra e sonoplastia”.

Nesse contexto, entre as décadas de 1930 a 1970, o entendimento na esfera do senso comum sobre o papel dos conservatórios no ensino de música permaneceu reduzido à ideia de ensinar a técnica de execução de um instrumento e noções de teoria e percepção musical. Segundo Esperidião (2002), continuando notadamente a ser um privilégio daqueles que

possuíam condições financeiras para pagar aulas em escolas/conservatórios e a professores particulares especializados no seu ensino ou daqueles com possibilidade de acesso às escolas/conservatórios de música públicos. À escola de ensino regular, a partir da popularização da educação musical promovida pelo canto orfeônico, coube um papel relativo ao ensino da música diferente de ensinar a técnica de execução ou conhecimentos musicais específicos, aproximando-se mais da prática coletiva veiculadora de um processo de musicalização ligado à execução correta de hinos oficiais e à apreciação e inculcação de um gosto por uma determinada cultura musical, reconhecida por Villa-Lobos e seus contemporâneos como uma “música elevada”.

Segundo Oliveira (1993, p. 32), na década de 1980 ocorreu no ensino regular “uma fase que valorizou a expressão criativa sem, porém, cuidar dos elementos básicos de música necessários ao desenvolvimento das habilidades musicais”. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº. 9394/96, ainda hoje vigente, aliada às legislações complementares que a sucederam, enfatizou o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais o campo da Arte aparece estruturalmente subdividido em quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 1997). Mas, observa-se que apesar da nova abordagem, ainda é mantida a concepção da prática pedagógica polivalente no ensino de Arte na Educação Básica.

De acordo com Oliveira (1993, p. 32-33), a década de 1990 representou uma nova fase na educação musical brasileira, “com a absorção das teorias psicológicas cognitivas e desenvolvimentistas, inspiradas por Piaget” e a divulgação da teoria espiral do desenvolvimento musical do músico inglês Keith Swanwick, através da qual se valoriza “tanto o lado da expressão como o da informação”.

Atualmente, a educação musical no Brasil atravessa um importante momento em sua histórica trajetória de reformas e mudanças de concepções referentes ao ensino de música. Após um longo período de discussões entre educadores musicais sobre a presença e a garantia da institucionalização da música na escola, foi sancionada a Lei nº. 11.769/08 que alterou o artigo 26 da LDB 9394/96 e incluiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte na educação básica. (PENNA, 2008).

Nesses termos, a análise da história da educação musical no Brasil permite observar que se estabelecem perspectivas diferentes entre o papel da educação musical realizada nos conservatórios e da realizada nas escolas de ensino regular desde a sua implantação no século XIX. Sob concepções diferenciadas, as abordagens são voltadas, no ensino regular, para noções de musicalização, principalmente através do canto, da apreciação e do ensino de

rudimentos musicais, conforme o projeto educacional vigente em cada período, como foi o caso da utilização da música como meio de educação capaz de promover valores essenciais como “a sociabilização dos indivíduos”, na década de 1920. (LEMOS, 2005, p. 17). Nos conservatórios, por se tratarem de instituições especializadas no ensino de música, as ações educativas são voltadas para o ensino da execução do instrumento musical, a formação e profissionalização do músico instrumentista ou cantor e o desenvolvimento de um conhecimento musical mais aprofundado.

O traçado paralelo entre as duas diferentes abordagens na educação musical formal, características a cada formato de instituição de ensino – geral e específica –, demonstra primeiramente que, na história da educação musical no Brasil, o acesso ao ensino especializado da música, tratando do aprendizado do instrumento ou do canto e dos conhecimentos específicos da área não é institucionalmente disponível a todos, ficando a cargo de escolas de música ou conservatórios, que na esfera da educação pública não possibilitam abarcar toda a população estudantil. Essa particularidade exerce um papel reforçador das diferenças e da exclusão social no campo artístico, como poderá ser melhor verificado na discussão do item 2.3.2 quando se analisa o processo de ingresso dos alunos na EMM.

Ao mesmo tempo, verifica-se que muitas concepções presentes nas práticas educativas dos conservatórios se devem a experiências e ideias difundidas no meio educacional e cultural de forma geral. Um exemplo desse tipo de influência se constata no CDM, principalmente entre os seus fundadores que manifestam uma visão hierarquizada de rebaixamento da “música popular transformada e divulgada pelos meios de comunicação de massa”, cuja ascendência se aproxima do ideário do movimento modernista do início do século XX. (NAVES, 2001, p. 191). A música veiculada pelos meios de comunicação de massa era vista por intelectuais modernistas brasileiros, como Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos – num eco da forte tendência europeia de, desde o final do século XIX, criticar a música de caráter comercial –, como mais um produto de consumo, “uma espécie de arte de consumo”, inferior e descartável, “prestando-se apenas à fruição fácil, ao mero entretenimento”. (NAVES, 2001, p. 191).

Essa mesma tendência é identificada por Lemos (2005, p. 94-97) entre as manifestações de estudantes secundários do Colégio Estadual do Paraná em jornais e rádio da instituição na década de 1950, que qualificavam os programas de rádio veiculados em Curitiba como de mal gosto e elegendo a “música erudita como a de “qualidade estética elevada”. Esse pensamento transparece entre os agentes do CDM, os quais relatam que

pretendiam “levar a boa música” ou “a música de qualidade” à sociedade de Ponta Grossa, o que se refletia na escolha do repertório da OSPG e no repertório usado como referência na EMM.

Lemos (2005) destaca a intenção de elitização da música inserida no projeto do canto orfeônico, que além das canções cívicas e hinos patrióticos, dedicava especial interesse à execução de obras eruditas de compositores canônicos como Bach, Mozart, Wagner entre outros, e a música popular “folclórica” adaptada. Entre os princípios modernistas, Mariz (2000, p. 145) destaca o “impulso unânime de cantar a natureza, a alma e as tradições brasileiras, banindo para sempre os *pastiches* da arte européia”.

Porém, Naves (2001, p.189) ressalta que, ao contrário do viés modernista francês, irreverente, vanguardista, que rompia com os ditames clássico-românticos da tradição musical comprometida com a ideia de sublime e que incorporava a música popular sem grandes transformações, os músicos modernistas brasileiros, num posicionamento universalista, reverenciaram esses ditames ao enfatizar, como Mário de Andrade no Ensaio sobre a Música Brasileira escrito em 1928 citado por Naves (2001), a importância imprescindível dos processos harmônicos pertencentes à música europeia, que deveriam ser adaptados à música brasileira. Sob esse princípio, os elementos folclóricos pesquisados eram utilizados como matéria-prima para a “criação de composições elaboradas, no âmbito da experiência erudita”, recriando composições folclóricas “através de elaborações formais e conceituais”. (NAVES, 2001, p.189).

Santuza Naves (2001) cita os comentários de Darius Milhaud, modernista francês, num artigo da Revista de Cultura Musical de 1924, no qual criticava essa afeição modernista brasileira pela reverência à tradição, exposta em composições que eram “um reflexo das diferentes fases que se sucederam na Europa” em períodos passados, sob pena de perda da originalidade na expressão do elemento nacional. Esse músico comenta ainda que nessa época “a música contemporânea austro-alemã é quase desconhecida [no Brasil], e o movimento, tão importante, determinado por Schoenberg é mais ou menos ignorado”. (MILHAUD, 1924 apud NAVES, 2001, p. 196).

Traços dessas concepções valorativas e qualificadoras da música são pontuados em todas as fases observadas na história do processo educacional do CDM. A música erudita dos compositores canônicos é presença obrigatória no repertório de formação de todos os cursos ofertados nessa instituição. Em nenhum momento aparece a escolha por composições atonais ou ligadas ao serialismo do início do século XX. A partir da segunda fase identificada no CDM, compreendida entre 1984 e 1993, surge a escolha de peças infantis folclóricas

adaptadas às regras harmônicas da música tonal ocidental e arranjadas para coro, bem como composições folclóricas brasileiras e estrangeiras adaptadas e formuladas harmonicamente para instrumentos como piano, violão e acordeom.

Essas constatações evidenciam que a observação de um objeto de análise no tempo presente requer o entendimento de que ele é resultado de uma construção histórica. Os conservatórios possuem uma relação específica com a sociedade e com os valores e contextos da sua época, que, ao longo dos anos são continuamente transformados e reinterpretados. Esses valores conformam a natureza do processo educativo desenvolvido nos conservatórios, que reflete implicações advindas do processo de institucionalização do ensino de música, iniciado no século XVIII, da predominância da crença sobre a necessidade de talento para o desenvolvimento musical e da reprodução defasada do repertório erudito europeu. Essas questões são temas de diversos estudos na área musical, cuja discussão é realizada a seguir.

2.2 ENSINO DE MÚSICA NOS CONSERVATÓRIOS

No capítulo 1 foi discutido sobre o movimento de transição nas concepções de música e de ensino musical ocorrido no CDM durante o início da década de 1980, que derivou do posicionamento de Gerardo Gorosito e Taís Ferronato frente ao processo educativo-musical que vinha sendo desenvolvido pelo grupo da OSPG desde a sua fundação. Esse movimento determinou a primeira mudança no sentido das ações do CDM, quando deixou de ser centrado exclusivamente na formação de músicos para o ingresso imediato na OSPG e se voltou, principalmente, para uma formação musical ampla⁵³ a ser efetivada em longo prazo. Cada um dos sentidos inscritos no CDM trazia significações e disposições sociais, culturais e pedagógicas diferenciadas, que se manifestaram na modalidade e na metodologia de ensino, assim como no repertório e no modelo de expressão musical eleitos.

Essas significações e disposições postas em jogo em cada um dos diferentes posicionamentos referentes ao CDM são orientadas por referências individuais e coletivas dos agentes envolvidos, muitas vezes implícitas, sobre como são ou deveriam ser os conservatórios de música, sobre o seu processo educativo e sobre o valor simbólico da arte e da música na sociedade. Essas referências revelam-se num *habitus* incorporado pelos agentes resultante de suas trajetórias, das experiências vivenciadas no processo pessoal de formação

⁵³ Este termo foi utilizado por Taís Ferronato para definir a perspectiva de educação musical que adotava no período em que trabalhou no CDM. O significado desse termo será mais bem delineado no item 2.3.2 do presente capítulo.

musical ou de um conhecimento tácito, generalizado no senso comum, que reconhece sentidos aos espaços sociais.

Esses sentidos, assim como o *habitus*, são construídos, atualizados e reproduzidos pela história na sociedade, onde são novamente incorporados. A sucessão de novos sentidos atribuídos aos conservatórios a cada novo contexto histórico, explorada no item 1.1, e a forma característica como têm sido trabalhados os repertórios, os planos de ensino, os processos de admissão, etc. nessas instituições evidenciam o fundamento de muitas significações presentes nos relatos e nas ações dos agentes sociais do CDM. Desse modo, uma visão geral sobre como certas significações e referências concernentes aos conservatórios e ao ensino de música foram construídas e reproduzidas historicamente contribui para compreender as relações sociais que moveram o CDM, as quais serão discutidas no presente capítulo.

A passagem dos conservatórios do caráter assistencial e catequizador inicial, ligado aos serviços e à formação religiosa iniciado na Itália do século XVI, para o sentido cívico nacionalista na França do século XVIII e finalmente para o rígido sistema institucionalizado de ensino da música que ainda perdura, segundo alguns autores, desde o século XIX, abalizaram rupturas em paradigmas do ensino musical. (HARNONCOURT, 1988; MARTINS, 1993; MARTINS, 2005). Harnoncourt (1988, p. 29) ressalta que até o final do século XVIII, notadamente com a Revolução Francesa, havia, na formação dos músicos, uma relação entre mestre e aprendiz,

similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos. Ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o 'ofício', sua maneira de fazer música. [...] O mestre ensinava ao aprendiz sua arte, todos os aspectos desta arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento, ou cantar, mas também a interpretar a música. Nestas circunstâncias, [...] a evolução dos estilos se processava gradativamente, passando de uma geração à outra, de maneira que qualquer mudança nos conceitos, nas ideias, não era uma mudança propriamente dita, mas sim um crescimento e uma transformação orgânicos. (HARNONCOURT, 1988, p. 29).

Nesse sistema normalmente havia uma relação um para um que podia acontecer tanto num molde informal – entre amigos ou na família –, quanto formal, semelhante ao que atualmente reconhecemos numa relação orientador/orientando, não sendo uma regra haver uma infra-estrutura montada. (MATTE, 2008).

Segundo Harnoncourt (1988), o sistema mestre-aprendiz foi questionado e modificado no decorrer da história, sendo a Revolução Francesa a que lhe imprimiu as maiores transformações. Nesse período, a música foi metodicamente integrada ao processo político geral e simplificada de forma que pudesse ser assimilada por todas as pessoas, mesmo aquelas que não tinham tido acesso ao seu aprendizado, uma vez que, apesar da música ter sido

“sempre parte integrante e essencial da educação no ocidente”, até então, “dirigia-se aos ‘cultos’, às pessoas que aprenderam a língua musical”. (HARNONCOURT, 1988, p. 30).

A simplificação da música, a qual Harnoncourt (1988) se refere, relacionou-se, além da facilitação ao seu acesso e fruição, ao modelo de ensino, notadamente utilizados com o intuito de doutrinação política. Nesse contexto, a fundação do Conservatório de Paris marca o momento em que o ensino da música é institucionalizado, passando a se estabelecer numa relação professor-aluno, diferenciada da anterior, principalmente pela sistematização pedagógica e pela determinação de um espaço físico específico.

Martins (2005) afirma que a primeira implicação advinda da institucionalização do ensino da música foi a necessidade que acompanhou a sistematização do ensino, de se estabelecer um currículo que serviria de padrão para a promoção da aprendizagem. Nesse ínterim, Harnoncourt (1988, p. 30) destaca a decisão de Luigi Cherubini⁵⁴, diretor do Conservatório de Paris, de encomendar aos “mais importantes professores de música da França” obras didáticas que consignassem as novas ideias de igualdade, padronizando os métodos e conteúdos, o que para o autor pôs fim ao sistema mestre-aprendiz no conservatório. Para Harnoncourt (1988, p. 30), isso significou uma revolução na educação musical, que foi posteriormente reproduzida de forma tão radical “que, em algumas décadas por toda a Europa, os músicos passaram a ser formados pelo sistema conservatório”, descrito por Penna (2008, p. 54), como um padrão cultural tradicional de ensino de música “que se mantém como referência, sendo bastante resistente a transformações”.

Quanto à formação dos músicos no Brasil até o século XX, Amato (2004) e Martins (1993) concordam que esta ocorreu, em grande extensão, na forma de aulas particulares (mestre-aprendiz) e nos conservatórios (professor-aluno).

Esse movimento interdependente nas relações mestre-aprendiz/professor-aluno com a organização e sistematização do ensino da música num modelo institucionalizado aparece incorporado no conjunto de significações e disposições manifestado pelos agentes que intervieram no CDM. A reestruturação ocorrida no início da década de 1980 assinalou uma mudança na forma de interação que ocorria no ensino-aprendizado musical até então.

Como será possível verificar no item 2.3.1, que trata mais diretamente sobre as práticas pedagógicas na EMM antes de 1984, o relato de Fabio Maia sobre as aulas de violoncelo com o professor Strona nos anos 1975-1978, sugere que apesar das aulas

⁵⁴ Maria Luigi Carlo Zenobio Salvatore Cherubini (1760-1842), músico e compositor de óperas e obras religiosas, viveu em Paris desde 1785. Foi nomeado Diretor do Conservatório de Paris em 1822. (SADIE, 1994).

ocorrerem na instituição EMM, o tipo de relação que se estabelecia era a de mestre-aprendiz. Segundo Maia, o ensino era centrado na prática instrumental, num repertório estabelecido de acordo com a demanda de cada aluno, num processo totalmente individual. Até 1980, segundo Ferronato, Maia e Spinassi, não havia na EMM uma estrutura formal, comum a uma instituição de ensino, sejam programas de curso, registros de presença, de conteúdo ou de avaliação dos alunos. Não havia um trabalho pedagógico padronizado, ficando a cargo de cada professor definir conteúdos e metodologia de ensino, calcada muito na reprodução do método de formação vivido pelo professor.

A partir de 1984, Ferronato investe a EMM do caráter institucional escolar, ao implantar um sistema de controle pedagógico que envolvia a tentativa de um planejamento educacional conjunto e um sistema de controle de aprendizado dos alunos. Nesse momento, é identificado o modelo de relação professor-aluno, mas imbuído da rigidez institucional.

Serrallach (1949, p. 64) observa que os conservatórios no século XX, organizados no modelo rígido institucionalizado “apresentam características desiguais” quanto aos planos de ensino, as condições exigidas para admissão e obtenção de diploma, número de professores, etc. Esse panorama é reafirmado em estudos que tratam do ensino de música praticado nos conservatórios brasileiros. Autores como Amato (2004), Arroyo (1999), Beyer (1993), Martins (1993) e Martins (2005), entre outros, abordam questões sobre o currículo adotado, o repertório praticado e os métodos de ensino aplicados nos conservatórios, apontando-os como uma reprodução defasada do currículo e do repertório erudito europeu, desconectado da produção musical local e nacional e da sensibilidade e essência da linguagem musical.

Martins (1993, p. 167) remete a prevalência da adoção do repertório erudito europeu no ensino da música e da técnica instrumental no Brasil, principalmente durante os séculos XIX e primeira metade do XX, ao grande percentual de músicos europeus presentes nos quadros das orquestras do eixo Rio - São Paulo, “os quais colaboraram na formação essencial daqueles que os sucederiam nos agrupamentos sinfônicos”. Esse quadro é bem ilustrado pelo fenômeno da “pianolatria”, descrito por Mário de Andrade (1976) como “um fenômeno típico brasileiro” que, por mais de um século atendeu “à possibilidade de ascensão cultural por parte de uma burguesia plena de rígidos controles”. (MARTINS, 1993, p. 166).

Para dar ideia da dimensão do uso do repertório europeu nos conservatórios brasileiros, Martins, (1993) cita que “em meados do século XIX, o Brasil colocava-se entre os cinco primeiros países importadores de partituras francesas. Grande quantidade [...] peças para piano [...]”. Esse autor ressalta que tal prática também era corroborada pela presença de

“professores de piano estrangeiros que transmitiam conceitos defasados, comparando-se aos praticados na Europa”. (MARTINS, 1993, p. 166).

Do mesmo modo, Arroyo (1999, p. 261) ao discutir sobre os “vínculos estreitos do fazer musical praticado no Conservatório de Música de Uberlândia com a cultura erudita européia”, entende que esse se dá tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino, quanto “pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo”.

As sessões seguintes deste capítulo demonstram que tais aspectos são também evidenciados no repertório da OSPG e do CDM. Tanto Klas como Ferronato, ao referirem-se à música dos compositores europeus dos séculos XVIII e XIX, a adjetivam de “boa música”, “de qualidade”. Tal tendência poderá ser observada ao ganhar centralidade no repertório das duas instituições.

Para Dourado (1995, p. 70), ensinar música nesses ambientes (conservatórios, cursos superiores de instrumento) significa lidar “preponderantemente com a transmissão de valores culturais que emanam da tradição [musical]”. Tradição essa, desenvolvida durante a primeira metade do século XX com base nos resultados de estudos musicológicos do século XIX, que deram origem a dois paradigmas principais: “compositores canônicos” – aqueles que sintetizam valores representativos da cultura ocidental e que devem ser preservados – e o “repertório-padrão” – a produção artística dos compositores eleitos. A aferição da “excelência e seriedade da carreira de um executante” torna-se, então, consonante à interpretação das peças do repertório-padrão, de acordo com técnicas de execução e interpretação “transmitidas para a geração seguinte como sendo 'o estilo' do período”.

Dourado (1995, p. 70) observa ainda, uma prática dentro dessa linha de pensamento que se desdobrou a partir da expansão da indústria de gravação: “[...] vêm-se estudantes sendo aconselhados a soar como os executantes famosos na gravação, o que cria certas distorções e se reprime a criatividade através da ideia errônea de se repetir a música sempre com a mesma inflexão [...]”. Essas características visualizadas por Dourado (1995), Arroyo (1999) e Martins (1993), vêm de encontro às críticas de Harnoncourt (1988) quanto à padronização do ensino da música nos conservatórios deflagrada no século XVIII, a qual levou a uma uniformização descontextualizada de composições musicais de períodos e culturas diferentes. “[...] O músico atual [...] aparentemente sem reflexão, aprende os sistemas [...] que foram concebidos para seus contemporâneos [...], princípios teóricos que há cento e oitenta anos faziam sentido, mas que, hoje em dia, não se compreendem mais”. (HARNONCOURT, 1988, p. 31).

A estreita relação com o modelo erudito europeu de repertório e de metodologia de ensino determina, segundo Martins (2005), o distanciamento da música de sua origem, bem como da referência musical do aluno. Nesse sentido, Beyer (1993, p. 17) também corrobora as críticas de Harnoncourt (1998), quando afirma que o ensino musical recai sobre uma “reprodução automática e desgastada”, presente num “aproveitamento irrefletido da prática vigente”. Prática que repetida durante várias gerações, perde gradativamente o seu sentido e “mostra-se descontextualizada para a atualidade, bem como distanciada de seus objetivos iniciais”.

Os educadores musicais apóiam-se, então, sobre práticas vivenciadas por um músico, denominadas ‘método’⁵⁵, segundo o nome do autor. Na verdade estas foram experiências bem sucedidas de uma pessoa, em um contexto específico, mas na maioria das vezes tornam-se inaplicáveis para a realidade de outro país, com situação sócio-econômica e cultural diferentes, acabando por servir apenas para uma mera reprodução. Além disso, esses métodos raramente explicitam sua fundamentação teórica, e nem ao menos listam princípios geradores de sua prática, tornando-se inconsistentes em termos de fundamentação. (BEYER, 1993, p. 15).

A autora alerta também para o ecletismo presente na prática de muitos professores, que “intercalam as propostas de um e de outro e, não raro, de vários simultaneamente”, aproveitando-se “um pouco de cada método” pela necessidade de um fundamento sólido que, para ela, inexistente. (BEYER, 1993, p. 15).

Beyer (1993, p. 17) aponta três principais formas que a reprodução automatizada praticada nos conservatórios costumam se revelar, as quais podem ser observadas nos processos educativos desenvolvidos no CDM no período estudado. A autora aponta, em primeiro lugar, a prática do instrumento entendida unicamente como um treinamento para a aquisição de mecanismos motores, em detrimento de “uma compreensão mais ampla daquilo que expressa a obra musical”, afirmação semelhante à forma como Ferronato e Gorosito compreendiam o ensino promovido pelos agentes da OSPG no CDM até 1983. Em segundo lugar, Beyer indica um “adestramento” dos cursos de teoria e percepção musical, “onde os alunos chegam ao cúmulo de escreverem um ditado musical após diversas repetições de compasso a compasso ou cantarem exercícios de solfejo previamente memorizados [...]”. Para essa autora, uma prática que desconsidera totalmente a linguagem musical. E finalmente no “legado de fórmulas e regras descontextualizadas e sem sentido” em que se resume a chamada Harmonia e Morfologia. Nesse caso, a formação fica restrita a um doutrinamento que se

⁵⁵ A autora refere-se às obras didáticas direcionadas ao ensino de instrumentos musicais que são adotadas nos cursos de música.

ocupa constantemente em apresentar ao aluno “a noção de certo ou errado a partir de um determinado ideal musical, o que [lhe] é desconhecido [...]”. (BEYER, 1993, p. 18).

Alguns autores referem-se aos conservatórios como instituições fracassadas e geradoras de frustração. Segundo Martins (1993, p. 166) “ainda hoje, conservatórios sobreviventes espalhados pelo vasto território, repetem *ad infinitum* disciplinas sem renovação [...]”. Dourado (1995, p. 70) chama o repertório utilizado nos conservatórios e faculdades de música de “tradicional com tendência solista” ou “repertório padrão” e observa que esse direcionamento da proposta pedagógica de formação do músico vem causando “sensação de despreparo e frustração nos profissionais, principalmente pelas poucas possibilidades, existentes atualmente, no mercado de trabalho”.

Mais recentemente, Martins (2005, p. 4) identificou num conservatório público em Minas Gerais, a presença da reprodução do repertório erudito europeu que permeia as instituições congêneres. Segundo a autora, como os profissionais de música que lá trabalhavam haviam cursado ou cursavam o Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte, o Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático Musical de São Paulo, a escolha dos programas foi influenciada e baseada nos já existentes nas referidas escolas. Amato (2004; 2006) também constatou que o repertório do programa de ensino adotado no Conservatório Musical de São Carlos (1947-1991) era o mesmo elaborado pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo⁵⁶, que seguia rigorosos padrões de ensino que tomavam por base o modelo pedagógico do Conservatório de Paris, com a ressalva de que no conservatório de São Paulo era dada ênfase aos compositores eruditos brasileiros. Já Arroyo (1999, p. 261), considerou que “o tratamento do conhecimento musical no conservatório [de Uberlândia] não diferia do tratamento tradicional de qualquer conhecimento no cenário escolar”, frente à fragmentação em inúmeras disciplinas e à “vivência estilizada do conhecimento”, materializada na graduação crescente do considerado mais simples ao mais complexo.

Por outro lado, muitos desses autores justificam alguns métodos e práticas e testemunham mudanças recentes quanto aos programas e o “fazer musical” de alguns conservatórios brasileiros. Martins (1993) discute sobre a complexidade estrutural da música que demanda a necessidade do estudo de solfejo, da percepção, do aprendizado físico-

⁵⁶O curso de piano, por exemplo, ofertava: “*Curso Preliminar*, noções elementares musicais; *Curso Fundamental*, do 1º ao 5º anos; *Curso Geral*, 6º e 7º anos; *Curso Superior*, 8º e 9º anos do *Curso Geral* e *Curso de Virtuosidade*, 2 anos. Todos os níveis contavam com *matérias complementares*, um *perfil de provas* e um *programa mínimo*”. Ao professor era respeitado o direito à escolha dos estudos e peças. Portanto, uma divisão metodológica que se estabelecia através de estudos técnicos, métodos, e execução de obras musicais. (AMATO, 2004, p. 36).

mecânico instrumental desde os primeiros anos de idade. Essa complexidade e prematuridade incorreriam num estudo esterilizante e individualista canalizado para o “exercício precoce da elementaridade”, em muitos casos, fonte de desestímulo e de “estiolamento” de “vocações autênticas”. (MARTINS, 1993, p. 167).

A partir da década de 1990, Beyer (1993), corroborada por Esperidião (2002, p. 71) percebem a adoção de uma nova concepção de educação musical, conectada com a realidade em que se inserem. Um exemplo dessa concepção transparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico editados em 2000, na área de artes, nos quais linguagem musical é considerada articulada às outras linguagens artísticas e aos meios de comunicação, cujas novas interfaces levam à ampliação do campo de atuação dos profissionais. (BRASIL, 2000, p. 28-30).

Nesse contexto, Amato (2004, p. 26) cita o Conservatório Brasileiro de Música (Rio de Janeiro) como um exemplo de experiência de “novas propostas pedagógicas com o intuito de suprir a formação tradicional que era empreendida nos conservatórios”. Esse conservatório, reconhecido pelo Ministério da Educação desde 2002 como Centro Universitário (CBM-CEU), oferta o ensino a distância em nível técnico desde o ano de 2000. (CONSERVATÓRIO BRASILEIRO..., 2009).

Segundo Sadie, “atualmente, em muitos conservatórios, os alunos não são formados apenas para um elevado desempenho como instrumentistas” ou para o ingresso nos cursos superiores. Também lhes são ensinados conhecimentos gerais sobre a música e outras áreas das artes, estudos históricos e um “segundo instrumento”. (SADIE, 1994, p. 215). Muitos dão ênfase às aulas de ópera, teatro, à execução orquestral, ao trabalho de conjunto. Nos conservatórios franceses são ofertados cursos de artes circenses e “arte urbana”. (LE CONSERVATOIRE..., 2009). Em outros, é perceptível uma mudança de postura em direção a uma maior flexibilidade e abertura à música popular e ao uso das tecnologias na produção musical – uma aproximação com as músicas e manifestações artísticas vivenciadas pela sociedade e trazidas pelos alunos. (ARROYO, 1999; CONSERVATÓRIO BRASILEIRO..., 2009; OLIVEIRA, 1993).

Os aspectos pedagógicos tratados nessa sessão – as relações mestre-aprendiz/professor-aluno, as formas de organização pedagógica e curricular, a utilização dos métodos e as práticas de ensino nos conservatórios – compõem um panorama do processo educativo musical realizado nessas instituições ao longo do seu desenvolvimento histórico. Tais aspectos, aliados à visão geral sobre como se estabeleceu a educação musical no Brasil e sua influência sobre a caracterização da função sócio-educativa dos conservatórios, discutida

na sessão 2.1, oferecem uma fundamentação à presente dissertação para analisar as significações sociais, culturais e pedagógicas imersas no *habitus* que permeou cada concepção de cultura musical e experiência de ensino identificada no CDM até 1995.

2.3 EXPERÊNCIAS DE ENSINO MUSICAL NO CDM

Entre 1971 e 1995 é possível identificar três experiências de ensino musical no CDM, inseridas numa série de continuidades e rupturas históricas que estão esquematizadas no QUADRO 3 e serão discutidas nesta sessão.

A primeira experiência de ensino musical identificada no CDM aparece no período compreendido entre sua fundação em 1971 e 1983. Nesse período, o ensino musical no CDM ocorre numa estreita relação institucional com a OSPG, exprimindo o objetivo de promover a formação técnica de músicos para essa orquestra. Os músicos da OSPG, no final da década de 1970 e início da de 1980, buscavam apoio técnico junto a alguns professores e regentes da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Porém, tais atividades se tratavam de ações pontuais, pois os professores vinham de Curitiba, uma ou duas vezes por semana, unicamente para dar aulas de instrumento e ensaiar com a Orquestra.

Entre 1984 e 1993, o CDM passa a ser dirigido e integrado por professores e músicos que mantinham um vínculo estreito de formação e atuação profissional com a EMBAP, recrutados por Taís Ferronato e pelo casal Gerardo e Haydée Gorosito. Esses agentes se apropriaram do modelo pedagógico da EMBAP, principalmente, através da adaptação dos programas de ensino para os cursos de instrumento e disciplinas teórico-musicais, o que permitiu o direcionamento do processo educativo do CDM para outra concepção, interessada na formação musical geral do indivíduo e não mais unicamente na formação imediata de músicos para integrar a OSPG. Além da consolidação e continuidade às ações pedagógicas e organizacionais iniciadas em 1984, a gestão que encerrou em 1993, empreendeu decisões administrativas importantes como a realização do convênio de cooperação técnica e financeira entre a Prefeitura Municipal e a Associação de Pais e Mestres do CDM.

A nova forma de gestão econômica do CDM advinda desse convênio possibilitou a ampliação dos cursos ofertados, bem como facilitou à gestão do período seguinte a criação de grupos para a prática musical em conjunto e o empreendimento de uma série de eventos artístico-culturais que visivelmente legitimava as ações e a importância do CDM frente ao gestor público.

Período	Direção	Relação Institucional	Ações	Objetivo Educacional
1971- 1983	Secretaria de Educação/ Presidência da OSPG	OSPG	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de músicos para a OSPG • Oficinas para aprimoramento dos músicos • Maioria dos cursos era de instrumentos que compõem orquestra 	Formação musical técnica
1984- 1989	Taís H. S. Ferronato	EMBAP	<ul style="list-style-type: none"> • Educação musical desde a infância • Formação de músicos não necessariamente para orquestra • “Projeto Fazendo Música” (junto às escolas de ensino regular) • Estruturação escolar, criação da Associação de Pais e Mestres do CDM 	Formação musical ampla
1989- 1993	Haydée S. Gorosito	EMBAP	<ul style="list-style-type: none"> • Educação musical desde a infância • “Projeto Fazendo Música” • 1991: Convênio PMPG-APM* CDM (autonomia administrativa) 	Formação musical ampla
1993- 1995	Marcelo Urias	EMBAP/ OSPG	<ul style="list-style-type: none"> • Educação musical desde a infância • Formação de músicos para orquestra • “Projeto Música nas Escolas” • Criação da Orquestra de Câmara do CDM e Orquestra Mirim • Criação de conjuntos musicais: sopro, música regionalista, música contemporânea. • Eventos (legitimação) 	Formação musical ampla e técnica

QUADRO 3 – Experiências de ensino musical no CDM entre 1971-1995.

Fontes: Memorandos (1995); Plano de Trabalho (1989); Projeto Fazendo Música (1985, 1986); Projeto Música nas Escolas III (1995); Proposta Metodológica (1988-1989); Relatório Anual (1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1995); informações orais.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

* PMPG-APM: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa – Associação de Pais e Mestres do CDM.

A partir de 1993 é observada a presença concomitante das duas experiências de ensino identificadas nas gestões anteriores. Ao mesmo tempo em que o objetivo de formação musical ampla a ser desenvolvida em longo prazo desde a infância foi mantido e valorizado, houve uma retomada do vínculo com a OSPG e foi dada ênfase à formação de músicos para orquestra, ainda que não direcionada unicamente para o ingresso imediato na OSPG. Os aspectos mais específicos de cada período identificado e suas relações com o contexto social e educativo em que ocorreram são apresentados nos itens a seguir.

2.3.1 CDM entre 1971 e 1983: formação de músicos para a OSPG

A análise realizada possibilita inferir que a apropriação do projeto cultural da SCABI em Ponta Grossa se configurou com a formação de uma orquestra amadora (OSPG) em 1954, por um grupo de músicos que, em função de sua trajetória sociocultural, mantinha uma concepção que valorizava a arte e a música no sentido estético e diletante que remetia a um gosto distinto. Porém, as ações culturais promovidas por esse grupo foram centralizadas na difusão da arte através do espetáculo de orquestra dirigido ao público, o que evidenciava também um sentido cívico e técnico. Associado a esse projeto inicial, dezesseis anos depois, foi constituída, pelo mesmo grupo, a EMM, marcada pela missão de garantir a continuidade do funcionamento da OSPG através da formação de músicos para integrá-la, permanecendo a prevalência do sentido cívico e técnico sobre o sentido estético da arte.

A conformação de disposições e posicionamentos do grupo fundador da OSPG e da EMM, no interior do campo cultural em Ponta Grossa, estabelece forte correspondência às práticas artísticas e educacionais desenvolvidas nessa instituição entre 1971 e 1983, como se pôde observar nos relatos de Spinassi (ex-secretária), Maia (ex-aluno de violoncelo) e Schmidt (ex-professor de violão). As informações sistematizadas a partir das entrevistas, do documento Histórico (1997) e do Relatório de Atividades (1983) evidenciam a tendência presente na EMM, entre 1971 e 1983, cujos dados estão organizados no QUADRO 4.

Como visto anteriormente, a EMM iniciou suas atividades em 1971. Uma pequena escola com 34 alunos matriculados sob os cuidados do Maestro Paulino Martins Alves (diretor) e Eduardo Strona (professor), que ofertava os cursos de violino, viola e violoncelo. No ano seguinte, Nádia Politschuk ofertou o curso de piano. A EMM funcionou, desde o início, com muitas dificuldades: instalações improvisadas e precárias, ausência de serviços de apoio como secretaria e zeladoria até 1981, recorrente carência de instrumentos musicais, resistência por parte da administração pública à contratação de professores, baixa remuneração dos mesmos, diretoria sem vínculo exclusivo com a EMM (era encargo do Diretor do Departamento de Cultura, do presidente ou do maestro da OSPG). (HISTÓRICO, 1981; KLAS, jun. 2009; MAIA, jul. 2009; SPINASSI, out. 2009).

Entretanto, apesar das dificuldades relatadas, no QUADRO 4 demonstra-se que, entre os anos 1971 e 1983, a EMM apresentou crescimento, tanto em número de alunos, quanto de professores e cursos ofertados, porém, ocorrido de forma descontínua.

Ano	Nº Alunos	≠ de alunos a 1971 (%)	Nº Profes-sores	Nº Cursos	Professores/Cursos
1971	34	100	1	3	Eduardo Strona (Violino, viola e violoncelo)
1972	15	- 56	2	4	Eduardo Strona (Violino, viola e violoncelo), Nádia Politschuk (violino, piano)
1973	17	- 50	2	4	Eduardo Strona (Violino, viola e violoncelo), Nádia Politschuk (violino, piano)
1974	20	- 42	2	4	Eduardo Strona (Violino, viola e violoncelo), Nádia Politschuk (violino, piano)
1975	13	- 62	2	4	Eduardo Strona (Violino, viola e violoncelo), Nádia Politschuk (violino, piano)
1976 1977 1978	*	-	2	4	Eduardo Strona (Violino, viola e violoncelo), Nádia Politschuk (violino, piano)
1979	*	-	3	5	Eduardo Strona (violino, viola e violoncelo), Maria Eleonora Cordeiro (piano), Honório Sávio Freitas (teoria musical)
1980	103	+ 203	4	4	Maria Eleonora Cordeiro (piano), Honório Sávio Freitas (teoria musical), Mauro Ramos Bermudês (violino), Augusto Schlumperger (violino)
1981	55	+ 72	7	7	Maria Eleonora Cordeiro (piano), Honório Sávio Freitas (teoria musical), Mauro Ramos Bermudes (violino), Augusto Schlumperger (violino), José Luiz Carvalho de Souza (coral), Silvanira Ramos Bermudês (flauta doce), Denise Maria Lessi Juvenal (violoncelo)
1982	70	+ 105	10	8	Maria Eleonora Cordeiro (piano), Emílio Voigt (piano), Honório Sávio Freitas (teoria musical), Mauro Ramos Bermudês (violino), Augusto Schlumperger (violino), José Carvalho de Souza (coral), Silvanira Ramos Bermudês (flauta doce), Miguel José da Silva (trompete, sax tenor), Luis Procópio Schimidt (violão), Aldo Ademar Hasse (direção, teoria).
1983	124	+ 265	9*	10*	Honório Sávio de Freitas (acordeom, teoria musical), Luis Procópio Schimidt (violão), Emílio Voigt (piano), Mauro Ramos Bermudes (violino), Silvanira Ramos Bermudes (flauta doce), José Carvalho de Souza (coral), Miguel José da Silva (trompete), Aldo Ademar Hasse (direção, teoria), (violoncelo*, classe de metais)*.

QUADRO 4 - Desenvolvimento da EMM entre 1971 e 1983.

Fontes: HISTÓRICO (1987); RELATÓRIO... (1983); informação verbal: SPINASSI (out. 2009), MAIA (jul. 2009), SCHMIDT (out. 2009).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

*informações não encontradas.

Entre 1972 e 1975, observa-se que o número de alunos diminuiu em média 52,5% em relação ao número inicial em 1971, passando, porém, em 1980 para um aumento significativo de mais de 200% em relação a 1971. A ausência de registros referentes ao período entre 1976 a 1978 não permite afirmar se esse crescimento ocorreu de forma progressiva. Nos anos 1981

e 1982, apesar do aumento do número de professores e de cursos ofertados, houve um novo decréscimo do número de alunos, seguido, em 1983, pelo maior registro de alunos do período, com 265% a mais do que o ano em que a EMM iniciou suas atividades.

Ainda que tais números apresentem certa imprecisão⁵⁷, tal descontinuidade do número de alunos matriculados corrobora com as declarações dos entrevistados quanto aos problemas e dificuldades vividos pela EMM. O Histórico (1981) faz menção à limitação para o aceite de novos alunos e à evasão de alunos matriculados na EMM devido à precariedade das instalações e à falta de instrumentos musicais – há registros de que, no início, a EMM não possuía piano, sendo os alunos atendidos na residência de Nádia Politschuk e, que no início da década de 1980, a escola ainda possuía apenas um piano. Outra razão para essa descontinuidade pode estar relacionada ao não atendimento às expectativas dos alunos quanto à metodologia de ensino e ao repertório, visto que o objetivo principal da EMM nesse período era formar músicos para a orquestra. Nesse sentido, o QUADRO 4 permite observar que os dois anos que registraram aumento significativo de alunos matriculados tiveram a oferta de cursos de novos instrumentos, o violão em 1980, que contempla a execução de muitas peças solo e o acordeom em 1983, que contempla um repertório mais popular. Ambos, portanto, possibilitaram a ampliação do repertório, antes unicamente destinado à orquestra.

O crescente aumento do número de professores aliado à ampliação dos cursos oferecidos, observado a partir de 1979 reflete também certo apoio por parte da administração do município. Schmidt (ex-professor de violão) relata que, durante um período entre 1980 e 1983, recebeu da Prefeitura liberação de horas de trabalho e ajuda de custo para cursar aulas de música em Curitiba. Essa informação é corroborada pelos dados do relatório da Secretaria de Educação e Cultura de 1983, que registra o “apoio financeiro para cursos de aperfeiçoamento de professores da Escola de Música Tenente Paulino Martins Alves”. (CHAMMA, 1988, p. 144). Esse apoio financeiro, mesmo que descrito pelos entrevistados como insuficiente, estendeu-se à ampliação do quadro de professores, dos quais, entre 1980 a 1983, praticamente metade vinha de Curitiba para trabalhar na EMM e na OSPG.

Para a análise do processo pedagógico da EMM nessa primeira fase, não foram encontrados registros de Currículo, de Programas de Curso ou de repertório. Porém, as entrevistas de Eurich (jun. 2009), Maia (jul. 2009), Spinassi (out. 2009), Schmidt (out. 2009),

⁵⁷ O QUADRO 4 pode conter certa imprecisão em relação a alguns dados por serem oriundos de informações verbais e de dois documentos administrativos que apresentam lacunas nos seus registros, como por exemplo uma certa confusão no controle dos alunos desistentes ao longo do período letivo. Porém, mostra-se útil para uma visualização geral do desenvolvimento da EMM.

Rodrigues (out. 2009) e Kanawate (mar. 2010) revelaram algumas nuances sobre as práticas educacionais desenvolvidas nos cursos de violoncelo e violão, bem como sobre a organização pedagógica do CDM entre os anos 1976 e 1983.

Maia afirma que entre 1977 e 1979, período em que estudou violoncelo na EMM, os alunos eram, em sua maioria, jovens e adultos. As aulas ministradas eram práticas e individuais (duas semanais) e a formação teórica se dava à medida daquilo que o repertório requeria. Ele lembra que o professor Strona utilizava uma metodologia de ensino da teoria musical semelhante à aplicada pelo Maestro Paulino Martins Alves na Banda Escola Lyra dos Campos, em que “os pontos” eram escritos pelos próprios professores num caderno pautado e os alunos deveriam estudá-los para a aula seguinte. Se corretamente aprendidos, os professores passavam nova lição, sempre sobre conteúdos direcionados aos conhecimentos necessários para o aprendizado da peça musical que estava sendo estudada.

Quanto à metodologia de ensino do instrumento musical, no caso o violoncelo, Maia recorda apenas de que era utilizado um único “método estrangeiro”, no qual eram seguidas as atividades propostas, apresentadas numa ordem crescente de dificuldade. Recordar-se também que o repertório contemplava “músicas clássicas”, cujos graus de complexidade técnica eram direcionados para o músico iniciante. Maia declara ainda que disciplinas como Solfejo, História da Música ou Música em Grupo não faziam parte do programa de ensino da EMM e que durante o período em que a frequentou, não participou de nenhum recital ou apresentação musical pública, aspecto que mudou com a continuidade das atividades da EMM. Rodrigues, Schmidt e Spinassi recordaram-se dos recitais anuais apresentados na própria sede da escola, organizados por Emílio Voigt e Cyrth Spinassi nos primeiros anos da década de 1980.

Muitas dessas observações indicam que a educação musical na EMM, até o início da década de 1980, privilegiava a instrução e o desenvolvimento do domínio da técnica instrumental, provavelmente devido à urgência na formação de músicos instrumentistas de cordas para compor a OSPG e também por isso, a presença de uma maioria de alunos jovens e adultos. O caso específico de Maia demonstra que, pelo menos da parte do professor Strona, era desenvolvida uma pedagogia de ensino da música centrada no desenvolvimento da técnica para execução do repertório, onde atividades gerais de musicalização como percepção, solfejo, experimentação, composição e improvisação não eram prestigiadas, ainda que novas concepções ligadas às questões culturais e sociais da música e da educação musical representadas por autores como Hans J. Koellreutter (serialismo e Manifesto Música Viva desde 1946), e Keith Swanwick (teoria espiral da aprendizagem musical, desde a década de 1970) entre outros, estivessem nas discussões do meio pedagógico musical nacional.

O professor Schmidt, ao discorrer sobre as aulas de violão que ministrava na EMM entre 1982 e 1984, revela semelhanças com a prática do professor Strona. O seu objetivo maior era ensinar “violão clássico” aos alunos e incentivar para que seguissem a carreira de violonista, “com possibilidades de tornarem-se solistas de orquestra”. O professor Schmidt afirmou que, nesse período, a EMM ofertava duas aulas semanais, uma individual para instrumento e uma em grupo para teoria. Ele utilizava principalmente o método “Minhas primeiras notas ao violão” de Mário Mascarenhas e um repertório de peças eruditas, os quais tinham feito parte da sua formação. Schmidt relata que não havia programas de curso para as aulas de instrumento ou qualquer diretriz que norteasse as ações pedagógicas da escola, ficando a cargo de cada professor a organização de seu curso e a escolha do repertório e da metodologia de ensino.

Elias Eurich (ex-diretor pedagógico do CDM) confirma o fato de que, entre 1972 e 1983, nenhum Programa Pedagógico Geral fora elaborado na EMM e sustenta que o processo educativo musical se dava de forma específica para cada instrumento, cada qual com um programa de curso específico, formulado pelo professor da disciplina de acordo com a natureza do instrumento. Segundo o entrevistado, tais programas nem sempre eram escritos, registrados e arquivados na escola, principalmente porque não havia nenhuma regulamentação ou controle de órgão educacional competente sobre suas atividades. Uma condição que assemelha a EMM, a não ser pelo fato de ser pública, ao que Silva (1996) define como escola alternativa. Essa autora se refere a escolas ou academias particulares de Porto Alegre que desenvolviam o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem vínculo com a rede oficial de ensino e sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério de Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino⁵⁸. Apesar da implicação da Lei 5692/71 sobre a organização curricular dos conservatórios, observada por Esperidião (2002), que enquadrou-os como ensino supletivo com qualificação profissional de ensino técnico, a EMM, até 1995, não possuiu registro legal nesse sentido, nem mesmo junto a órgãos que poderiam influir ou regulamentar o seu funcionamento, como a Ordem dos Músicos do Brasil ou o Núcleo Regional de Educação.

⁵⁸ Amato (2004) descreve algo diferente em relação ao Estado de São Paulo, onde, segundo a autora, a partir de 1938, os cursos ou estabelecimentos particulares de ensino artístico só puderam funcionar mediante autorização do Conselho de Orientação Artística de São Paulo (COA), com o reconhecimento oficial e a realização da fiscalização artística nessas instituições. A este Conselho seguiram, nas décadas de 1940-50, o Serviço de Fiscalização Artística (SFA) da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo e, posteriormente, a Comissão Estadual de Música.

Ainda assim, a concepção de ensino de música que transparece nos relatos sobre esse período, tende a um modelo tradicional-tecnicista, que se aproxima ao que Freire (1994) e Mateiro (1999) apresentam como um enfoque técnico-linear, voltado para interesses técnicos dentro de um modelo de educação em que o professor “treina ou adentra” o aluno para realizar uma tarefa com êxito e rapidez – capacitação do indivíduo para tocar na orquestra. Mas, ao mesmo tempo, calcado num modelo tradicional de educação em que o professor transmite ao aluno os conhecimentos que acumulou em sua própria formação, claramente observável na reprodução do repertório e dos métodos utilizados pelos professores para o ensino do violão e do violoncelo, enquanto o aluno se apropria e reproduz o conhecimento recebido. (MEKSENAS, 1990).

Além disso, esse modelo tradicional-tecnicista de ensino praticado na EMM transparece envolto por uma visão essencialista do homem. Um tema freqüente nos textos da época e nos relatos dos entrevistados é a noção de essência artística revelada no talento, na vocação e no dom inato, assim como, a representação da música como de origem divina e como símbolo de cultura e expressão de civilização. São exemplos disso, a afirmação encontrada no Histórico (1987; 1993; 1997, p. 1, grifo nosso) de que a EMM tinha “por finalidade promover gratuitamente o ensino dos fundamentos da expressão e comunicação humanas na área musical, principalmente aos jovens que tivessem talento”, assim como o discurso proferido na abertura de um seminário de violão promovido pela EMM em 1983:

A música [...]. [...] é uma condição inata de cada ser humano, condição fundamental da natureza, que se veste de transcendência, no mais puro dos misticismos. [...] É preciso, pois, colocá-la na posição de respeito que lhe cabe [...] valorizá-la, divulgá-la, [...] para que haja maior conscientização e, conseqüentemente, melhoria dos padrões de comportamento dos povos. (ESCOLA..., 1983; ANEXO B).

Essa concepção de valorização do talento, também fortemente presente nas declarações de Klas e Kanawate – fundadores da OSPG e da EMM –, acompanhou, segundo Oliveira (1993, p. 32), a proliferação dos conservatórios no mundo ocidental no século XIX e incentivou “o ensino instrumental de alto nível, fundamentado [...] na crença de que somente os alunos talentosos conseguem se desenvolver musicalmente”. Para Freire (1994) e Mateiro (1999, p. 5), a concepção do talento se estabelece numa linha “tradicional” de ensino, onde a música é privilégio “somente daqueles bem dotados musicalmente” e onde “se cultivam valores do passado e procedimentos importados de outros países [...]”, representativos de um esquema original, de essência imutável, que só permite inovações superficiais e aparentes.

Bourdieu (1996, p. 322; 329), ao analisar os fatores que determinam a “essência” da obra de arte, conclama a necessidade de se questionar aspectos que se encontram “tacitamente

[incluídos] na noção moderna de artista”, em particular, a ideologia que se elaborou ao longo do século XIX, “num processo de importação para o domínio da arte de conceitos originalmente elaborados dentro da tradição *teológica*”, do artista como “‘criador’ inciado”, dotado da “faculdade quase divina que é a ‘imaginação’ e capaz de produzir uma ‘segunda natureza’”, o que corresponde, no campo da música, à propensão ao virtuosismo na composição ou execução instrumental. Uma concepção que leva a crer que o talento seja igualmente uma “competência estética” inata, divina, natural em apenas alguns indivíduos privilegiados e distintos dos demais.

Entretanto, o questionamento apregoado por Bourdieu (1996), fundamentado na historicidade da gênese do campo artístico, da formação do artista e da obra de arte, leva à associação também do talento a um universo social situado e datado, cujos critérios para seu reconhecimento como tal variam de acordo com o contexto histórico. Desse ponto de vista, o que definiria se o indivíduo possui talento para a arte ou a música não seria somente uma disposição “natural” ou divina, mas sim a sua capacidade de adequação a uma determinada postura estética, a padrões e princípios estilísticos, a representações e a “instrumentos de pensamento”, os quais são esquemas classificatórios que aos poucos se tornam “categorias técnicas” continuamente reproduzidos e constituídos como verdade pela “repetição incansável”, num processo de “construção social da própria realidade”. A partir do raciocínio de Bourdieu, o talento, assim como o gosto artístico, se estabelece como uma instituição social, “julgado a partir de certas propriedades formais”. (BOURDIEU, 1996, p. 336-340).

A ênfase imposta ao talento artístico na EMM se apresenta, porém, em contradição ao discurso paralelamente proferido de gratuidade e acesso para todos que procura representar o CDM como um veículo de democratização do conhecimento musical, artístico e cultural por possibilitar o seu acesso às pessoas de todos os segmentos da sociedade de Ponta Grossa. Os documentos que atestam a criação da EMM, as atas de reuniões e mesmo o site disponível na internet até 2009 fazem referência recorrente à “finalidade de difundir o ensino da música para a comunidade princesina” e de criar sistemas de auxílio para alunos carentes. (CONSERVATÓRIO, 2008; 1988; 1987).

Uma contradição semelhante é observada por Osinski (2006; 2007) e Medeiros (2008) sobre o Centro Juvenil de Artes Plásticas em Curitiba, Paraná e as Escolinhas de Arte do Brasil, instituições criadas nas décadas de 1940 e 1950, que se inseriam no Movimento da Escola Nova e intencionavam buscar “a democratização das relações sociais com base na universalização do acesso à cultura e do chamamento do Estado como seu garantidor”. (MEDEIROS, 2008, p. 30). Segundo Osinski (2007, p. 81), um dos objetivos do Centro

Juvenil de Artes Plásticas “era o de proporcionar a todos os escolares do Estado a oportunidade de desenvolver suas aptidões artísticas, desde que fossem aprovados em testes seletivos”, os quais eram empreendidos como forma de promover a instituição e de conquistar alunos. Nota-se que apesar do discurso de ampliação do acesso e de popularização da arte, essas instituições previam a aplicação de testes para a seleção das crianças com aptidão artística. Diferentemente dessas instituições, a EMM, até 1983, não realizava testes de aptidão para o ingresso, provavelmente porque a demanda de alunos era compatível com a sua capacidade de atendimento – o que por si só é indicativo do não acesso a uma ampla população, porém, mantinha a contradição de apregoar o acesso de toda a sociedade à música ao mesmo tempo em que valorizava o talento inato.

Na EMM, entre 1971 e 1983, a concepção de talento em termos “divinos” acompanha a forte presença dos integrantes da OSPG nessa instituição e se aplica à mesma tendência que esses apresentavam de relatar os acontecimentos e espetáculos de forma romantizada e excessivamente enaltecida, característica do início do século XX. Essa tendência é revelada nas expressões “a única orquestra de amadores do Brasil”, “o público ficou extasiado com o solo de flauta”, “um espetáculo digno dos salões da Europa” e “aquele músico tocava brilhantemente qualquer instrumento musical que lhe entregassem”. Tais qualificações são endereçadas a uma orquestra de músicos amadores, com as deficiências técnicas de uma formação musical que em sua maioria era adquirida de maneira informal no meio familiar, mais com caráter diletante do que com pretensão de profissionalização.

Segundo Kanawate, até 1983, os integrantes da OSPG “sempre” estavam na EMM, principalmente para os ensaios organizados por Nádia Polistchuk que previam a participação dos alunos, além da presença de Didi Doná que voluntariamente auxiliava a EMM e Emílio Voigt, Augusto Schlumperger, Eduardo Strona e Aldo Ademar Hasse que atuavam como professores. Ferronato, que em 1983 fez aulas de violoncelo com Eduardo Strona e participou de um projeto de curta duração na EMM com um professor vindo de Curitiba (não fez referência ao nome) recorda:

Sempre tinha alguma coisa de um pessoal que ia pra levar algo de novo, para dar um curso ou dar aulas de 3 ou 4 dias pra eles [os músicos da OSPG]. Se tinha um violoncelo, um violino, uma viola, arrumava-se um espaço e fazia o curso. Eu fui uma vez num desse [...]. (FERRONATO, fev. 2010).

Esses músicos procuravam manter o objetivo inicial de formar novos integrantes para a OSPG através da EMM, buscando manter a continuidade da própria OSPG como projeto cultural detentor de todas as suas significações e representações de distinção social.

Porém, além da dificuldade advinda da impossibilidade de qualificação imediata dos alunos, no início da década de 1980, evidenciou-se uma crescente procura de alunos de outras faixas etárias (crianças e adolescentes), principalmente pelo curso de piano, como um novo fator que também afastava a possibilidade de direcionar a EMM unicamente para servir a OSPG. Note-se que, nesse período, apesar da crescente presença de crianças e adolescentes, além do Coral regido por José Carvalho de Souza desde 1981, a EMM não possuía um programa educacional voltado para a musicalização específica a essa faixa etária, oferecendo apenas o ensino do instrumento e aulas de teoria musical.

O Relatório de Atividades (1983) retrata um acontecimento que possibilita avaliar a dimensão desse momento vivido na EMM. Consta que no início de 1982, havia 75 alunos inscritos para o curso de teoria musical, a maioria crianças. Foram abertas três turmas: uma turma de adultos (18 a 60 anos) que tinha uma aula semanal nas segundas-feiras à noite com o Prof. Honório Sávio de Freitas e outras duas turmas de 7 a 12 anos e de 13 a 18 anos, cuja disciplina foi chamada de “Iniciação Musical”. O maestro da OSPG, que à época dirigia a EMM, Aldo Ademar Hasse, requereu a contratação de “uma professora” para essa disciplina, mas, enquanto a contratação não ocorreu, ele mesmo assumiu as aulas. Segundo o Relatório (1983), “não houve receptividade por parte dos alunos”, que em dezembro contavam apenas 35. Este episódio sugere que a primeira experiência educacional na EMM, conformada numa estrutura pedagógica voltada para a formação de músicos para a OSPG, começava a não mais se adequar às novas demandas de alunos.

2.3.2 CDM entre 1984 e 1993: educação musical ampla

A dificuldade enfrentada pelo grupo da OSPG em realizar o seu projeto para a EMM, referente ao apoio financeiro e estrutural da administração pública, passa a ser acrescida, a partir da década de 1980, pelo fator clientela. Nesse período, houve alteração significativa, passando de uma maioria de adultos e adolescentes com algum interesse pelo aprendizado de um instrumento musical e pela participação na OSPG, a um crescente número de crianças que demandava outra conformação pedagógica que não correspondia às expectativas de formação musical imediata.

Taís H. S. Ferronato teve um contato inicial com a EMM no ano de 1983, quando era recém chegada a Ponta Grossa. Ela havia estudado piano no Conservatório João Batista Julião, em Sorocaba, no Estado de São Paulo e, comparativamente a essa sua experiência, observou que as atividades da EMM se davam “na informalidade”. Segundo a entrevistada,

não havia uma organização escolar com programas de curso, currículo ou registros de avaliações, sendo que cada professor conduzia as aulas a sua maneira.

Era assim, tinha gente que chegava lá na orquestra e dizia: ah! Eu quero tocar um instrumento! [...] um ou outro começava a ensinar para ele e já botava o cara lá pra tocar! Vamos puxar o arco! (Risos) [...] não tinha, sabe aquele refinamento... um ensinava o outro.

Creio que não havia a intenção de formar uma orquestra profissional, que ela começou com a reunião de pessoas que queriam tocar, fazer música junto, um ócio cultural, sem pensar em vamos fazer uma orquestra. Acredito que muita coisa começou assim. A formação deles era assim, não era acadêmica, apenas alguns devem ter tido uma formação diferenciada, por exemplo, a Nádia Politschuk.

Eles não tinham a intenção de viver de música, tinham as mais diversas profissões. Por exemplo, o Sr. Emilio Voigt tinha padaria, outros eram comerciantes, militares, etc.[...]. A música era um passa tempo legal que eles gostavam, curtiam fazer, não tinham o objetivo de viver de música, de se profissionalizar [...]. (FERRONATO, fev. 2010).

As observações de Ferronato remetem aos dois modos de aquisição da cultura apontados por Bourdieu (2008a, p. 65): “o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa” e o “aprendizado tardio, metódico e *acelerado*”. Esses dois modos pressupõem modalidades diferentes de relação com a cultura. Observando atentamente, ambos estão presentes na experiência educativo-musical vivida e promovida pelo grupo fundador no CDM. O primeiro deles – precoce, insensível, familiar – é marcante entre os pioneiros da OSPG, enquanto o segundo aparece como uma prática correntemente aplicada pelos professores para a formação acelerada de alunos jovens e adultos para o ingresso imediato na OSPG. Mais adiante, será possível perceber que na fase entre 1983 e 1993, o primeiro modo de aquisição, no caso da cultura musical, é privilegiado, ainda que se pautem num movimento de institucionalização do ensino.

A não intenção de profissionalização da OSPG é reconhecida e confirmada pelos seus ex-integrantes Kanawate, Klas e Maia. Porém, a própria criação da EMM e a forma como foi conduzida nos primeiros anos de atividade demonstram a necessidade e a intenção desses músicos por um aperfeiçoamento de suas práticas. Até 1983, muitos professores eram contratados temporariamente para virem de Curitiba a Ponta Grossa ministrar cursos rápidos de aperfeiçoamento aos músicos da OSPG e a outras pessoas interessadas, e, além disso, para ensaiar e tocar nos concertos da OSPG.

Entre esses profissionais contratados para promover o aperfeiçoamento técnico da OSPG no início da década de 1980, destacou-se o organista e regente argentino Gerardo Gorosito, especializado em órgão pela Universidade de Sorbonne (Paris). Segundo Ferronato,

Gerardo Gorosito, profundamente envolvido e crítico às questões artísticas e culturais na sociedade, ao desenvolver suas atividades junto à OSPG e à EMM, passou a questionar e provocar entre as pessoas envolvidas com a música o debate sobre a situação da EMM, da orquestra e da vida cultural da cidade. Ferronato recorda que, em 1983, foi realizada uma reunião nas dependências do SESC/Ponta Grossa para tal discussão. Foram convidadas várias pessoas entre integrantes da orquestra, alunos, professores da EMM e interessados pelo tema.

Eu acho que eles [músicos da OSPG] têm que ter seu mérito. Muita coisa fizeram sozinhos, por obra deles... Muitas vezes pagaram para tocar... tudo... nossa! Com seu merecidíssimo valor! Mas só que na época [1983] pensávamos: aquilo iria até quando? Até quando eles conseguiriam levar aquele sistema funcionando daquela forma? Pensávamos no dali para frente, em como que seria o crescimento da música erudita em Ponta Grossa. Naquele esquema, não tinha mais como crescer. Como se faria para se desenvolver? Como que os mais jovens iriam estudar? Iria continuar naquele esquema dado? (FERRONATO, fev. 2010).

Segundo Ferronato, ocorreu um extenso debate que culminou com o problema sobre a necessidade de se pensar em algo que fosse além do ensino da execução do instrumento musical. Ferronato propôs que se ampliasse o “pensamento para uma formação musical universal, uma educação musical ampla”, a ser desenvolvida “em longo prazo” e que envolveria a sensibilização e musicalização desde a infância. Pensou-se ainda, frente à aspiração de aperfeiçoamento técnico da orquestra, sobre a necessidade de se incrementar e formalizar a EMM como instituição educacional.

Eu acredito que as coisas [produções e instituições de arte], em qualquer nível, só têm qualidade se partir do estudo sério, da disciplina. É preciso estudar, estudar, estudar... e inculcar essa disciplina desde a formação na infância.
[...] As pessoas que estão aí [sobre a OSPG naquele momento] ótimo, maravilha, têm que se aprimorar, buscar suas reciclagens. Mas, a partir do momento que está se falando num meio cultural para a cidade tem que se pensar em profissional de música e quando se fala em profissional de música, pensa-se em alguém que estudou, que tenha didática e que saiba levar adiante uma série de coisas, uma certa organização que envolve escola, que envolve disciplinas, que envolve currículo, que envolve prova, [...]. (FERRONATO, fev. 2010).

Taís Ferronato e Gerardo Gorosito formaram uma dupla, cuja soma de capitais social e cultural de cada um, reunia uma representação sobre o profissional da música e uma argumentação sobre música e educação musical que convenceu uma grande parte dos envolvidos naquele campo artístico e também no campo político. Por intermédio da articulação de Gerardo Gorosito junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município, Ferronato foi convidada a ser diretora da EMM, um “cargo de confiança” que desde o falecimento de Paulino Martins Alves, que atuou apenas nos três primeiros anos da

EMM, ficara sob a responsabilidade dos Diretores do Departamento de Cultura, pertencente aquela Secretaria, bem como sob a colaboração dos Presidentes da OSPG.

Em 1984, após negociação e exposição junto à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes sobre a proposta pedagógica e institucional de Gorosito e Ferronato, esta assumiu a EMM, na qual exerceria a direção da escola e ministraria aulas de teoria musical, dando início a uma série de modificações. Nesse momento, aliado à reestruturação física da Escola, foi iniciado um projeto educacional direcionado à formação musical “em longo prazo” que visava a iniciação na infância, a implantação e solidificação do ensino de outros instrumentos, além dos que compunham a orquestra, a organização escolar burocrática e administrativa e o desenvolvimento de projetos que previam a difusão das ações educativas da EMM. Esse direcionamento prevaleceu durante o período de 1985 a 1993, englobando duas gestões de diretoria que expressaram continuidade nos objetivos e nas ações pedagógicas (QUADRO 3).

Em virtude da obrigatoriedade de desocupação do prédio situado à Rua Tenente Hinon Silva, nº 470, requerida através do relatório técnico de segurança, em fevereiro de 1985, a EMM foi dividida em diversos espaços até que o novo prédio fosse reformado. A parte administrativa da EMM foi transferida para uma sala da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes na Sede da Prefeitura Municipal; os cursos de instrumento começaram no mês de abril em vários espaços improvisados: piano na Escola Estadual Senador Correia; violão, acordeom e flauta doce no camarim do Clube Guaira; trompete na sala do Centro de Criatividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir de 19 de agosto, as aulas foram transferidas às novas instalações, à Rua Coronel Dulcídio, 395; em 2 de outubro desse mesmo ano, ocorreu a inauguração oficial, com a presença de autoridades, pais, alunos e professores, com apresentações de alunos e do Conjunto de Música Erudita da EMM, criado pelo prof. Emílio Voigt, acompanhado pelo Coro da Universidade Estadual de Ponta Grossa sob a Regência de Gabriel de Paula Machado.

Com a participação do corpo docente, foi dado início à reestruturação pedagógica da EMM. Em reuniões que se seguiram, discutiu-se sobre os objetivos a serem definidos para a Escola de acordo com a nova visão que se estabelecia e foi solicitada aos professores a elaboração de planos de curso e registros de avaliações sobre o desenvolvimento dos alunos. Além disso, foi organizado horário de estudo para os alunos que não tinham instrumento próprio, e definiu-se a obrigatoriedade do estudo para a permanência na EMM. (FERRONATO, fev. 2010). Segundo Ferronato, até então, a EMM não possuía uma organização de escola, havia uma secretária, porém não existia diretor que se dedicasse integralmente e o ensino era livre:

Seu Emílio dava aula de piano, o Procópio dava aula de violão, o Sr. Honório de acordeom. A Silvanira de flauta, o Mauro dava aula de violino. Eram contratados pela prefeitura... Era para dar aula para a orquestra. [...] Principalmente a Silvanira e o Mauro estavam ali para o pessoal da orquestra, que iam fazer aula lá. Mas eles chegavam lá, faziam aula e iam embora, mais nada. Apesar de se chamar escola, o ensino na verdade era informal. [...] Então se ensinava assim, tocando e aprendendo na hora. [...] Mais ou menos de acordo com o que o aluno queria tocar, não faziam provas, não tinha controle de frequência. (FERRONATO, fev. 2010).

A forma como Ferronato descreve o processo educativo musical da EMM promovido pelo grupo da OSPG (até 1983) e a sua própria proposta de educação musical, marcada pela preocupação com a sistematização pedagógica institucional, revela que os agentes desses dois movimentos manifestaram representações sobre modelos de ensino musical muito próximas daqueles discutidos por Harnoncourt (1998). O grupo da OSPG entendia como modelo ideal de ensino de música, algo que se aproximava à relação mestre-aprendiz, onde cabe ao mestre transferir seus conhecimentos a partir de sua experiência pessoal e ao aluno recebê-los e reproduzi-los; já Gorosito e Ferronato concebiam como modelo ideal aquele que se estabelece na relação institucionalizada entre professor-aluno, que é acompanhada pela sistematização pedagógica que visa promover e monitorar o processo ensino-aprendizagem.

Ferronato sustenta que o ensino na EMM até 1983 ocorria daquele modo “informal”, em função de sua ligação direta com a OSPG e, de certa forma, também com a Banda Lyra dos Campos, onde o ensino musical ocorria de forma semelhante. Segundo Ferronato, todo o esquema de ensino de música relacionado à EMM existia para esses dois grupos, funcionando apenas como um meio para contratação de músicos pela Prefeitura com a finalidade de atender especificamente a demanda por aperfeiçoamento técnico da OSPG e também, em certos momentos, da Banda Lyra dos Campos. (FERRONATO, fev. 2010).

Agora, o negócio de banda é tocar forte e alto. Aula de música é diferente, não é tocar forte e alto. Tem aquela outra coisa da técnica, do refinamento, que faltava também para a Orquestra. (FERRONATO, fev. 2010).

Após as adaptações iniciais, Ferronato dirigiu-se à Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) em busca de orientações acerca dos programas de ensino dos instrumentos ofertados na EMM.

Conversei com os coordenadores sobre a proposta que tínhamos para a EMM. A gente queria uma base mais sólida. Peguei alguns programas e anotei nomes de pessoas de lá para trazer para Ponta Grossa. (FERRONATO, fev. 2010).

A Diretora afirma ter procurado a EMBAP por ser a escola superior mais próxima de Ponta Grossa, porém, a motivação geográfica (proximidade entre Ponta Grossa e Curitiba)

enunciada pela entrevistada como determinante para a aproximação entre EMM e EMBAP não explicita a principal razão. A rigor, naquele contexto, a EMBAP enquadrava-se como uma das principais instituições de ensino musical do Estado do Paraná. Ao grupo diretor da EMM, a EMBAP representava o principal lócus de formação de músicos. O casal Gorosito (Gerardo e Haydée), responsável pela inserção de Ferronato na EMM, mantinha forte relação com a EMBAP, pois ele foi professor e Haydée aluna da escola de música de Curitiba.

Tais aspectos evidenciam que a relação entre Ferronato e família Gorosito com a EMBAP legitimava suas ações no campo musical de Ponta Grossa, bem como entre as autoridades políticas dessa cidade. Nos termos de Bourdieu, a articulação entre EMM e EMBAP constitui o processo de consagração de suas ações – “o poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras [...] constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 2008b, p. 87). Dessa forma, entende-se que a eficácia da ação de Ferronato é garantida principalmente pela delegação de autoridade que lhe dava a relação com a EMBAP. Ou seja, a intervenção de Ferronato estava imbuída de uma autoridade concedida e reconhecida pela EMBAP, o que lhe garantia poder simbólico para implantar uma nova direção na EMM.

A partir desse momento, Ferronato diz ter iniciado o que chamou de “parte mais difícil do processo”, que foi o convencimento dos professores sobre a necessidade de uma organização pedagógica diferente da que era estabelecida, bem como dos gestores públicos sobre o trabalho que se queria implantar. Taís Ferronato e Gerardo Gorosito propunham uma escola de música que atentasse para a iniciação musical, que além da leitura e da execução musical, proporcionasse “momentos musicais” descritos por Ferronato como “práticas de tocar e cantar em conjunto”, participação e apreciação de concertos, cursos de férias, oficinas de música, “musicalizar cantando” através de Coro Infantil, entre outros. “Nós imaginávamos em longo prazo, uns oito anos para começar a dar resultado”. (FERRONATO, fev. 2010).

Paralelamente a essa alteração interna da EMM, buscou-se agregar novos professores, que, segundo Ferronato, aceitassem a trabalhar na EMM muito mais em função da potencialidade de desenvolvimento de um trabalho criativo e de qualidade do que pela oferta salarial. Ferronato cita o caso do professor trompetista Luigi Alberto Pasquini, inicialmente contratado pela Prefeitura Municipal para ensinar na Banda Lyra dos Campos, o qual estava insatisfeito com as condições de trabalho que encontrara. Segundo a Diretora, Luigi tocava vários instrumentos de sopro, havia estudado na Alemanha e naqueles dias encontrava-se lecionando para um grupo de alunos no subsolo de um prédio improvisado, “todos tocando ao mesmo tempo”. Foi proposta a transferência de Luigi para a EMM, onde poderia atender aos

alunos individualmente num espaço reservado para as aulas e estudos e que atendia às peculiaridades e necessidades dos instrumentos de sopro, com um programa de curso elaborado pelo professor.

Outros professores com formações diversificadas foram agregados da mesma forma, principalmente vindos de Curitiba. Ferronato cita também Carlos Antonio Harmuch, professor de flauta doce que integrava um grupo de música antiga em Curitiba, no qual cada integrante tocava pelo menos três instrumentos. Harmuch desenvolveu projetos na EMM, como a criação de um pequeno grupo de flautas e séries de palestras sobre música antiga, onde eram apresentados instrumentos desconhecidos pelos alunos, como por exemplo, a viola da gamba.

Segundo Ferronato, da iniciativa de Harmuch derivou o surgimento de outras propostas de projetos de “momentos musicais” na EMM, entre eles a indicação, por Gerardo Gorosito, de sua esposa Haydée para trabalhar com coro infantil e musicalização, instituídas posteriormente como disciplinas obrigatórias para crianças entre 7 e 10 anos de idade. Segundo Haydée Gorosito, esse foi um passo decisivo para o redirecionamento das atividades da escola para a educação musical mais ampla com iniciação na infância e também para o fortalecimento da EMM na sociedade local.

A escola já quase não tinha alunos de instrumentos de cordas, era mais piano e violão. Muitas crianças, mas não havia programa de musicalização. O coro infantil foi uma boa ideia porque atraiu muitos pais para a escola. Com alunos adolescentes e adultos não há participação dos pais, que agregam força para uma escola como aquela. (GOROSITO, abr. 2010).

Haydée Gorosito relata que o objetivo era musicalizar através do canto, sendo utilizado inicialmente um repertório de peças folclóricas e infantis originalmente em espanhol cedido por Gerardo e adaptado pelo casal para coro infantil na versão em português. A escolha desse repertório para o coro é um indicativo de que o referencial musical de Ferronato e dos Gorosito seguia o mesmo padrão de expressão cultural musical do grupo fundador, privilegiando, nesse caso, a música folclórica nacional e estrangeira arranjada nos padrões harmônicos da música europeia ocidental. A regente relatou que músicas populares como Carinhoso (de Pixinguinha) e Fascinação (de Marchetti e Feraudy com versão em português de Armando Louzada) constavam no repertório do coro, não porque fossem consideradas indispensáveis ou de “qualidade superior” para a formação musical, mas sim porque agradavam aos pais dos alunos cantores, tornando-se fonte de motivação para a continuidade do filho na EMM.

As diretoras esclarecem ainda, que o conteúdo trabalhado nas aulas de musicalização versava basicamente na alfabetização musical – escrita, leitura melódica e rítmica – porém desenvolvida de uma forma lúdica, atraente para a criança. Havia um direcionamento didático para cada faixa etária e também eram desenvolvidos alguns conhecimentos sobre história da música.

No período dirigido por Taís Ferronato e depois por Haydée Gorosito, a EMM continuou apresentando um crescente desenvolvimento em termos de número de alunos, professores e cursos ofertados, que pode ser observado no QUADRO 5.

(continua)

Ano	Nº Alunos	Nº Profes-sores	Nº Cursos	Professores/Cursos
1984	131	9	12	Taís Ferronato (iniciação teórica, direção), Emilio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano, bandinha rítmica), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Júlio Festa (violão), Silvanira Ramos Bermudes (flauta doce), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Edson Luis Baniski (cavaquinho), Rogério Krieger (violino, viola).
1985	110	8	9	Tais Ferronato (iniciação teórica, direção), Emílio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Julio Festa (violão), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Carlos Antonio Harmuch (flauta doce).
1986	103	11	13	Taís Ferronato (iniciação teórica, direção), Emílio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano), Honório Sávio Freitas (acordeom), Júlio Festa (violão), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Alberto Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Carlos Harmuch (flauta doce), Haydée Gorosito (musicalização e coral infantil), Wilson Anies (saxofone, clarinete), Flávio Stein (flauta doce - convênio com a SECE),
1987	135	15	19	Taís Ferronato (iniciação teórica, direção), Emílio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Júlio Festa (violão), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Haydée Gorosito (musicalização e coral infantil), Wilson Anies (saxofone, clarinete), Gilmar Martins (violão), Rosa Maria Abreu Gozzi (disciplinas teóricas), Plínio Silva (flauta doce), Ângela Sasse (flauta doce), Linda Mara Madureira (piano e teoria musical), Maurício Soares Carneiro (clarinete), Marlon Passos (violino).
1988	203	14	18	Taís Ferronato (iniciação teórica, direção), Emílio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Haydée Gorosito (musicalização e coral infantil), Wilson Anies (saxofone, clarinete), Gilmar Martins (violão), Rosa Maria Abreu Gozzi (Estruturação musical I e II, História da Música I e II, Percepção Musical, Técnica Vocal, coordenadora do curso de piano), Plínio Silva (flauta doce), Ângela Sasse (flauta doce), Linda Mara Madureira (piano e teoria musical), Marlon Passos (violino), Sérgio Meira Albach (clarinete e saxofone), Mário Sérgio Silvestre (violão), Elizabeth Eberli dos Santos (violino).

QUADRO 5 - Desenvolvimento da EMM entre 1984 e 1993.

Fontes: HISTÓRICO (1987, 1993); RELATÓRIO... (1984-1993); informação verbal: RODRIGUES (out. 2009); GOROSITO (abr. 2010); FERRONATO (fev, 2010).

Nota: Dados trabalhados pela autora. *Informações não encontradas.

(conclusão)

Ano	Nº Alunos	Nº Profes- sores	Nº Cursos	Professores/Cursos
1989	216	15	18	Haydée Gorosito (direção, musicalização, coral infantil), Taís Ferronato (iniciação teórica, percepção rítmica e melódica), Emílio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Rosa Maria Abreu Gozzi (Estruturação musical I e II, História da Música I e II, Percepção Musical, Técnica Vocal, coordenadora do curso de piano), Plínio Silva (flauta doce), Ângela Sasse (flauta doce), Linda Mara Madureira (piano e teoria musical), Sérgio Meira Albach (clarinete e saxofone), Mário Sérgio Silvestre (violão), Elizabeth Eberli dos Santos (violino), Paulo Augusto Ogura (violino).
1990	*	16	19	Haydée Gorosito (direção, musicalização, coral infantil), Taís Ferronato (iniciação teórica, percepção musical), Emílio Voigt (piano), Palmira Gomes Von Jelita (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Rosa Maria Abreu Gozzi (Estruturação musical I e II, História da Música I e II, Percepção Musical, Técnica Vocal, coordenadora do curso de piano), Plínio Silva (flauta doce), Ângela Sasse (flauta doce), Linda Mara Madureira (piano e teoria musical), Sérgio Meira Albach (clarinete e saxofone), Mário Sérgio Silvestre (violão), Paulo Augusto Ogura (violino), Magda Irene Medaglia (piano), Margareth Martins (piano).
1991	*	17	16	Haydée Gorosito (direção, musicalização, coral infantil), Taís Ferronato (iniciação teórica, percepção musical), Emílio Voigt (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Ângela Sasse (flauta doce), Linda Mara Madureira (piano, teoria musical, percepção musical), Mário Sérgio Silvestri (violão), Magda Irene Medaglia (piano), Margareth Martins (piano, coro adulto), Beatriz Inês Deconto (musicalização), Reginaldo Silva (piano, Harmonia), Danny Secco (violoncelo), Walter Hoerner (violino), Claudia Menegatti (piano), Lurdes Groff (piano).
1992	366	17	15	Haydée Gorosito (direção, musicalização, coral infantil), Taís Ferronato (iniciação teórica, percepção musical), Emílio Voigt (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Ângela Sasse (flauta doce), Mário Sérgio Silvestri (violão), Magda Irene Medaglia (piano), Margareth Martins (piano, coro adulto), Beatriz Inês Deconto (musicalização, música em grupo), Reginaldo Silva (piano, Harmonia), Lurdes Groff (piano, musicalização), Sérgio Deslandes (violão), Eliane Ravaglio (musicalização infantil, flauta doce, música em grupo), Cristiane de Bortoli (piano), Magda Sebben (piano).
1993	430	26	22	Haydée Gorosito (direção, musicalização, coral infantil), Taís Ferronato (iniciação teórica, percepção musical), Emílio Voigt (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Ângela Sasse (flauta doce), Mário Sérgio Silvestri (violão, flauta doce, música em grupo), Magda Irene Medaglia (piano), Margareth Martins (piano, coro adulto), Reginaldo Silva (piano, Harmonia), Lurdes Groff (piano, musicalização), Eliane Ravaglio (musicalização infantil, flauta doce, música em grupo), Cristiane de Bortoli (piano), Magda Sebben (piano), Paulo Molina (clarinete, saxofone), Luis Pedro Krul (flauta transversa), Walter Hoerner (violino), César Tovar (violoncelo), Rose Mari Annes (flauta doce, música em grupo), Indionei Rodrigues (teoria musical), João F. Rickli (piano), Maurício Franco (teatro amador), * (viola), *.

QUADRO 5 - Desenvolvimento da EMM entre 1984 e 1993.

Fontes: HISTÓRICO (1987, 1993); RELATÓRIO... (1984-1993); informação verbal: RODRIGUES (out. 2009); GOROSITO (abr. 2010); FERRONATO (fev, 2010).

Nota: Dados trabalhados pela autora

*informações não encontradas.

Ferronato e Haydée Gorosito afirmam que o coro e a musicalização despertaram o interesse de muitos pais em matricular os filhos na EMM, resultando numa demanda de alunos que ultrapassava as condições de atendimento da escola em termos de disponibilidade de professores, espaço e horários. O Relatório (1989) registra mais de 70 crianças que participavam do coro infantil e do curso de musicalização.

Até esse momento, para o ingresso de alunos adolescentes ou adultos na EMM, era realizada uma entrevista, um contato com o professor do instrumento escolhido e depois, uma aula experimental. Caso se adaptasse, o aluno era matriculado e iniciava o curso. Além de uma aula semanal e individual de instrumento, os alunos deveriam cursar obrigatoriamente as disciplinas de Teoria Musical e Percepção Rítmica e Melódica. Os alunos entre 6 e 10 anos, eram matriculados diretamente no Coro Infantil e na Musicalização e posteriormente eram encaminhados para o professor de instrumento, de acordo com a preferência e interesse de cada um. Nos dois casos eram ministrados os mesmos conteúdos, porém de formas diferentes, adaptadas de acordo com cada faixa etária.

O aumento da demanda de alunos para a EMM gerou a necessidade da realização de teste seletivo para ingresso de novos alunos, já que não era possível atender a todos e nem ampliar a escola. Essa situação leva novamente à contradição anteriormente vivida na EMM frente à intenção de promover o acesso de todos ao aprendizado da arte/música, porém, mediante uma seleção baseada na aptidão artística, ou seja, no talento.

Não se podia restringir faixa etária porque era uma escola municipal. [...] Não se podia negar a entrada de ninguém num espaço público. [...] Tinha que ter essa abertura, assim como nunca se pôde vincular todos os alunos à obrigatoriedade de tocar na Orquestra. (FERRONATO, fev. 2010).

O teste seletivo passou a ser divulgado anualmente através de edital fixado na EMM e a seleção era diferenciada para crianças, adolescentes e adultos. Primeiro era realizada uma prova de percepção melódica e rítmica, de acordo com Ferronato, muito simples, que não dependia de conhecimentos prévios. Nessa prova eram apresentadas várias sequências elementares, como sons agudos e graves a serem diferenciados. “Não precisava estudar, acontecia uma seleção que era natural de acordo com a aptidão [...]. O objetivo era avaliar se o candidato tinha o mínimo de noção melódica e rítmica”. (FERRONATO, fev. 2010). Após o teste inicial, realizava-se uma entrevista e, para aqueles que tinham algum conhecimento prévio, era feito um teste prático ou teórico para definir em que fase do curso ingressaria.

Ferronato afirma que o perfil sócio-econômico dos alunos que ingressavam na EMM era diversificado e atribui a presença de uma grande parcela de alunos da classe média ao interesse dos pais pela qualidade do ensino musical que se promovia.

Segundo a diretora,

[...] havia diferenças grandes, crianças de classe média, mas também crianças com bastante dificuldade financeira. A escola era gratuita e todo mundo entrava pelo talento, pela aptidão. Dava-se a oportunidade de estudo e se pensava na qualidade da escola. Então, o que interessava era o rendimento do aluno no curso. (FERRONATO, fev. 2010).

Novamente aparece a noção do talento para as artes na EMM, o qual era identificado a partir do desempenho do candidato no teste seletivo e servia de critério para uma seleção que se pretendia democrática, uma vez que o ingresso acontecia pelo mérito. Porém, por mais que o teste de aptidão musical aplicado na EMM abordasse “apenas noções mínimas dos parâmetros do som”, (FERRONATO, fev. 2010), perceber se uma série de sons se move para o grave ou o agudo ou identificar o tempo forte entre batidas rítmicas executadas num espaço de tempo definido, são conhecimentos prévios dependentes de esquemas próprios de percepção e interpretação que, se não desenvolvidos formalmente, se relacionam a aquisições culturais preexistentes, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana.

Bourdieu e Darbel (2007, p. 100-111), quando discutem sobre as condições sociais de acesso às práticas cultivadas e sobre o papel da familiarização na formação da competência artística, evidenciam como a ação escolar pode ser desigual “porque atua sobre indivíduos previamente dotados, pela ação familiar, com distintos níveis de competência artística”, transformando “as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso”, ao tratar “as aptidões herdadas como se fossem virtudes próprias das pessoas, ‘dons’, ao mesmo tempo naturais e meritórias”. Para esses autores, dessa forma a escola auxilia para que se feche “o círculo que faz com que o capital cultural leve a capital cultural”, servindo como reforçador da diferença social ao possibilitar o acesso a uma cultura formal que não é dado de maneira igualitária a todos na sociedade.

Por outro lado, apesar da contradição relativa à desigualdade no acesso à EMM advinda do imperativo de se realizar testes seletivos, para os alunos ingressos no período compreendido entre 1984 e 1993, foi disponibilizada a participação em projetos que intencionavam desenvolver disposições duradouras à prática artística musical. Um exemplo foi um projeto que complementava as atividades de musicalização e visava à formação de plateia. Nesse projeto, se monitorava a agenda dos concertos e espetáculos que se apresentavam em Ponta Grossa. Aqueles de interesse eram divulgados na escola, os alunos

interessados eram reunidos e recebiam uma breve exposição antes da apresentação sobre as obras, sobre os compositores e intérpretes, bem como sobre os instrumentos musicais.

Nós fazíamos o que podíamos de concreto, para aliar ao estudo formal de quatro paredes o que estava acontecendo na cidade, pensávamos na formação cultural, de plateia, do ouvinte. Queríamos que os alunos aprendessem inclusive a se comportar num concerto, tanto na platéia como no palco, sabendo se posicionar, o momento de agradecer, que roupa vestir. (FERRONATO, fev. 2010).

Essa experiência educativa de musicalização proporcionava aos alunos da EMM uma familiarização com referências que lhes permitiam perceber a música, o concerto e o meio cultural de forma significativa através da promoção da visita assídua ao meio artístico cultural. Segundo PENNA (2008, p. 31), esse é um processo de musicalização desenvolvido na perspectiva sociológica e educacional, cuja sensibilização à música ocorre através da articulação entre o “quadro das experiências acumuladas” e os esquemas de percepção desenvolvidos.

Outro projeto que relativiza a contradição decorrente à seleção para o acesso à EMM foi o Curso de Apreciação Musical desenvolvido no ano de 1987, no período noturno e aberto à comunidade. Segundo o Relatório desse ano, tal projeto era destinado às “pessoas interessadas num contato mais direto com a música, mas que necessariamente não gostariam de estudar um instrumento”. Eram desenvolvidas atividades de “audição de discos”, percepção de timbres, comentários de concertos, palestras, conhecimentos sobre instrumentos e história da música. (RELATÓRIO..., 1987).

Ferronato e Haydée Gorosito desenvolveram também o Projeto Fazendo Música, direcionado às escolas Municipais, Estaduais e Particulares. As ex-diretoras relataram que diante da procura muito grande só pelos cursos de piano e violão, julgaram importante divulgar os outros instrumentos, especialmente os de cordas, “num certo enfoque que trouxesse mais alunos, queríamos violino, violoncelo [...]”. (FERRONATO, fev. 2010). Uma disposição que diminui o distanciamento das intenções presentes na experiência de ensino anterior e que ao mesmo tempo confirma a intenção inicial de Ferronato e Gorosito de continuar incentivando a formação de violinistas e violoncelistas, porém não especificamente para a OSPG.

Nesse projeto, eram montados programas de concertos didáticos direcionados para determinadas faixas etárias que eram oferecidos às escolas. Segundo Ferronato, os programas contemplavam principalmente música erudita e folclórica e eram apresentados cerca de três ou quatro concertos em cada escola. Alunos e professores participavam do projeto, entre eles,

o professor Honório Sávio de Freitas (acordeom), Elizabeth Eberly dos Santos (violino) e Haydée Gorosito (coro infantil).

Diante da dificuldade de apoio financeiro pela administração pública para a contratação de professores e realização do “Projeto Fazendo Música”, Ferronato recorreu à Secretaria de Cultura do Estado do Paraná (SECE) e solicitou parcerias para apoio metodológico. Por meio da assessoria técnica da SECE foi proposto um projeto de aperfeiçoamento e difusão musical. Nesse projeto os professores iriam até Ponta Grossa para realizar apresentações e ministrar cursos direcionados para a EMM e à sociedade. A assessoria técnica do Estado fazia o planejamento e agendamento das atividades e cabia à EMM, a organização do evento e sua divulgação. Segundo Ferronato, a realização dessa parceria possibilitou um contato mais abrangente com outras instituições, músicos, professores e alunos de escolas de música, escolas de ensino regular, alunos de cursos de Magistério, tanto de Ponta Grossa como de outras localidades.

Quando questionadas sobre a relação entre a EMM, a OSPG e a administração pública nesse período de ruptura com o sistema de ensino praticado até 1983 e de implementação de diversas ações artísticas e educativas, Ferronato e H. Gorosito revelam que, apesar das inúmeras ações que legitimavam a EMM, permaneciam os conflitos do início. Segundo a entrevistada, a mudança estrutural e pedagógica instaurada na EMM desencadeou uma reação de resistência, principalmente entre o grupo ligado à OSPG que julgava ter perdido espaço na EMM, com a qual mantinha um vínculo de apoio técnico que durava 13 anos.

Os integrantes da orquestra achavam que criancinha não tocava na orquestra. Eles não entendiam que era necessário pensar em longo prazo, no futuro [...], que não era necessário a formalidade da orquestra para ensinar. [...] Com o tempo, a criança faz a escolha, e opta se quer ser músico profissional, se quer tocar em orquestra, banda, erudita ou popular.

Aquilo que propúnhamos não correspondia às expectativas deles. Um determinado presidente da OSPG nunca me conheceu pessoalmente, mas ele me odiava! (risos). Sabe aquela coisa da resistência a uma coisa nova, não uma coisa nova, mas uma coisa com um enfoque diferente? Acho interessante vc conversar com eles, deve ter muita coisa pra dizer do lado deles [...]. (FERRONATO, fev. 2010).

É interessante observar que o presidente a quem Ferronato se dirige, quando indagado sobre esse momento e sobre a Diretora, reagiu com o silêncio. Relatou desconhecê-la, não recordar do seu nome nem de sua participação nas mudanças impetradas entre a EMM e a OSPG, referindo-se apenas que julgava aquela movimentação toda um grande engano que gerou grandes dificuldades para a manutenção técnico-musical da OSPG. A análise do quadro de professores a partir de 1984, indica como manifestação de resistência e discordância o afastamento dos agentes da OSPG das atividades que mantinham na EMM, permanecendo

apenas Emílio Voigt que em reunião pedagógica realizada em 1988, ressalva a sua “missão pessoal na colocação de alunos da EMM na OSPG”, no nipe de Percussão. (ESCOLA..., 1988).

Frente ao campo político, permaneciam os conflitos deflagrados pelas questões financeiras. Do ponto de vista de Francisca Maluf (2009; 2010) – Secretária de Educação e Cultura de 1983 a 1988 –, até então, nenhuma gestão política havia apoiado e financiado tantos investimentos direcionados à EMM. Porém, do ponto de vista das diretoras, o apoio era ainda insuficiente. Ferronato cita como exemplo o conflito que existia em relação ao entendimento de quais seriam as obrigações dos professores. Segundo a entrevistada, o Departamento de Cultura não aceitava a ausência de alguns professores quando precisavam apresentar-se em turnês, concertos ou participar de oficinas, mesmo havendo reposição das aulas e a argumentação de que os professores se aperfeiçoavam profissionalmente através dessas atividades.

A observação desses depoimentos demonstra a construção de duas memórias, calcadas em dois pontos de vista ou de interesses diferentes. A representante da administração pública municipal faz referência ao avanço no financiamento e apoio ao projeto da EMM, ressaltando sua gestão como uma ação protagonista. Por outro lado, a posição de Ferronato reconhece tais avanços, porém, relativiza a avaliação de Francisca Maluf ao considerar insuficiente e limitado o investimento municipal no projeto da EMM. Essa discordância diante da determinação sobre o que é suficiente e adequado de ser investido no campo cultural, presente no embate entre os defensores do CDM e os governantes responsáveis pela gestão cultural na cidade, remete às observações de Bourdieu (2010) sobre a luta dos princípios de hierarquização que se estabelecem no interior da sociedade. Segundo esse autor, “a fracção dominada (letrados ou ‘intelectuais’ e ‘artistas’, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização”, observação que abona a insatisfação de Ferronato com a gestão pública, “fracção dominante, cujo poder assenta no capital econômico” e que, por isso, julga altamente valorativo e suficiente a contribuição financeira para a reforma de um imóvel destinado à EMM. (BOURDIEU, 2010, p. 12).

A limitação financeira e administrativa da EMM levou Ferronato a incentivar a criação da Associação de Pais e Mestres da EMM (APM) em 1987⁵⁹, a qual foi consolidada na gestão de Haydée Gorosito. Segundo essa ex-diretora, o fortalecimento da APM foi importante para

⁵⁹ No mesmo ano houve eleições para o Grêmio Unemúsica, uma organização representativa dos alunos que objetivava o entrosamento social e musical na EMM. (RELATÓRIO..., 1987).

a sustentação do CDM, uma vez que “a dependência financeira da Prefeitura Municipal tornava seu funcionamento sempre frágil”. Na ata da primeira reunião da APM, consta como suas atribuições: “discutir e solucionar problemas entre professores, pais e direção” com o intuito de “promover a união entre professores e pais”, criar e controlar um “sistema de bolsa-auxílio aos alunos carentes envolvendo material didático e condução” e estipular uma mensalidade voluntária para a APM, cujo livro caixa seria vistoriado pela Prefeitura nas férias escolares. (CONSERVATÓRIO..., 1987, p. 1).

A APM assumiu um papel decisivo na gestão da EMM, quando, em virtude da Constituição de 1988, tornou-se obrigatória a realização de concurso público para a contratação de funcionários pelas Prefeituras Municipais. Com o intuito de superar os problemas relativos ao crescimento do quadro de servidores, em junho de 1991 foi firmado um convênio de cooperação técnica entre o Município de Ponta Grossa e a Associação de Pais e Mestres. A EMM passou a se chamar Conservatório Dramático Musical, cuja denominação abarcava um rol mais amplo de atividades artísticas como dança e teatro, que poderiam ser futuramente incorporadas. Esse convênio regulamentava as obrigações da Prefeitura Municipal, à qual cabia a locação e manutenção do imóvel e o repasse de verbas para a APM que passou a administrar a contratação e dispensa de professores e funcionários, o pagamento dos salários, dos encargos sociais e dos custos de transporte e estadia, além da compra e manutenção de instrumentos musicais, materiais didáticos e de expediente.

Ferronato interpreta que essa nova forma de gestão financeira e de recursos humanos do CDM reduziu o compromisso da administração pública ao repasse de recursos correspondente a um valor mínimo e fixo, transferindo à APM o enfrentamento da problemática da falta de recursos suficientes para a manutenção do CDM. Para Ferronato, esse convênio diminuiu o poder de cobrança dos agentes do conservatório por bons salários e condições adequadas para o trabalho frente aos representantes políticos.

Porém, a análise das fontes escritas revela que a nova forma de gestão financeira do CDM possibilitou a oferta de novos cursos ainda sob a direção de Haydée Gorosito, em 1993 e facilitou à gestão seguinte o empreendimento de uma série de eventos artísticos que visivelmente legitimavam o CDM frente ao gestor público e à sociedade. A transferência da atribuição de contratação de professores para a APM resultou ainda, em maior autonomia dos diretores para a escolha dos professores admitidos e, com isso, o direcionamento para uma nova experiência educativa musical.

2.3.3 CDM entre 1993 e 1995: educação musical e formação de músicos para orquestra

O CDM sob a Direção de Marcelo Urias a partir de junho de 1993 adquiriu uma visibilidade frente ao gestor público e à sociedade de Ponta Grossa, muito mais ampliada do que em qualquer das fases que o antecederam. Porém, da mesma forma como nas gestões anteriores, existiram conflitos entre os agentes do CDM e os agentes do campo político, que igualmente circulavam em torno dos interesses específicos de cada campo, tendo por fator complicador para o campo cultural, a dependência do campo político (Poder Municipal).

É registrada em ata uma reunião da APM com pais, alunos e professores realizada em 10 de maio de 1993, no Centro de Cultura, em que o presidente da APM, Cesar Eduardo Santos, comunica que “a escola recebeu da Prefeitura um Termo de Resilição cancelando o convênio entre Prefeitura e APM no intuito de pagar as despesas e os salários dos professores da Escola de Música”. (CONSERVATÓRIO..., 1987, Ata XL). A reunião terminou com o consenso de que se formaria uma comissão de pais para solicitar uma reunião com a Secretária de Educação para tentar resolver o impasse. Apenas em setembro de 1993, a administração municipal resolveu que o convênio continuaria até dezembro daquele ano, quando seria instituído concurso para professores. (CONSERVATÓRIO..., 1987). Após negociações entre APM e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em dezembro do mesmo ano ficou estabelecido que não seria exigido concurso para os professores diante do argumento de uma possível desestruturação do CDM e que o convênio de cooperação técnica continuaria, porém a Prefeitura se isentava do repasse de pagamentos referentes a locomoção, alimentação e estadia dos professores oriundos de Curitiba.

Diante dessa última determinação, surge um posicionamento por parte da direção do CDM e da presidência da APM diferente dos manifestados pelas outras gestões nos conflitos anteriores. Em carta destinada ao Prefeito Paulo Cunha Nascimento, Marcelo Urias e Cesar Santos usam como estratégia para persuadi-lo a continuar financiando os custos com os professores de Curitiba – que em dezembro de 1993 representavam a metade do quadro docente do CDM –, além de apontar a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição e sua importância para o meio cultural da cidade, como feito nas vezes anteriores, demonstra a utilidade prática que o CDM poderia representar para as ações políticas daquela gestão pública. Em dado momento, os autores da carta pedem que o Prefeito atente para

a versatilidade que o CDM pode oferecer. São dois corais (adulto e infantil), dois grupos de violão, um coro de metais, diversos grupos de música de câmara, diversos grupos de musicalização infantil, possibilidade de recitais, solos, [...] enfim, quase

todo tipo de conjunto instrumental e vocal, tocando desde o erudito ao popular, que sem dúvida colocaríamos à disposição de Vossa Senhoria. (CONSERVATÓRIO..., 1993, p. 2).

Esse posicionamento do CDM diante do seu gestor público, disponibilizando a arte/música como bem de troca no mercado de interesses entre os campos envolvidos originou um mecanismo diferente em suas relações. A Prefeitura não cedeu na decisão de se isentar dos custos com os professores vindos de Curitiba, porém, desse momento em diante, surgem inúmeros comunicados, cartas e memorandos, que registram trocas e até parcerias entre a Secretaria de Educação e Cultura, mais diretamente o Departamento de Cultura e o CDM. A análise das fontes escritas revela uma prática constante nessa gestão, na qual a diretoria do CDM adiantava-se às datas comemorativas, sugerindo espetáculos, semanas de arte, recitais didáticos, etc. Por intermédio da Disciplina Atividades Artísticas, implantada anteriormente por Haydée Gorosito, passaram a ser elaborados projetos e planos de participação do CDM nas programações do Departamento de Cultura decididos em reuniões que contavam com a presença de Vera Moura, Diretora desse departamento,. (CONSERVATÓRIO..., 1995c). Em contrapartida, o CDM conseguia financiamento e garantia de estrutura para a realização dos empreendimentos sugeridos, bem como autorizações de dispensa de trabalho e ajuda de custos para a participação de professores em congressos e oficinas, visando sua atualização e incentivo à profissionalização.

A autonomia na contratação de professores, que perdurou com a continuidade do convênio, caracterizou o crescimento das atividades do CDM de forma diferenciada da ocorrida até então. A análise dos documentos acessados demonstra que entre 1993 e 1995 o crescimento do CDM não ocorreu tanto em número de cursos e professores, como pode ser observado nos QUADROS 5 e 6, mas sim na diversificação de atividades artísticas propostas e realizadas.

Ano	Nº Alunos	Nº Profes- sores	Nº Cursos	Professores/Cursos
1994	460	28	22	Taís Ferronato (teoria musical), Emílio Voigt (piano), Honório Sávio de Freitas (acordeom), Silvanira Ramos Bermudes (violino), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Mário Sérgio Silvestri (violão, flauta doce, música em grupo), Magda Irene Medaglia (piano), Margareth Martins (piano, coro adulto, infantil), Reginaldo Silva (piano, Harmonia), Lurdes Groff (piano, musicalização), Eliane Ravaglio (musicalização infantil, flauta doce, música em grupo), Cristiane de Bortoli (piano), Magda Sebben (piano), Paulo Molina (clarinete, saxofone), Luis Pedro Krul (flauta transversa), Walter Hoerner (violino), César Tovar (violoncelo), Rose Mari Annies (flauta doce, música em grupo), Indioney Rodrigues (teoria musical), João F. Rickli (piano), Maurício Franco (teatro amador), Fabian L. Silva (clarinete), Rosângela Jorge (musicalização), Telma Regina Gomes (piano), Ezequiel Domingues (canto lírico), Fernando Swiech (piano), Simone Droppa (piano), Eduardo Strona (violino).
1995	*	24	19	Honório Sávio de Freitas (acordeom), Luigi Pasquini (trompete, trombone, flugelhorn), Gilmar Martins (violão), Magda Irene Medaglia (piano), Margareth Martins (piano, coro infantil), Reginaldo Silva (piano, Harmonia), Lurdes Groff (piano, musicalização), Eliane Ravaglio (flauta doce, música em grupo), Luis Pedro Krul (flauta transversa), Walter Hoerner (violino), César Tovar (violoncelo), Maurício Franco (teatro amador), Fabian L. Silva (clarinete), Rosângela Jorge (musicalização), Fernando Swiech (piano), Eli Maria Rodrigues (piano, musicalização), Palmira Valgas (piano), Maria Luiza G. Domingues (piano), Ricardo Kudlinski (violino), Walmir Rosa da Silva (saxofone), Maurício Hass (coro adulto), Adriana B. Fabro (música em grupo, teoria, canto e técnica vocal), Wilson Goes Farago (teoria, harmonia), Johnny A. Bueno (musicalização).

QUADRO 6 - Desenvolvimento da EMM entre 1994 e 1995.

Fontes: HISTÓRICO (1987, 1993); RELATÓRIO (1993, 1995).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

*informações não encontradas.

Um acréscimo significativo ao CDM foi a criação do curso de Teatro Amador em 1993, pela inovação representada na instituição que pela primeira vez fez uso da possibilidade de ampliação para outra área artística além da música. Até 1995, foram realizadas várias peças teatrais em diversos espaços de Ponta Grossa – no próprio CDM, no Centro de Cultura, no Auditório da Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa e nas escolas públicas e particulares – além de apresentações em cidades próximas. Muitas apresentações do grupo de teatro eram sonorizadas por grupos musicais formados por alunos do CDM, numa proposta de integração das duas áreas artísticas na formação dos alunos.

Durante esse período observa-se uma grande mobilidade na contratação e dispensa de professores, segundo alguns relatos, devido à incompatibilidade nas relações profissionais com a diretoria. Há inúmeros memorandos endereçados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e à APM solicitando a divulgação de editais de testes seletivos para contratação

emergencial de professores. Porém, ao mesmo tempo em que essa mobilidade gerou conflitos e vacância no quadro de profissionais do CDM, permitiu a concentração de novos professores com diferentes visões e experiências, gerando o empreendimento de diversos gêneros de grupos musicais.

Em 1995, há registros de que o CDM possuía Grupo de Violão que executava repertório erudito e popular, Grupo de Acordeões e Grupo Regionalista (composto por percussão, canto, violão, clarinete e acordeom) que executava musicais regionais e folclóricas, Grupo de Metais “Wind Eusemble” (composto por trompete, trompa, trombone, flauta, clarinete e saxofone) e Coro de Metais, cujos repertórios eram “variados”, Coro Adulto, Coro Infantil, além de Orquestra de Câmara e Orquestra Mirim (para alunos até 12 anos, formada por violino, flauta doce, piano e violoncelo) com repertório erudito. Diante dessa diversidade de possibilidades, praticamente todos os alunos eram envolvidos com a prática musical em grupo, a qual foi tão almejada nas duas experiências educativo-musicais anteriormente estabelecidas no CDM.

É interessante observar, nessa gestão, a convergência e a transformação das duas perspectivas anteriores. A partir de 1993, vê-se a “educação musical ampla” de Ferronato e do casal Gorosito, continuada na subsequente integração de alunos crianças ao CDM, que oportunizava as disciplinas de Musicalização, Vivência Musical (teoria musical adaptada para a faixa etária infantil e pré-adolescente), Coro Infantil e Música em Grupo com flauta-doce ou piano. Da mesma forma, é possível identificar uma tendência que se aproxima a do grupo fundador para a formação musical para a orquestra, porém, desde a infância.

Marcelo Urias, além de pianista, era graduado em Regência e tinha sido aluno de Gerardo Gorosito na EMBAP, porquanto mantinha acesso próximo à OSPG, por vezes regendo-a ou ministrando alguns cursos e por outras organizando espetáculos que vinculavam o CDM e a OSPG. Visivelmente a EMBAP continua representando o principal lócus de formação de professores, que em 1995 eram onze entre os vinte e quatro contratados mais o próprio Diretor, delegando a garantia e legitimidade das suas ações, utilizada como referencial de qualidade, de estruturação curricular e de visão sobre a arte.

A formação em regência, bem como a proximidade de Urias a Gerardo Gorosito e à EMBAP abriu caminho para novo contato entre a OSPG e o CDM. Há menções de alunos integrantes da Orquestra de Câmara do Conservatório, posteriormente convertida na Orquestra de Câmara de Ponta Grossa, que tocavam também na OSPG. No sentido inverso, verifica-se a presença de Eduardo Strona novamente no quadro de professores do CDM no ano de 1994 e, em um memorando datado de 1995, a sugestão de Urias para a contratação do

Maestro da OSPG Aldo Hasse para substituição de um professor nos cursos de Teoria Musical e Harmonia.

Outro indicativo da ênfase de Urias na formação de alunos em instrumentos para orquestra aparece expresso em carta endereçada à Railda Schieffer, Secretária Municipal de Educação e Cultura, em que solicita a compra de mais um piano para o CDM devido à crescente procura pelo aprendizado do instrumento, que naquele ano contava com número superior a 100 alunos matriculados, panorama que se estabelece, segundo o diretor, “apesar do [seu] esforço em divulgar e incentivar o aprendizado dos outros instrumentos de cordas e sopro”. (CONSERVATÓRIO..., 1994). Nesse sentido, Urias também empreendeu contato entre o CDM e a Banda Lyra dos Campos. Em 1994, foi estabelecido um acordo, “a pedido do Regente” Domingos Alceu Ribeiro de Quadros, de inclusão dos músicos da Banda no quadro de alunos do CDM. Segundo Urias, esse acordo promoveria uma troca que beneficiaria ambas as instituições: o Regente Domingos Alceu visava “enriquecer o trabalho da entidade” enquanto a Urias interessava “fortalecer o Departamento de Sopro” do CDM. (CONSERVATÓRIO..., 1995a).

A interação do CDM com instituições musicais da cidade e com o Departamento de Cultura é estendida a outras áreas da sociedade, concretizada, por exemplo, na educação básica municipal através do Projeto Música nas Escolas e do Curso de Introdução à Regência Coral. O primeiro visava inserir cursos rápidos (oito aulas com uma hora de duração) de musicalização infantil nas escolas municipais. Entre os objetivos detalhados nesse projeto, além de possibilitar um contato mais próximo, desenvolver o gosto e o interesse pelo estudo da música, afirmava-se “promover a integração do Conservatório com a comunidade”. (CONSERVATÓRIO..., 1995h). Já o Curso de Introdução à Regência Coral, previa desenvolver seminários e oficinas dentro de um programa de treinamento e capacitação de professoras do Ensino Primário municipal de oito escolas, que ficariam responsáveis por corais infantis incluídos na programação natalina do Departamento de Educação. (CONSERVATÓRIO..., 1995e, 1995f).

Os empreendimentos culturais e musicais realizados nessa gestão imprimiram ao CDM uma conjugação dos sentidos técnico, cívico e estético observados historicamente nos conservatórios. O sentido técnico surge na sucessiva formação de grupos musicais utilizados para, além do exercício da prática musical em conjunto pelos alunos, promover e legitimar o CDM perante a sociedade e ao gestor público através da promoção de espetáculos, o que requeria constância de ensaios e treinamento com vistas à qualidade da produção sonora. Esse direcionamento transparece uma prática de ensino que conserva a concepção tecnicista no

sentido da aceitação de que a aprendizagem da adequada execução de um instrumento musical requer treino, repetição e disciplina, para em última instância formar um profissional ou técnico competente a ser inserido na sociedade. Porém, assim como no período entre 1983 e 1993, diferencia-se da concepção tradicional de ensino da primeira experiência, na medida em que o programa de ensino não é pautado unicamente no repasse do repertório adquirido pelo professor na trajetória de sua formação artística pessoal e sim adequado aos parâmetros definidos por uma instituição de referência, no caso, ainda a EMBAP.

O sentido cívico surge relacionado à tendência de promoção de espetáculos argumentada pela direção, em primeira instância, pela intenção e importância de se levar música de qualidade à comunidade. Um argumento que era atrelado, implícita e explicitamente, ao uso da música como animação cultural em eventos do Departamento de Cultura, o que criava a contrapartida do financiamento para a realização de eventos bastante pretensiosos.

Exemplos desses eventos foram a organização para a vinda da pianista Roberta Rust (EUA) para Ponta Grossa, para recital e master-class, do Curso de Regência Coral com o maestro Donald Guedes de São Paulo que regeria mais de 100 vozes e de “um grande concerto de encerramento das atividades letivas de 1995 no auditório da reitoria da UEPG, a ser divulgado para a comunidade e várias autoridades” que envolvia um agrupamento vocal de mais de 200 vozes composto pela junção de diversos coros e grupos vocais de Ponta Grossa e cidades vizinhas, músicos da Orquestra Mirim e Orquestra de Câmara do CDM, a fanfara do Colégio Sagrada Família, a Banda Marcial do Colégio Marista PIO XII e a Banda Lyra dos Campos; além de alunos de musicalização e de teatro do CDM. Tais eventos foram requeridos junto ao Departamento de Cultura, sendo finalizados com a seguinte frase: “Solicitamos com muita ênfase a realização destes eventos, tendo em vista o grande sucesso que o empreendimento certamente teria”, operando um mecanismo de trocas simbólicas que sugeria a satisfação dos interesses de ambos os campos. (CONSERVATÓRIO..., 1995b; 1995d; 1995g).

Reaparece ainda, o sentido estético e diletante que remete ao domínio de um gosto distinto pelos agentes que o promovem e pelos que o acessam. Mas, nesse período, esse gosto é aliado à amplificação das práticas musicais e do repertório, diferentemente do grupo fundador da OSPG e do CDM que centrou sua atenção na orquestra e no repertório erudito, ainda que em sua versão mais popularizada entre a sociedade média (música ligeira, árias de óperas conhecidas ou obras nacionais de compositores eruditos) como única fonte de difusão cultural/musical e de marca distintiva. Na terceira experiência de ensino musical no CDM

realizada entre 1993 e 1995, o gosto artístico também baliza a distinção social de um grupo específico pela estética, porém agora não unicamente pela hierarquização do repertório, mas, principalmente, pelo profissionalismo devotado a sua execução, ligado à busca do virtuosismo e da comprovação de competência artística.

Como observado anteriormente, nesse período, o repertório explorado, especialmente pelos variados gêneros de grupos musicais instituídos, contemplava desde a música erudita à música regionalista. Mesmo dentro da música erudita, foi trabalhada a música do início do século XX pelo Grupo de Violão Contemporâneo, algo inédito no CDM até então. Assim, a distinção dos agentes do CDM, nesse contexto, aparece ligada não ao repertório em específico, mas à competência artística e musical, que compreende a virtuosidade na execução, a versatilidade em transitar por diversos gêneros musicais e, principalmente, a capacidade de idealizar e empreender o espetáculo, que, por sua vez, sugere a posse de uma rede de relações influente tanto no meio artístico como político. Essa forma de obter distinção social a partir da disposição estética é captada por Bourdieu (2008a) quando afirma que a competência cultural, adquirida na relação com determinado campo, é definida por suas condições de aquisição, mas é perpetuada no modo de utilização. Segundo esse autor, na estrutura da relação que une origem social e nível de instrução,

aprendem-se *também* modos de produção do *habitus* culto, princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas maneiras de implementá-las, conjunto de propriedades secundárias que, por serem reveladoras de condições diferentes de aquisição, estão predispostas a receber valores muito diferentes nos distintos mercados”. (BOURDIEU, 2008a, p.64, grifo do autor).

Essas particularidades que a análise sobre o CDM demonstra engendradas nas manifestações e visões de mundo dos agentes músicos/professores que acessaram e movimentaram o CDM desde sua fundação até 1995, compreendidas da forma proposta por Bourdieu (2008a, p. 229), como instituídas num espaço social objetivo, estruturado por interações e representações concebidos pelos envolvidos, indicam como esses se valeram desse *habitus* culto, adquirido tanto nas suas origens sociais quanto nas suas trajetórias acadêmicas formais, como bem cultural utilizado estrategicamente para garantirem o “reconhecimento de sua posição”. Os três grupos envolvidos na movimentação do CDM no período estudado nesta pesquisa promoveram as mais diversas ações no campo da produção cultural e musical em Ponta Grossa, oportunizando, a determinadas frações da sociedade, desde um contato inicial e de experimentação de elementos da área musical (história, obras, instrumentos, elementos sonoros), do aprendizado da música e da execução de um instrumento musical, até a familiarização com o meio artístico cultural e a aquisição de

disposições artísticas através da frequência a espetáculos, concertos e recitais, demarcando para si, enquanto fração de um grupo social, um espaço específico e distinto na sociedade, através do uso da disposição estética como condição e instrumento nas lutas simbólicas dentro e entre os campos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou discutir a natureza do projeto cultural e educacional do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Alves (CDM) ao longo do período circunscrito entre 1971 e 1995. Em termos específicos, problematizou os aspectos que determinaram o processo de fundação desse espaço cultural, assim como as ações empreendidas pelos agentes sociais (intelectuais) envolvidos com tal instituição. Tais preocupações foram abordadas sob a hipótese de que, além do CDM constituir-se em lócus de (re) produção musical, conformou-se em um espaço de hierarquização e distinção social. Desse modo, a principal discussão consistiu em evidenciar que o CDM foi marcadamente uma instituição de classificação, hierarquização e distinção social, cujo aspecto está associado ao contexto de Ponta Grossa.

Tal discussão foi realizada a partir da pesquisa histórica do processo de criação e funcionamento do CDM, enfatizando as condições sociais e as concepções de cultura, de música e de educação musical que determinaram sua proposta de formação e organização. A pesquisa teve como fundamentação teórica as considerações de Pierre Bourdieu relacionadas à história da arte e às lutas culturais/simbólicas presentes na sociedade, a fim de apreender a lógica do campo artístico que se constituiu em Ponta Grossa, principalmente a partir da década de 1940, quando se estabeleceram instituições culturais como a Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê (SCABI) e a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa (OSPG), que foram determinantes na consolidação do Conservatório de Música (CDM).

O percurso investigativo privilegiou a reconstituição da história institucional do CDM (primeiro capítulo), assim como das experiências de educação musical empreendidas nesse espaço cultural (segundo capítulo). A análise da história do CDM foi problematizada de modo articulado ao movimento dos conservatórios na Europa e no Brasil. Além disso, discutiu-se a apropriação dos modelos europeus no Estado do Paraná, particularmente a partir da experiência da EMBAP. Tal instituição, fundada pelo grupo da SCABI, teve presença muito forte na conformação do projeto musical do CDM. Tal abordagem buscou evidenciar a relação profunda e complexa entre a história particular e a história geral, sem a pretensão de sustentar a sobreposição do geral sobre o particular. As análises gerais, somadas à análise do contexto social e cultural pontagrossense, contribuíram para evidenciar que o campo artístico/musical conformou uma tendência, entretanto, os agentes (grupo do CDM) interpretaram e reinventaram as experiências da SCABI/EMBAP, fundando a OSPG e EMM.

A história do CDM está associada a um grupo social descendente de imigrantes europeus que se estabeleceu em Ponta Grossa, detentor de disposição cultural/artística veiculada pelo projeto da SCABI, cuja principal preocupação era revitalizar e divulgar uma visão de mundo, genericamente chamada de humanismo filosófico (saber literário/humanista). Tal proposição encampada pela SCABI, protagonizada por vários personagens paranaenses (por exemplo, Erasmo Piloto), resultou em Curitiba, na fundação da EMBAP e em Ponta Grossa redundou na criação da OSPG e da EMM/CDM. A camada social vinculada à OSPG e ao CDM constituía-se em um grupo social intermediário, que por meio dessas instituições e práticas culturais se distinguia da classe dirigente e dominante (aristocracia rural) e de outros estratos da classe trabalhadora que consumiam bens culturais atrelados ao gosto musical regional e da indústria cultural. Desse modo, ao reconstituir a história do CDM foi possível evidenciar que o bem simbólico (re) produzido serviu para divulgar e difundir um gosto determinado, mas acima de tudo, foi uma estratégia utilizada pelos agentes ligados à cultura e à arte, composto originariamente por imigrantes e seus descendentes, não detentores de capitais político e econômico, mas possuidores de disposições estéticas (capital cultural), para se estabelecer como grupo distinto dentro da forte hierarquização da sociedade de Ponta Grossa.

A história do CDM está marcada pelo contínuo conflito nas relações com a administração pública municipal, seu gestor financeiro, o que implicou aos agentes sociais envolvidos com essa instituição musical, dificuldades em efetivar seus projetos. A fundamentação nos conceitos de Bourdieu permitiu uma percepção diferenciada sobre as razões históricas engendradas nesse conflito, particularmente ao demonstrar as divergências e contradições entre o campo cultural (prevalência dos interesses da arte) e o campo político (predominância dos interesses da classe política). Em Ponta Grossa, o grupo atrelado ao CDM não fazia parte da classe política municipal, portanto, os confrontos se davam por interesses diferenciados – pois o que estava em disputa era a própria conformação de uma visão social, isto é, uma visão de sociedade, homem, cultura, educação e educação musical.

A problematização das experiências de educação musical empreendidas no CDM foi estruturada à luz da relação entre uma abordagem geral (ensino de música nos conservatórios europeus e brasileiros) e uma análise particular (ensino de música no CDM). A pretensão desta parte da dissertação consistiu em explicar as experiências educativas do CDM, sem esquecer a história do ensino de música nos conservatórios brasileiros e europeus como pano de fundo da educação musical em Ponta Grossa. Entretanto, houve a preocupação de não efetuar uma explicação mecânica que justificasse o particular pelo geral. Ao contrário, em

articulação com o geral indicar aspectos singulares do CDM, mas particularmente evidenciar as razões que determinaram a conformação de três experiências musicais existentes: 1) formação de músicos para a OSPG (prevalência da formação técnico-instrumental); 2) educação musical (predominância da educação estética); 3) formação de músicos para orquestras e educação musical (presença da formação técnico-instrumental e educação estética).

Essas experiências constituídas no CDM entre 1971 e 1995, materializadas nas concepções de música, cultura e sobre qual educação musical seria a mais adequada ao conservatório, implicaram características específicas ao movimento de relações e significações que se estabeleceram entre os campos cultural/artístico e político em Ponta Grossa. Ao grupo fundador do CDM havia o interesse de promover a arte num âmbito cívico e dileitante, que era ao mesmo tempo uma expressão distintiva de uma posição privilegiada do próprio grupo no espaço social da cidade. Já os dois grupos seguintes compreendiam a música como desenvolvimento de disposição estética, marcando a distinção entre os indivíduos que tinham acesso e aqueles que não portavam disposições “inatas” para ingressar no CDM. O grupo de Ferronato e Gorosito se preocupava em oferecer oportunidades de apreciação musical e familiarização com as regras e disposições do meio cultural, por meio da frequência em concertos e sessões de apreciação, além da vivência adquirida lentamente, desde a infância, num programa de musicalização coletivo. Na gestão de Marcelo Urias, estava presente o desenvolvimento das mesmas disposições estéticas, porém de forma ampliada, pois se estendeu a um público maior, porém calcado na prática musical em grupo, nos ensaios e no desenvolvimento de fluência musical a ser transformada em espetáculo legitimador e de distinção dos músicos e aspirantes pertencentes ao CDM perante aos demais membros da sociedade de Ponta Grossa.

A rigor, as experiências constituídas no CDM promoveram a difusão cultural em Ponta Grossa, viabilizando a uma parte da sociedade o contato com aspectos da área musical (história, obras, instrumentos, elementos sonoros), com o aprendizado da música e da execução de um instrumento musical, bem como a familiarização com o meio artístico cultural e a aquisição de disposições artísticas por meio da participação em espetáculos, concertos e recitais. Entretanto, a própria difusão musical teve o componente da classificação, da promoção de um determinado gosto e da desqualificação de outras expressões musicais, sendo que a própria ampliação das atividades do CDM às escolas primárias municipais reafirma a noção de cultura como distinção social.

Em síntese, os agentes do CDM demarcavam para si, enquanto fração de um grupo social, um espaço específico e distinto na sociedade, através do uso da disposição estética como condição e instrumento nas lutas simbólicas dentro e entre os campos sociais. Além disso, buscavam apresentar uma visão superior de cultura/música – ao reafirmar uma visão cultural quase “divina”, natural, de “dom” artístico. Foi imbuído dessa representação que o grupo do CDM lançou seu projeto cultural/musical, desconsiderando que o gosto artístico ou disposição cultural é uma construção histórica, portanto, um arbitrário social que contribui para manter o distanciamento e a hierarquização entre as classes sociais.

A presente pesquisa aborda uma possibilidade de análise sobre o CDM, a qual abre caminhos para outras análises: a indagação sobre qual música se fez nessa instituição, pode ser aprofundada por meio da análise do repertório prestigiado no CDM, tendo por fontes os programas de concertos arquivados. Outra possibilidade de investigação se refere às metodologias de ensino adotadas, que podem revelar ainda mais sobre as intenções e os valores sociais cultivados no CDM.

FONTES

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DA ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Estatuto, 1987.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DO CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Estatuto, 2001.

BANDA de Música do 13º BIB. [S.l.: s.n.], [19-]. Arquivos da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa.

CONCERTO de hoje marca os 25 anos da Sinfônica. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, 31 jul. 1979. 1ª página.

CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA. Disponível em: <http://www.cbm-musica.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=302&Itemid=178>. Acesso em 15 out. 2009.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://novaurbis.blogspot.com/2008/06/conse4rvatrio-dramtico-musical-de-so.html>>. Acesso em 11 jul. 2009.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Disponível em: <<http://www.conservatoriomusicalmp.com.br>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. Livro de Atas de reuniões da APM, 23 de julho de 1987- 01 de fevereiro de 2008. (1987).

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. Carta ao Prefeito Municipal Paulo Cunha Nascimento, 02 nov 1993.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. Carta à Secretária Municipal de Educação e Cultura, jun, 1994.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO 01/89, 17 fev 1989.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO 013/95, 08 mar 1995a.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO 020/95, 29 mar 1995b.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO 021/95, 03 abr 1995c.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO 033/95, 12 maio 1995d.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO, 060/95, 03 out 1995e.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO, 065/95, 09 out 1995f.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. MEMORANDO 066/95, 10 out 1995g.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. Projeto Música nas Escolas, 26 abr 1995h.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. Regimento Interno, 1994.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL MAESTRO PAULINO MARTINS ALVES. Arquivo. Regimento Interno, 2009.

CORAL SANTA CECÍLIA. Histórico. (Informação verbal: Maria Augusta Rogenkhamp, 2009).

DIÁRIO DOS CAMPOS, Ponta Grossa, 29 jul. 1972a. “Coluna do Meio”.

DIÁRIO DOS CAMPOS, Ponta Grossa, 18 out. 1972b. “Coluna do Meio”.

ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ. **Histórico**. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=94>. Acesso em: 26 nov. 2008.

ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA Maestro Paulino Martins Alves. Discurso de abertura do 1º Seminário de Violão. Ponta Grossa, 15 jul. 1983.

ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA Maestro Paulino Martins Alves. Ata da Reunião da Coordenadoria Pedagógica. Ponta Grossa, 12 maio 1988.

EURICH, Elias. **Entrevista** [19 jun. 2010]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009. Gravação digital.

FERRONATO, Taís Helena S. **Entrevista** [22 fev. 2010]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Curitiba, 2010. Gravação digital.

GEUS, Frederico Germano de. Orquestra Sinfônica. Entrevista. Arquivos Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa. (19--).

GOROSITO, Haydée S. **Entrevista** [01 abr. 2010]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Curitiba, 2010. Gravação digital.

HISTÓRICO. Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, maio, 1981. (Arquivos Casa da Memória Paraná).

HISTÓRICO ESCOLAR. Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, fev. 1987. (Arquivos Casa da Memória Paraná).

HISTÓRICO ESCOLAR. Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, fev. 1993. (Arquivos Conservatório).

HISTÓRICO. Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, fev. 1997. (Arquivos Conservatório).

HISTÓRICO DA ORQUESTRA SINFÔNICA DE PONTA GROSSA. Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa, Ponta Grossa, ago. 1980.

KANAWATE, José. **Entrevista** [08 mar. 2010]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2010. Gravação digital.

KLAS, Alfredo B. **Entrevista** [09 jun. 2009]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009. Gravação digital.

LE CONSERVATOIRE DE PARIS – CNSMDP. Disponível em: <<http://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=fr&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fwww.cnsmdp.fr%2F&anno=2>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

MAIA, Fábio Maurício Holzmann. **Entrevista** [13 jul. 2009]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009. Gravação digital.

_____. Personalidades de Ponta Grossa. Entre a espada e a batuta: Maestro Tenente Paulino Martins Alves. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, p. 5-D, 27 abr. 2004. (Suplemento Especial de Comemoração dos 97 anos do Diário dos Campos).

MALUF, Francisca Izabel. **Entrevistas** [08 set. 2009; 24 jun. 2010]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009; 2010. Gravação digital.

MOURA FILHO, Dorival de Arruda. Bandas Lyra dos Campos e da 5ª Brigada fazem concerto em homenagem a maestro Paulino. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/2468>>. Acesso em: 16 jun 2009. (Publicado por Carolina Mainardes em 11 maio 2007).

MÚSICA – DANÇA – TEATRO – CIRCO - ARTES DA RUA - ARTES CÊNICAS. **Escola Normal de Música de Paris Alfred Cortot**. Disponível em: <editions.campusfrance.org/filieres/po/artscenique_po.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2009.

ORQUESTRA SINFÔNICA DE PONTA GROSSA. Questionário para registro no Conselho Nacional do Serviço Social. Ponta Grossa, jul. 1959.

PLANO DE TRABALHO. Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, 1989. (Arquivos Conservatório).

PLANTÃO DA CIDADE ON LINE. Disponível em: <http://www.plantaodacidade.com.br/Anteriores/quarta130509/qxiii.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

PONTA GROSSA. Decreto Municipal – Lei n ° 232/72, de 27 de julho de 1972. Dispõe sobre a criação da Escola Municipal de Música Tenente Paulino Martins Alves. Arquivos do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves. (ANEXO A).

PONTA GROSSA. Memorando 01/89, de 17 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a potencial intenção de instalação da Escola Municipal de Música Tenente Paulino Martins Alves nas dependências do Centro de Cultura. Arquivos da Casa da Memória Paraná.

PREFEITOS DA HISTÓRIA DE PONTA GROSSA. Disponível em: <<http://www.plantaodacidade.com.br/Prefeitos/Prefeitos.htm#Cyro%20Martins>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

PROJETO FAZENDO MÚSICA. Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, 1985. (Arquivos Conservatório).

PROJETO FAZENDO MÚSICA. Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, 1986. (Arquivos Conservatório).

PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS III. Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, 1995. (Arquivos Conservatório).

PROPOSTA METODOLÓGICA (1988-1989) . Escola Municipal de Música Maestro Paulino Martins Alves, Ponta Grossa, 1988. (Arquivos Conservatório).

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1982. (manuscrito).

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1984.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1985.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1986.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1987.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1988.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1989.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES. Escola de Música Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, dez. 1995.

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DE 1954-1955. Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa. Ponta Grossa, dez. 1955.

RODRIGUES, Eli Maria. **Entrevista** [06 out. 2009]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009. Gravação digital.

SCHMIDT, Luis Procópio. **Entrevista** [16 out. 2009]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009. Gravação digital.

SPINASSI, Cyrth Isabel. **Entrevista** [02 out. 2009]. Entrevistador: Georgeana L. Vendrami. Ponta Grossa, 2009. Gravação digital.

VIEIRA FILHO. **Diário da Manhã**, Ponta Grossa, 16 maio 1975. Coluna “Perfis da Cidade”. p. 2.

VOIGT, Josélia G. **Informação verbal**. [24 jun. 2010]. (Contato por telefone).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato de. **Compêndio de História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briquet & Cia., 1948.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Memória Musical de São Carlos: retratos de um conservatório**. 2004, 331 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>. Acesso em: 27 abr. 2009.

ANDRADE, Mário de. **Pequena História da Música**. 7. ed., Brasília: Instituto Nacional do Livro –MEC, São Paulo: Martins, 1976.

ARROYO, Margareth. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999, 406 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-73.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: EUB, 1999.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 55-91.

BERNARDES, Ricardo. **José Maurício Nunes Garcia e a Real Capela de D. João VI no Rio de Janeiro**. Disponível em:< [www.mre.gov.br/dc/textos/revista_12-mat5\[1\].pdf](http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista_12-mat5[1].pdf)>. Acesso em: 25 set. 2009. p. 40-45.

BESEN, Carlos Lucas. (1991) A Educação musical na visão de Villa-Lobos. In: OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (Resultados Preliminares). **Revista da ABEM**. n. 4. set. 1997. p.61-98.

BEYER, Ester. A Educação Musical sob a perspectiva de uma construção histórica: uma análise histórica. **Fundamentos da Educação Musical - ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-25, maio 1993. (Série Fundamentos, n. 1).

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: gênese e estrutura do Campo Literário**. Tradução de José Serras Pereira. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008a.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008b.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional. **Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico: área profissional de artes**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?Option=com_Content&task=view&id=858&Itemid=1075>. Acesso em: 15 ago. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997.

BUCHOLDZ, Alessandra P. **Diário dos Campos**: memórias de um jornal centenário. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BUDASZ, Rogério. Música e sociedade no Brasil colonial. **Revista Textos do Brasil** - Ministério das Relações Exteriores, v. 12. p. 14-21, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 24 maio 2010.

BURKE, Peter. (Org). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BUSETTO, Áureo. Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CANDÉA, Luiz Gustavo Vargas. Um olhar para a prática do professor de piano de conservatórios de Música de Porto Alegre. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Candea.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2008.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Dossiê: o público e o privado na Educação Brasileira. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 5, p. 195-211, jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2008.

CAZES, Henrique. Nascimento de uma identidade musical. In: DREYFUS, Dominique (Org.). **Raízes Musicais do Brasil**. Rio de Janeiro: SESC-RJ, 2005. p. 09-13.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006a.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006b.

CHAMMA, Guísela V. F. **Ponta Grossa. O povo, a cidade e o poder**. Ponta Grossa: 1988.

CHAVES, Niltonci B. **Do Centro Comercio e Industria ao Selo Social**. Economia e Sociedade Ponta-grossense. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

CHAVES, Niltonci B.; BEMBRATTI, Kátia. **Desenvolvimento e Sociedade. ACIPG: 85 anos de história**. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. **Revista da ABEM** (Associação Brasileira de Educação Musical). Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 68-73, jun. 1995. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 15. mai. 2009.

ELIAS, NORBERT. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

FREIRE, Vanda L. B. Educação Musical no Brasil: Tradição e Inovação – o Bacharelado. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Bahia. **Anais...** Bahia: ABEM, 1994. p. 145-159.

GALVÃO, Bruna G.; GOMES, Emanuelle P. **Tocando História: um documentário jornalístico sobre o Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Jornalismo) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria B. Amoroso e José P. Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Telma R. A receptividade musical na cidade de Ponta Grossa durante a década de 1950. In: SOUZA NETO, Manoel J. (Org.) **A [des] Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004. cap. 1. p. 135-143.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação Musical e Sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia – MG nas décadas de 1940 a 1960**. 2007, 333 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Marcos Penchel; Maria Tereza Lopes Teixeira. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOLZMANN, Epaminondas. **Cinco histórias convergentes**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2004.

LAHUERTA, Milton. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton. **Pensar o século XX**. Problemas políticos e história nacional na América Latina. São Paulo: UNESP, 2003. p. 217-257.

LAVALLE, Aída M. **Germânia – Guaíra: um século de sociedade na memória de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Centro de Publicações UEPG, 1996.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 535-553.

LE MOS JR, Wilson. **Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. 2005, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

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

_____. **A música no Rio de Janeiro no tempo de D. João VI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=OdOwoztLoX0C&pg=PA24&lr=&hl=ptBR&source=gbv_toc_r&cad=5#v=onepage&q=&f=false>. Acesso em: 25 set. 2009.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. A institucionalização do ensino de música – do século XVIII aos dias de hoje. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. 1 CD-ROM.

MARTINS, José Eduardo. A cultura musical erudita na universidade: refúgio, resistência e expectativas. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 7, n.18, 1993. (Aula Magna proferida pelo autor no Anfiteatro de Convenções e Congressos da USP no dia 4 de março de 1993). Disponível em: <<http://www.scielo.com>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

MATEIRO, Teresa de A. N. Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Arte online**. Florianópolis, v. 2, 1999. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm>. Acesso em: 04 ago. 2008.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise Semiótica da Sala de Aula no tempo da EAD. In: Congresso de Tecnologias na Educação, 1., 2008. Disponível em: <<http://scholar.Google.com.br/scholar?q=%22rela%C3%A7%C3%A3o+mestre-aprendiz%22&hl=ptBR&lr=>>>. Acesso em: 21 out. 2010.

MEDEIROS, Alan Rafael de; CARLINI, Álvaro. **SCABI (1944-1976): arte, cultura e patrocínio de músicos de origem germânica e do leste europeu em apresentações na capital paranaense entre 1944 e 1954**. 2008. Disponível em: <<http://www.intersaberes.grupouninter.com.br/6/8.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2010.

MEDEIROS, Ceres Luehring. **O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o ensino da arte no Brasil da década de 1950**. 2008, 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2008.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 1990.

MENEZES, Sérgio Simões. A música inconsciente na Educação Musical dos anos 30. 1995. In: OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical: resultados preliminares. **Revista da ABEM**. n. 4. set. 1997. p.61- 98.

MICELI, Sérgio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-45). In: _____. **Intelectuais à Brasileira**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p.69-281.

MONASTIRSKY, Leonel B. **Ferrovia: Patrimônio Cultural. Estudo sobre a ferrovia brasileira a partir da região dos Campos Gerais (PR)**. 2006, 156 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br>>. Acesso em: 29 jan. 2007.

NAVES, Santuza. Bachianas Brasileiras nº 7: de Heitor Villa-Lobos para Gustavo Capanema. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 183-200.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da Educação Musical. **Fundamentos da Educação Musical – ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-46, maio 1993. (Série Fundamentos, n. 1).

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação**. 2006, 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

_____. Dimensões educativas em arte de Guido Viaro. In: VIEIRA, Carlos Eduardo. (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: UFPR, 2007, p. 67-98.

PAULA, José Carlos M. de. Poder local em Ponta Grossa: algumas considerações sobre sua evolução. In: DITZEL, Carmencita de H. M.; SAHR, Cicilian L. L. **Espaço e Cultura: Ponta Grossa e os Campos Gerais**. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Lai Bottmann; SOUZA NETO, Manoel J. Por uma Música de Nível Superior no Estado. In: SOUZA NETO, Manoel J. (Org). **A [des] Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004. cap. 4. p. 520-531.

PEREIRA, Magnus R. de M. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense (1829-1889)**. Curitiba: UFPR, 1996.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 163-198.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. Polêmica e Controvérsia na Criação da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê: a SCABI. In: SOUZA NETO, Manoel J. de. (Org.). **A [des] Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004a. cap. 1. p. 123-134.

_____. A Escola de Belas Artes e Indústrias, de Mariano de Lima (1886). In: SOUZA NETO, Manoel J. **A [des] Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004b. cap. 4. p. 520-531.

_____. Uma vitória de artistas, intelectuais e educadores: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 1948. In: SOUZA NETO, Manoel J. de (Org.). **A [des] Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004c. cap. 4. p. 532-545.

RODERJAN, Roselys Vellozo. **Meio Século de Música em Curitiba**. Contribuição para o estudo da música no Paraná. Curitiba: Lítero-Técnica, 1967. (Centro Paranaense de Cultura, Série A Música no Paraná – I).

_____. Aspectos da Música no Paraná (1900-1968). In: SOUZA NETO, Manoel J. de. (Org.). **A [des] Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004. cap. 1. p. 81-96.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SADIE, Stanley (Ed.). **DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA**: edição concisa. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTANA, Luciana Wolff Apolloni. Antônio Mariano de Lima: pioneiro do ensino de artes e ofícios no Paraná (1886-1902). In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: UFPR, 2007. p. 99-125.

SANTOS, A. P. Trajetórias da História Social e da Nova História Cultural: cultura, civilização e costumes no cotidiano do mundo do trabalho. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2005. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html>. Acesso em: 27 abr. 2010.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Música e hegemonia: dimensões político educativas da obra de Villa-Lobos. 1996. In: OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical: resultados preliminares. **Revista da ABEM**. n. 4. Set. 1997. p.61- 98.

SCHIMANSKI, Elisabete Fernanda. **Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa: representação social, mito ou realidade na política local?** 2007, 165 f. Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

SCHURMANN, Ernest. **A música como linguagem: uma abordagem histórica**. São Paulo: Brasiliense; CNPq, 1989.

SERRALLACH, Lorenzo. **História da pedagogia musical**. São Paulo: Ricordi, 1949.

SETTON, M. DA G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, H. R. História Intelectual: condições de possibilidades e espaços possíveis. In: **Fragmentos da história intelectual**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Rossano. **A arte como compromisso educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto**. 2009, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, p. 51 – 64, jun. 1996.

SOUZA, Eliezer F. de. **Intelectuais, modernidade e discurso educativo no Jornal “Diário dos Campos” (1907-1928)**. 2010, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

SOUZA, Jusamara Vieira. Política na prática da educação musical nos anos trinta. **Revista EM PAUTA**, v. 3, n. 4, p. 17-32, 1991.

SUBTIL, Maria José D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental**. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p.185-194, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 15 out. 2009.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução de Fausto B. Oliveira. **Cadernos de Estudos de Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História Oral. Tradução de Lólio L. de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – BIBLIOTECA CENTRAL PROF. FARIS MICHAELE. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

VASCONCELOS, Antônio A. **O conservatório de música: professores, organização e políticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: UFPR, 2007.

WACQUANT, Loïc. Mapear o Campo Artístico. In: **Revista Sociologia, problemas e práticas**. Lisboa, n. 48, p. 117-123, maio/ago. 2005. (Tradução de Jussara Rowland).

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações entre o público e o privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 5, pp. 233-251, jan.-jul. 2003. Dossiê: o público e o privado na Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2008.

ANEXO A - Decreto Municipal – Lei nº. 232/72

SMEC

DECRET O Nº 232 / 72

O PREFEITO MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, Estado do Paraná, usando das atribuições de seu cargo,

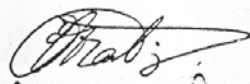
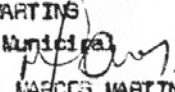
e tendo em vista o vencido nos protocolados sob nºs 1001 de 27/06/72 e 1.167 de 25/07/72, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura,

DECRET A

Art. 1º - Fica criada, nesta cidade, uma Escola Municipal com a denominação de "ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA TENENTE PAULINO MARTINS ALVES".

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS JURÍDICOS, em 27 de julho de 1.972.


 as)- CYRO MARTINS
 Prefeito Municipal

 as)- WANGEL NAPOLEÃO MARTINS
 Secretário Municipal de Administração e Negócios Jurídicos

Confere com o original

Em 27/07/72

Visl./Smanj.



ANEXO B – Discurso de abertura do 1º Seminário de Violão da Escola Municipal de Música
Maestro Paulino Martins Alves. Ponta Grossa, 15 de julho de 1983.

ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA
 Maestro Paulino Martins Alves
 Ponta Grossa — Est. do Paraná

PONTA GROSSA, 15 DE JULHO DE 1983

A música não tem pátria, não tem cor, nem sexo; não está presa ao ^{tempo} ou reservada a um espaço. Ela é uma condição inata em cada ser humano, condição fundamental da natureza, que se veste/ de transcendência, no mais puro dos misticismos.

Vamos encontrá-la na voz dos pássaros, nas manifestações do vento, no movimento das águas e na descontraída alegria das cigarras. Ela marca as mais diversas cerimônias, mostra-se nas catedrais, nos palácios, nas pequenas ermidas, nos casebres, no sacro e/ no profano. É erudita e é popular.

É o que dá vida aos desfiles, permite a manifestação da dança e acorda dentro do homem as musas da poesia. Ela marca as alvoradas nos quartéis, participa das reuniões espirituais, alimenta as vibrações da paz e da guerra.

Está enchendo de vida as tardes do caboclo, as noites dos seresteiros, o coração dos teatros. Vive no seio da mais inculta região da velha África e eleva-se triunfal ao teto da mais primosa civilização humana.

É preciso, pois, colocá-la na posição de respeito que lhe cabe por sua invulgar importância, valorizá-la, divulgá-la, colocar os prodígios de sua realidade mais profunda ao alcance do entendimento de todos, para que haja maior conscientização e, consequentemente, melhoria dos padrões de comportamento dos povos.

No empenho de tal objetivo, hoje, a Escola Municipal de Música "Maestro Paulino Martins Alves" e o Conservatório de Música Schmidt, premiam Ponta Grossa com o Iº Seminário de Violão.

Ministrado pelo professor Valdomiro Prodóssimo, este primeiro seminário de violão traz autores nacionais e estrangeiros, encarnando a universalidade da música. Seu principal objetivo/ é divulgar o estudo mais aprofundado deste instrumento, para que todos aqueles que já conhecem as suas feições nas múltiplas apresentações coloridas do simplismo das criações mais populares, possam senti-lo agigantar-se em suas expressões mais adultas e elevadas. Pretendem que este seja um marco inicial, para apresentações do mesmo quilate, em diferentes locais e ocasiões. A música agradecerá a presença de todos.

APÊNDICE – Roteiros das Entrevistas

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados neste estudo foi a entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de acordo com o período em que conviveram no CDM e da função que exerceram. Alguns entrevistados foram contatados a partir de informações encontradas nos documentos e outros através da indicação dos próprios entrevistados. Foram entrevistados pela autora entre os meses de junho 2009 e junho de 2010: Alfredo Bertholdo Klas, Fábio Maurício H. Maia, Luiz Procópio Schmidt, Cyrth Isabel Spinassi, Eli Maria Rodrigues e Elias Eurich, José Kanawate, Francisca Izabel Maluf, Haydée S. Gorosito e Taís H. S. Ferronato .

Por compreender um estudo histórico, julgou-se pertinente a divulgação da identidade dos entrevistados também como forma de reconhecimento e valorização de suas ações na história investigada. Todos os entrevistados autorizaram a divulgação dos relatos e de seus nomes.

A elaboração e a aplicação das entrevistas tiveram por base as indicações de Rudio (1986) e Thompson (1992). Foi elaborado um conjunto de questões abertas, organizadas em tópicos guia específicos para cada entrevista, atendendo as seguintes exigências:

1. focar nos acontecimentos e contexto envolvidos na criação do CDM e no seu funcionamento até 1993,
2. elaborar e aplicar a entrevista de forma a ajudar no desenvolvimento do pensamento e na compreensão das questões e das informações pertinentes à pesquisa,
3. considerar a opinião dos entrevistados sobre o que eles pensam ou acreditam sobre os fatos apresentados,
4. evitar a influência sobre o entrevistado, não emitindo opinião de aprovação ou negação às declarações apresentadas.

Os entrevistados foram contatados previamente por telefone para verificar a sua disposição em falar sobre o tema, agendar a entrevista e escolher o local (geralmente em suas residências). As entrevistas tiveram a duração média de sessenta minutos, foram gravadas em aparelho digital, transcritas e sintetizadas.

ENTREVISTA: Alfredo Bertholdo Klas

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 9 de junho de 2009.

Local: residência do entrevistado, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 57 minutos e 28 segundos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: advogado, professor universitário aposentado.

Data de nascimento: 30/09/1915.

Relação com o CDM: violinista, presidente da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa no início da década de 1970 e idealizador da criação do CDM.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Sobre o grupo “Amigos da Música”: existiu? Quem eram seus componentes? Quais eram suas ocupações? Como era organizado? Qual era o objetivo?
- 2) Sobre outras pessoas que participaram direta ou indiretamente da idéia gestora e da fundação do CDM – prefeito, secretários, músicos, artistas, professores.
- 3) Sobre a idéia de fundar a escola: de quem partiu e quando surgiu? Quais eram os motivos e objetivos? A quem se dirigia? A que tipo de formação, somente erudita? Qual seria o repertório? Por que era importante fundar um conservatório?
- 4) Sobre a vida cultural e musical em Ponta Grossa nessa época. Existiam outras escolas de música na cidade? Quais eram? Tinham alguma relação com os músicos da orquestra ou da banda Lyra? E a Banda do Exército (Já que o Maestro Paulino a regia) – ofereciam aulas de instrumentos de sopro, ou músicos que foram professores no CDM? Como era o ambiente político na cidade? Havia uma política de cultura clara?
- 5) Como foram os trâmites anteriores à consolidação da fundação do CDM? Documentos protocolados, discursos, reuniões, articulação política. Com quem falaram? Como foi a receptividade pelo órgão público? Houve apoio e iniciativa do meio político (prefeito, secretários)? Alguém deste meio incentivou de maneira importante?
- 6) Sobre a cerimônia de inauguração, divulgação para a sociedade sobre a criação do CDM?
- 7) Sobre a fundação e posterior funcionamento da escola: pública desde o início? Como foi o acordo na época, quem financiaria? Localização? Número e perfil de alunos, professores, outros funcionários? Quais cursos foram oferecidos? Foram adquiridos instrumentos musicais? Quais, por quem? Quem foram os primeiros professores? Quais diretores conheceu? Lembra da ordem de sucessão?
- 8) O que vê de avanços em termos de acesso (nº. de pessoas), currículo, contribuição para a orquestra e para a sociedade? O funcionamento do CDM supriu as demandas e expectativas iniciais?

ENTREVISTA: Elias Eurich

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 19 de junho de 2009

Local: CDM, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 60 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: licenciado em música, bacharel em piano.

Relação com o CDM: professor de piano, regente do coro infanto-juvenil e coordenador pedagógico do CDM até 2010.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Quando e como conheceu o CDM?
- 2) Sobre o CDM: localização, estrutura física, instrumentos musicais próprios, era paga ou gratuita, relação com a política cultural do município.
- 3) Sobre funcionários.
- 4) Sobre os professores: quem, quantos, de onde eram, quais instrumentos, como era o vínculo empregatício com a prefeitura municipal, salários...
- 5) Sobre a diretoria da escola: quem era responsável pela organização pedagógica? E administrativa? Quem era responsável pela definição sobre o que e como seria ensinado, pela formulação do programa de curso?
- 6) Questões pedagógicas: como eram as aulas – carga horária, individuais ou em grupo –, métodos e metodologia, quais disciplinas eram ofertadas, repertório, recitais.
- 7) Sobre os alunos: quantidade, faixa etária, classe econômica, tinham seus próprios instrumentos musicais?
- 8) Sobre o grupo “Amigos da Música”. Sobre a história da fundação do CDM. Sobre a participação dos componentes da OSPG no CDM após sua fundação.
- 9) Existe vínculo do CDM com a rede oficial de ensino? Órgão regulador?

ENTREVISTA: Fábio Maurício Holzmann Maia

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 13 de julho de 2009

Local: residência do entrevistado, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 45 minutos e 19 segundos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: licenciado em História, professor da rede pública estadual, músico.
Relação com o CDM: ex-integrante da Banda Lyra dos Campos e da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa e ex-aluno do CDM nos anos de 1976-1979.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Como soube do CDM? Este era conhecido no meio musical e na cidade?
- 2) Em que ano ingressou e estudou no CDM? Qual instrumento? Tinha conhecimento anterior em música?
- 3) Quem era o professor? Quais instrumentos ele lecionava? Alguma vez ele relatou alguma situação ou questão cotidiana sobre o funcionamento do CDM, sobre a relação com a política cultural municipal, sobre sua opinião ou de seus colegas de orquestra sobre o CDM?
- 4) Sobre outros professores, funcionários, diretores, alunos (quantidade, faixa etária, classe social, formas de convivência).
- 5) Sobre a escola: localização, estrutura física, instrumentos musicais próprios, era paga ou gratuita.
- 6) Questões pedagógicas: como eram as aulas – carga horária, individuais ou em grupo –, métodos e metodologia, quais disciplinas eram ofertadas, repertório.
- 7) Sobre o grupo “Amigos da Música”. Sobre a história da fundação do CDM. Sobre a participação dos componentes da OSPG no CDM após sua fundação.
- 8) Qual era a idéia, a justificativa e o objetivo da existência do CDM? Qual tipo de formação musical era proposto na EMM: profissionalizante ou preparatória para curso superior? Se profissionalizante, para atuar aonde? Havia menção para que se formassem músicos que futuramente ingressassem na orquestra?
- 9) O funcionamento do CDM supria as demandas e expectativas da época?
- 10) Como o CDM era visto pelos integrantes da Banda do 13º BIB e pela Orquestra?

ENTREVISTA: Cyrth Isabel Spinassi

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 2 de outubro de 2009

Local: residência da entrevistada, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 93 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: funcionária pública aposentada.

Relação com o CDM: ex-funcionária administrativa do CDM no período de 1980-1983.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Cargo que exerceu no CDM, por quanto tempo.
- 2) Sobre o CDM: localização, estrutura física, instrumentos musicais próprios, era paga ou gratuita. Era conhecido no meio musical e na cidade?
- 3) Sobre funcionários.
- 4) Sobre os professores: quem, quantos, de onde eram, quais instrumentos, como era o vínculo empregatício com a prefeitura municipal, salários...
- 5) Sobre a diretoria da escola: quem era responsável pela organização pedagógica? E administrativa?
- 6) Questões pedagógicas: como eram as aulas – carga horária, individuais ou em grupo –, métodos e metodologia, quais disciplinas eram ofertadas, repertório, recitais.
- 7) Sobre os alunos: quantidade, faixa etária, classe econômica, tinham seus próprios instrumentos musicais?
- 8) Qual tipo de formação musical era proposto na EMM: profissionalizante ou preparatória para curso superior? Se profissionalizante, para atuar aonde? Após 1978 houve mudança nesta proposição devido à inclusão do ensino de outros instrumentos musicais além dos instrumentos de orquestra?
- 9) Havia algum vínculo com a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa? Sobre o grupo “Amigos da Música”. Sobre a história da fundação do CDM. Sobre a participação dos componentes da OSPG no CDM após sua fundação.
- 10) Qual era a idéia, a justificativa e o objetivo da existência do CDM? Havia menção para que se formassem músicos que futuramente ingressassem na orquestra? O funcionamento do CDM supria as demandas e expectativas da época?

ENTREVISTA: Eli Maria Rodrigues

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 6 de outubro de 2009

Local: Hotel Pax, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 2 horas e 15 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: professora de História da Música e de Folclore e MPB no CDM, percussionista da OSPG.

Relação com o CDM: integrante da OSPG na década de 1980, ex-secretária da APM, ex-aluna de piano entre 1990-1995.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Quando e como conheceu o CDM? Era conhecido no meio musical e na cidade?
- 2) Sobre o CDM: localização, estrutura física, instrumentos musicais próprios, era paga ou gratuita.
- 3) Sobre funcionários.
- 4) Sobre os professores: quem, quantos, de onde eram, quais instrumentos, como era o vínculo empregatício com a prefeitura municipal, salários...
- 5) Sobre a diretoria da escola: quem era responsável pela organização pedagógica? E administrativa?
- 6) Questões pedagógicas: como eram as aulas – carga horária, individuais ou em grupo –, métodos e metodologia, quais disciplinas eram ofertadas, repertório, recitais.
- 7) Sobre os alunos: quantidade, faixa etária, classe econômica, tinham seus próprios instrumentos musicais?
- 8) Qual tipo de formação musical era proposto na EMM: profissionalizante ou preparatória para curso superior? Se profissionalizante, para atuar aonde? Após 1978 houve mudança nesta proposição devido à inclusão do ensino de outros instrumentos musicais além dos instrumentos de orquestra?
- 9) Na década de 1980 havia algum vínculo entre o CDM e a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa? Sobre o grupo “Amigos da Música”. Sobre a história da fundação do CDM. Sobre a participação dos componentes da OSPG no CDM após sua fundação.
- 10) Qual era a idéia, a justificativa e o objetivo da existência do CDM? Havia menção para que se formassem músicos que futuramente ingressassem na orquestra? O funcionamento do CDM supria as demandas e expectativas da época?

ENTREVISTA: Luis Procópio Schmidt

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 16 de outubro de 2009

Local: residência, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 43 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: violonista e professor de violão clássico.

Relação com o CDM: professor de violão nos anos 1982 a 1984.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Quando e como conheceu o CDM? Era conhecido no meio musical e na cidade?
- 2) Sobre o CDM: localização, estrutura física, instrumentos musicais próprios, era paga ou gratuita, relação com a política cultural do município.
- 3) Sobre funcionários.
- 4) Sobre os professores: quem, quantos, de onde eram, quais instrumentos, como era o vínculo empregatício com a prefeitura municipal, salários...
- 5) Sobre a diretoria da escola: quem era responsável pela organização pedagógica? E administrativa? Quem era responsável pela definição sobre o que e como seria ensinado, pela formulação do programa de curso?
- 6) Questões pedagógicas: como eram as aulas – carga horária, individuais ou em grupo –, métodos e metodologia, quais disciplinas eram ofertadas, repertório, recitais.
- 7) Sobre os alunos: quantidade, faixa etária, classe econômica, tinham seus próprios instrumentos musicais?
- 8) Qual tipo de formação musical era proposto na EMM: profissionalizante ou preparatória para curso superior? Se profissionalizante, para atuar aonde? Após 1978 houve mudança nesta proposição devido à inclusão do ensino de outros instrumentos musicais além dos instrumentos de orquestra?
- 9) Qual era o objetivo dos alunos que aprendiam violão clássico no CDM?
- 10) Havia procura pelo violão popular?
- 11) Na década de 1980 havia algum vínculo entre o CDM e a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa?
- 12) Sobre o grupo “Amigos da Música”. Sobre a história da fundação do CDM. Sobre a participação dos componentes da OSPG no CDM após sua fundação.
- 13) Qual era a idéia, a justificativa e o objetivo da existência do CDM? Havia menção para que se formassem músicos que futuramente ingressassem na orquestra? O funcionamento do CDM supria as demandas e expectativas da época?

ENTREVISTA: Taís Helena S. Ferronato

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 22 de fevereiro de 2010.

Local: residência, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 90 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: Professora de Música

Relação com o CDM: professora e diretora.

Questões abertas (tópico guia):

- hipótese de que, sob a direção de Tais, houveram ações que determinaram uma mudança no caráter pedagógico da Escola de música, principalmente no que concerne à educação musical para crianças – diferente do direcionamento inicial que era formação de músicos para integrar a orquestra de ponta grossa. (ponto importante para discutirmos na entrevista).
- discutir sobre o que significou a mudança de Escola de Música para Conservatório dramático musical (1997?, atrelado ao convênio com a prefeitura municipal). Qual era a intenção e expectativa dos diretores, professores e componentes da APM envolvidos).
- saber sobre o levantamento histórico que Tais realizou e comentou por telefone, principalmente os sujeitos envolvidos, o contexto político e cultural da fundação e primeiros anos de funcionamento, a formação, a visão e as intenções dos envolvidos.
- é importante compreender a sua concepção pedagógica e por conseguinte as do período em que atuou no Conservatório, bem como a sua visão/opinião sobre a instituição. Sobre a relação com a EMBAP. Sobre a organização curricular. Sobre o papel dos conservatórios na educação musical da sociedade.
- a Escola/conservatório objetivava formar o aluno para... (músico que atuasse na sociedade, preparação para ensino superior?).
- como era o ambiente cultural musical da época e como o conservatório se inseria? Havia comunicação com outras escolas de música da cidade?
- a relação entre a música erudita e a música popular no(s) conservatório(s)... (é possível dizer que os cursos de violão e de acordeon são a porta de entrada para a música popular no conservatório?)
- sobre regulamentação e funcionamento dos conservatórios no Paraná e Brasil – órgão que normatiza, supervisiona, legislação, “programa mínimo” (currículo), certificação dos cursos ...
- quais são os valores sociais presentes nestas instituições e que são reproduzidos. Os conhecimentos exigidos por este tipo de organização social.

ENTREVISTA: José Kanawate

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 09 de março de 2010.

Local: residência, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 40 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: Representante de vendas.

Relação com o CDM: violinista, presidente da Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa e idealizador da criação do CDM.

Questões abertas (tópico guia):

- 1) Sobre o grupo “Amigos da Música”: existiu? Quem eram seus componentes? Quais eram suas ocupações? Como era organizado? Qual era o objetivo?
- 2) Sobre outras pessoas que participaram direta ou indiretamente da idéia gestora e da fundação do CDM – prefeito, secretários, músicos, artistas, professores.
- 3) Sobre a idéia de fundar a escola: de quem partiu e quando surgiu? Quais eram os motivos e objetivos? A quem se dirigia? A que tipo de formação, somente erudita? Qual seria o repertório? Por que era importante fundar um conservatório?
- 4) Sobre a vida cultural e musical em Ponta Grossa nessa época. Existiam outras escolas de música na cidade? Quais eram? Tinham alguma relação com os músicos da orquestra ou da banda Lyra? E a Banda do Exército (Já que o Maestro Paulino a regia) – ofereciam aulas de instrumentos de sopro, ou músicos que foram professores no CDM? Como era o ambiente político na cidade? Havia uma política de cultura clara?
- 5) Como foram os trâmites anteriores à consolidação da fundação do CDM? Documentos protocolados, discursos, reuniões, articulação política. Com quem falaram? Como foi a receptividade pelo órgão público? Houve apoio e iniciativa do meio político (prefeito, secretários)? Alguém deste meio incentivou de maneira importante?
- 6) Sobre a cerimônia de inauguração, divulgação para a sociedade sobre a criação do CDM?
- 7) Sobre a fundação e posterior funcionamento da escola: pública desde o início? Como foi o acordo na época, quem financiaria? Localização? Número e perfil de alunos, professores, outros funcionários? Quais cursos foram oferecidos? Foram adquiridos instrumentos musicais? Quais, por quem? Quem foram os primeiros professores? Quais diretores conheceu? Lembra da ordem de sucessão?
- 8) O que vê de avanços em termos de acesso (nº. de pessoas), currículo, contribuição para a orquestra e para a sociedade? O funcionamento do CDM supriu as demandas e expectativas iniciais?
- 9) Quais apresentações se recorda provindas da SCABI em PG.
- 10) Os componentes da OSPG e do grupo fundador mantinham contato com artistas e intelectuais de outras áreas em PG e Curitiba?
- 11) Recorda sobre o início da EMM no Dante Alighieri e na Vila Hilda?
- 12) Sobre a atuação do Maestro Paulino na EMM.

ENTREVISTA: Haydée Seeling Gorosito

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Data: 01 de abril de 2010

Local: residência, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 60 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares, gravador.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Profissão do entrevistado: Regente de coro infantil, Professora da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Relação com o CDM: professora e diretora.

Questões abertas (tópico guia):

1 - Informações pessoais:

1.1 origem: cidade onde nasceu e viveu, de onde veio antes de Ponta Grossa.

1.2 formação musical: família, escolas onde estudou. ? Universidade Estadual do Paraná ? (1976). (Sempre tendeu para a educação infantil?)

1.3 atividades profissionais antes da EMM.

1.4 Ingresso na EMM: ano, como conheceu a EMM, atividades que desenvolveu, cargos que ocupou, quanto tempo permaneceu, quando e por que saiu.

1.5 Atividades profissionais depois que saiu do CDM. (1993 – prof. na EMBAP)

2 – Sobre a Escola de Música/ CDM:

2.1 Como era a EMM quando a conheceu (Gerardo Gorosito)? Funcionamento, estrutura física (onde, como), programas de curso, aspectos pedagógicos, práticas e concepções de ensino, professores (de onde eram, formação), alunos (perfil, quem é que frequentava a EMM – idade, classe social, religião), relação com a OSPG (Emílio Voigt, Waslau, José Kanawate, Nádia, Strona).

Como era o entorno cultural na cidade (quando chegou, quando ingressou na EMM)? Qual gestão? Existia uma política cultural – um discurso, o lugar da cultura naquela gestão.

As ações da orquestra. O que sabe sobre ela? Seus integrantes circulavam pela escola e vice-versa?

2.2 Como era a relação com a prefeitura/Secr. Educação-cultura? Gestão de quem? Tinha apoio financeiro e técnico, podemos dizer que a EMM tinha autonomia ou a situação era sempre frágil. Sobre a regulamentação da EMM: programas mínimos, grade curricular, certificação...

2.3 Taís significou uma ruptura com o modelo de ensino vigente na EMM? Houve conflito com a OSPG? O que vc pensava sobre a intenção de formar alunos para a OSPG? Vc compartilhava com as concepções de educação da Taís? Qual era o projeto de escola de antes e o de Taís para a EMM. Quando vc assumiu a direção, pretendia dar continuidade ao projeto

de Taís? Quais mudanças julgava necessárias? Quem a acompanhava na nova empreitada na diretoria da EMM? Qual era o projeto em mente? Quais objetivos nutriam para a EMM? O que se pensava sobre aptidão, talento?

2.4 Sobre a educação musical na infância: se deve a uma concepção pedagógica ou a aptidão pessoal sua e da Taís?

2.5 Qual currículo? EMBAP? Por que? Qual é a base do currículo da EMBAP? Quando foi redigido, foi adaptado ou modificado? Quem poderia me auxiliar nessa avaliação? Presença do nacionalismo nos currículos.

2.6 Havia intenção de prestar-se à preparação para o curso superior na EMBAP? Uma noção de continuidade? (Comentar da origem de ambas vinculadas diretamente e indiretamente às ações da SCABI).

2.7 Opção pela música erudita. Havia procura e aspiração dos alunos e professores pela música popular? Qual? (Observo uma denominação de popular para canções folclóricas – nacionais ou estrangeiras – as quais são arranjos eruditos – certo?, que por sua vez são diferentes da música de massa, também popular...).

2.7 O convênio de subvenção entre a APM e a PM. Idéia de quem? Por que CONSERVATÓRIO? O que entenderam por conservatório na época? Quais implicações esta denominação traria para a escola? Foi vinculada a um novo projeto?

2.8 Quais eram os maiores problemas? - instalações; professores; alunos; projetos, apresentações; relação com o poder público; com a sociedade; com a OSPG; com outras escolas...

2.9 Qual seria o papel do CDM na sociedade de Ponta Grossa na época em que lá conviveu? (Música erudita, formação de platéia, aproximação de uma cultura elitista, democratização desta cultura? Ela é importante na formação do indivíduo? Por quê?

ENTREVISTA: Francisca Izabel Maluf

INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS DA PESQUISA:

Datas: 28 de setembro de 2009 e 24 de junho de 2010

Local: telefone de residência, Ponta Grossa – Paraná

Duração: 30 minutos

Materiais: caderno de campo com o tópico guia e anotações complementares.

FORMULÁRIO:

Questões de identificação do entrevistado:

Relação com o CDM: Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa na gestão do Prefeito Otto Cunha entre 1983 e 1988.

Questões abertas (tópico guia):

- 1 – Sobre a estrutura da secretaria de educação naquela gestão.
- 2 – Sobre as políticas e projetos da gestão para a cultura, a EMM e a OSPG.
- 3 – Sobre o funcionamento da EMM (funcionários, professores, alunos, estrutura física, instrumentos e equipamentos) e as relações entre o departamento de cultura e a EMM.
- 4 – Sobre o processo de transferência da EMM para a Rua Cel. Dulcídio.