

“E o meu piano também não tinha nada de divertido”: disposições e tensões na formação musical em um curso técnico de piano

Comunicação

GTE 18 – Sociologia da Educação Musical

Grazielle Elis Magalhães Cortez

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

grazi.elismag@gmail.com

Carla Silva Reis

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

carlareis@ufsj.edu.br

Resumo: Neste trabalho apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento. O objetivo é compreender, com base na metodologia dos retratos sociológicos, as trajetórias, disposições e expectativas de alunos de piano em fase de conclusão do curso técnico em um conservatório estadual de Minas Gerais, analisando suas convergências e tensões com as estruturas tradicionais do modelo conservatorial. Neste artigo, apresentamos o retrato sociológico de um aluno selecionado, por apresentar, à primeira vista, uma trajetória que destoa das expectativas comumente associadas ao perfil do pianista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise sociológica fundamentada nos aportes teóricos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. A construção do retrato foi realizada a partir de dois dispositivos metodológicos: um questionário socioeconômico e uma entrevista semiestruturada. A análise revela os efeitos simbólicos e formativos do modelo conservatorial sobre sujeitos com disposições divergentes do ideal institucional. Esperamos que este estudo possa contribuir para ampliar a compreensão das diferentes formas de apropriação, resistência e tensões do modelo conservatorial por parte dos alunos, motivando uma reflexão crítica sobre a própria estrutura formativa.

Palavras-chave: Retratos sociológicos, Modelo conservatorial, Conservatórios mineiros

Introdução

O ensino formal de música no Brasil é historicamente atravessado por vozes e sons que não são nossos. O período de colonização do país por portugueses marcou o início dessa forma de ensino musical europeizada, através dos jesuítas, que destinavam, de acordo com Esperidião (2002), seus ensinamentos aos indígenas e negros escravizados. Após a expulsão

dos jesuítas, o ensino musical passou a ser realizado por mestres de capela de irmandades e confrarias (Viegas, 2006). As aulas podiam, então, ser ministradas na casa dos professores, algo similar, segundo Viegas (2006), a uma instrução privada.

O surgimento do primeiro conservatório no Brasil ecoa esse processo de colonização. De acordo com Augusto (2010), em 1833, surgiu a ideia de implementação de um ensino musical oficial na corte, quando o Ministro Antônio Pinto Chichorro da Gama sugeriu a criação de uma “aula de música” na Academia de Belas Artes. Contudo, a institucionalização e oficialização das escolas de música, com definição curricular específica, ocorreu somente em 1841, com a criação do primeiro conservatório brasileiro, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Francisco Manuel Silva (Esperidião, 2002). Esse conservatório consolidava uma forma de ensino aos moldes europeus, centrando seu ensino na Música Erudita Ocidental (MEO).

Durante o Período Republicano, em 1890, segundo Esperidião (2002), através do interesse manifestado pelo compositor Leopoldo Miguez, o Imperial Conservatório se transformou em Instituto Nacional de Música. Ainda segundo a autora, o compositor, por incentivo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, realizou uma viagem à Europa a fim de analisar a organização dos conservatórios europeus, trazendo para o Brasil suas influências (Esperidião, 2002). Com isso, reafirmava-se e consolidava-se o compromisso com a tradição europeia de ensino musical.

No cenário atual, os conservatórios estão presentes no país enquanto instituições de ensino especializado em música. Minas Gerais, particularmente, se destaca por ser o único estado que mantém uma rede de doze Conservatórios Estaduais de Música (CEM). São instituições públicas, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), que oferecem ensino musical gratuito, estruturado em dois grandes eixos: (1) Educação Musical, dividida em três ciclos (Inicial, Intermediário e Complementar), voltada à introdução e desenvolvimento musical; e (2) Formação Profissional em nível técnico, focada na criação, execução e produção musical (Minas Gerais, 2005). Além disso, essas instituições possuem a função de difusão cultural, ofertando cursos livres, oficinas e atividades de conjunto, buscando o enriquecimento das produções artísticas e a prevenção do patrimônio artístico-musical de suas respectivas regiões (Minas Gerais, 2005). Apresentam-se, assim, como espaços cuja

premissa de democratização convive com as tensões herdadas da imposição da tradição europeia.

Considerando o histórico do ensino musical formal no Brasil e a disseminação da cultura europeia enquanto reflexo da colonização, observamos como o campo do ensino musical sempre esteve marcado pelas imposições de uma cultura que, originalmente, não nos pertence. De acordo com Pereira (2018), a formação de músicos profissionais e de professores de música no país baseia-se em uma tradição seletiva e inventada, naturalizada ao longo do tempo enquanto modelo hegemônico. De fato, ao privilegiar a MEO e, mais especificamente, a música do período da prática comum (do período Barroco ao Romântico), essa tradição reforça hierarquias culturais e marginaliza, segundo Pereira (2019), outras formas de expressões sonoras. Essa estrutura é espelhada e presente no Brasil desde antes da institucionalização do ensino musical formal, consolidando um projeto educacional alinhado aos padrões europeus.

Ao revisitar a trajetória dos conservatórios no Brasil, percebemos a presença de um modelo conservatorial de ensino historicamente predominante nos conservatórios mineiros, principalmente no ensino de piano, um instrumento que traz a tradição europeia na raiz de sua prática. Esse modelo, disseminado pela maioria das escolas de música do mundo ocidental, tem sua origem no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, criado no final do século XIX (Reis, 2020). Ele se fundamenta na separação do currículo em duas seções, a prática e a teórica, compreendendo a MEO como conhecimento cultural legítimo, com ênfase ao ensino da prática instrumental, objetivando o virtuosismo (Vieira, 2003). Podemos, inclusive, considerar a abordagem pedagógica do modelo como tecnicista, uma vez que, de acordo com Esperidião (2002), a educação musical tecnicista além de ser focada no ensino de habilidades técnicas no instrumento, também situa o professor enquanto transmissor de saberes e conhecimentos, compartimentados e organizados de forma linear e sequencial.

O modelo conservatorial vem sendo amplamente explorado, discutido e criticado entre professores e pesquisadores ao longo do século XXI. Isso aponta para uma mudança significativa na compreensão do processo de formação de professores e músicos. Essas discussões aparecem a partir do uso de terminologias como “ensino conservatorial” (Sousa; Pereira; Borne, 2024) “modelo conservatorial” (Penna; Sobreira, 2020; Vieira, 2003), “modelo

tecnicista” de ensino musical (Esperidião, 2002) e “*habitus conservatorial*” (Pereira, 2013), onde autores observam como essa prática já não atende integralmente às demandas dos alunos que buscam uma formação profissional em música, principalmente em piano. Tendo isso em mente, este artigo apresenta um recorte de nossa pesquisa em realização em um curso de Mestrado, cuja proposta é compreender, a partir da metodologia dos retratos sociológicos, as trajetórias, disposições e expectativas de alunos de piano em fase de conclusão do curso em nível técnico em um conservatório de Minas Gerais, analisando convergências e tensões com as estruturas tradicionais do modelo conservatorial.

Perspectivas teórico-metodológicas

Para este artigo, recorreremos aos aportes teóricos dos sociólogos Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, para conseguir, através de suas lentes conceituais, analisar e compreender de que modo a herança cultural europeia reverbera nos alunos que vivenciam o modelo conservatorial ao longo de sua trajetória de ensino e aprendizagem de piano. Este artigo apresenta o retrato sociológico de um aluno em etapa de conclusão do curso técnico em piano, selecionado por apresentar, à primeira vista, um percurso que nos parece destoar de certas expectativas comuns ao perfil historicamente associado ao pianista. Sua escolha não busca representar a totalidade dos alunos, mas possibilitar uma análise aprofundada de sua trajetória à luz das tensões entre o modelo e suas disposições.

A partir de conceitos como campo, *habitus* e capital cultural, mobilizamos a perspectiva bourdieusiana para compreender as estruturas sociais que permeiam o aluno. Ao mesmo tempo, Bernard Lahire nos inspira a olhar o indivíduo em sua pluralidade disposicional, atentando aos efeitos de socializações múltiplas que coexistem em sua formação¹. Consideramos importante compreender que a realidade social, de acordo com Lahire (2006), não é auto evidente e, por isso, precisa ser construída pelo seu observador. Desse modo, nosso foco nas variações intraindividuais, inspiradas na sociologia a nível individual, traz um novo olhar, podendo revelar “fatos” antes ignorados.

¹ Os conceitos mencionados neste artigo serão aprofundados no trabalho em desenvolvimento no mestrado, considerando-se que, devido à limitação de espaço, não é possível apresentar aqui seus desdobramentos de forma detalhada.

Para a análise proposta, adotamos uma abordagem qualitativa, centrada na construção de um retrato sociológico, um instrumento de conhecimento desenvolvido por Lahire (2004), projetado para compreender a estrutura complexa da realidade vivida. Um dos objetivos centrais é articular teórica e metodologicamente as disposições, inclinações e propensões individuais, capturando a riqueza e a complexidade da vida social de um indivíduo (Lahire, 2004). Inspirado na metodologia proposta por Carla Reis (2020), o retrato sociológico do aluno escolhido foi realizado a partir de dois dispositivos metodológicos: um questionário socioeconômico e uma entrevista semiestruturada.

Buscamos a metodologia do retrato sociológico por se tratar de uma abordagem voltada para o estudo da realidade social incorporada e individualizada dentro de um indivíduo (Lahire, 2004). De acordo com Lahire (2004), trata-se de uma ferramenta que foca nas variações intraindividuais e interindividuais dos comportamentos, pensamentos, atitudes e nos seus determinantes sociais heterogêneos. Os retratos oferecem descrições detalhadas e circunstanciadas de práticas, preferências e aversões do indivíduo, demonstrando como os comportamentos variam em diferentes contextos sociais e momentos da vida (Lahire, 2006). Nesse sentido, captam a complexidade e singularidade dos indivíduos, evidenciando configurações singulares de propriedades gerais, conectando informações a contextos específicos como a família, a escola, a vida profissional e as amizades (Lahire, 2006).

Por questões éticas, preservamos o anonimato do entrevistado, bem como a instituição a qual está associado, deixando claro, contudo, que se trata de um Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais. Por escolha do participante, seu pseudônimo foi *Penélope*. Apesar de ser um participante do gênero masculino, homossexual, que se identifica como homem cis (homem que se identifica com seu gênero de nascimento), o mesmo optou por um pseudônimo feminino, sem, contudo, justificar sua escolha. Além disso, buscamos preservar também o anonimato de professores mencionados, escolhendo outros nomes para eles.

Um retrato sociológico: Penélope

Penélope, 26 anos, nasceu em uma cidade de Minas Gerais e vive, desde a infância, em um município do interior, próximo a sua cidade natal. É filho do meio entre três irmãos e

mora, atualmente, com os pais e o irmão mais novo. O pai, delegado de polícia, e a mãe, professora aposentada de Português, ambos com ensino superior, sempre valorizaram a educação formal e, principalmente, o estudo bíblico. Penélope é formado em Direito por uma universidade federal e está concluindo o Curso de Formação Profissional em Piano, no ano de 2025, em um Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais.

Sua vivência familiar foi marcada pela rigidez, religiosidade e por conflitos com seu irmão mais velho. Desde pequeno, frequentava com a família cultos da Igreja Batista aos finais de semana e, por vezes, durante a semana. Sempre foi obediente e submisso aos pais, o que considerava natural diante de um contexto familiar disciplinado e guiado por valores religiosos. Esse *habitus*, inculcado através da socialização familiar, enfatizava ordem, respeito e submissão.

A música esteve presente em seu cotidiano por meio da Rádio Melodia, emissora com conteúdos exclusivamente evangélicos. O gosto por música gospel foi naturalizado, assim como o contato com a música sertaneja tradicional, vindo do pai. Apesar da escolarização dos pais, não havia um incentivo mais amplo de acesso à cultura na família.

Após seu ingresso na faculdade de Direito, Penélope começou a desenvolver um olhar mais crítico sobre sua trajetória, se distanciando emocionalmente dos pais, tentando evitar conflitos. A exposição a novos ambientes sociais produziu um choque de contextos, levando-o à reavaliação de suas disposições naturalizadas, como a submissão. Ainda assim, ele reconhece que age, ainda, de forma obediente e submissa, o que gera nele desconforto e tensões internas.

Atualmente, se identifica como agnóstico e evita frequentar a igreja, indo apenas quando vai tocar piano ou quando os pais insistem, através da oferta de um valor monetário simbólico. Seu agnosticismo revela uma mudança em suas crenças, enquanto sua resistência a frequentar a igreja reflete o afastamento prático do ambiente de origem. Além dessas decisões importantes, Penélope, ao longo do curso de Direito, realizou a mudança do seu nome de batismo, inicialmente por meio do nome social e, depois, formalizando em cartório. Apesar de uma base familiar fundamentada na coerção cultural, Penélope desenvolveu apetências próprias que não necessariamente se alinhavam com o ambiente familiar. A mudança de nome simboliza a tentativa de ressignificar sua identidade frente a disposições

impostas por um *habitus* familiar rigidamente estruturado. Ao formalizar essa escolha, Penélope rompe com um sistema simbólico que já não condiz com sua trajetória atual. Trata-se de um esforço para redefinir-se, no lugar de ser inteiramente definido pelas condições originais de sua existência ou pelas expectativas de seu ambiente de origem.

Desde pequeno, demonstrava interesse por objetos mecânicos. Sua avó paterna lhe dava relógios antigos quebrados para tentar consertar e, mais tarde, percebendo seu interesse, um relojoeiro passou a ensinar-lhe o ofício. As práticas manuais, como conserto de objetos e restauração de sanfonas antigas, evidenciam disposições herdadas da socialização familiar, mas também da influência de elos fracos, como o relojoeiro.

Talvez sua maior influência para o gosto musical e o interesse pelo piano tenha origem no pianista da igreja que Penélope frequentava ainda criança. Aos 6 anos, o que mais lhe chamava atenção era o pianista. Percebendo seu interesse, os pais de Penélope o colocaram para fazer aulas particulares de pianos na igreja com Murilo, o pianista da igreja. Sua figura influenciou Penélope ao longo de sua trajetória em diferentes momentos: para iniciar as aulas, no interesse pelos hinos da igreja, no próprio piano em si e no ingresso no conservatório.

Contudo, sua primeira experiência com as aulas de piano não foi estimulante. O professor adotava o método “Meu piano é divertido”, de Alice Botelho, método de iniciação ao piano, aos moldes do modelo conservatorial, seguindo um programa de dificuldade progressiva com repertório escolhido pelo professor, sem perceber que o aluno não se sentia motivado com o método usado.

E o meu piano também não tinha nada de divertido, porque, além de tudo, ele não tinha pedal. Aquele som ia sumindo com uma facilidade muito grande, eu não sabia qual era o próximo e ficava aquele vazio. Eu acho que essa sensação era muito ruim.²

O professor pedia que o aluno estudasse uma hora por dia, pelo menos. Desmotivado pelo modelo adotado pelo professor, ainda que os pais tivessem comprado um teclado para

² Trecho extraído de entrevista semiestruturada realizada pela autora com o aluno (sob pseudônimo de Penélope) do curso técnico de um Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais, em junho/2025. O nome do participante foi substituído por pseudônimo para garantir o anonimato, conforme os princípios éticos da pesquisa.

Penélope, ele não tinha interesse pelo estudo, apesar de sua forte apetência pelo aprendizado do instrumento. Penélope desistiu das aulas após, aproximadamente, dois a três anos de aulas. Após sua desmotivação, seus pais o colocaram para fazer aulas de piano na Igreja Metodista da cidade em que moravam. A imposição metodológica adotada pelo professor, que fazia seus alunos decorarem diagramas de acordes, não o ajudou a ter mais apetência pelo instrumento.

O falecimento da avó materna, quando Penélope tinha 16 anos, fez com que encontrasse nos bens da avó alguns hinários com partituras a quatro vozes para coral. Já dotado de códigos para leitura dessas partituras, começou a realizar a leitura dos hinários, explorando a sonoridade do órgão no teclado. Esse período marcou o desenvolvimento de uma paixão (disposição com forte apetência) por explorar sonoridades e repertórios no instrumento. Após aproximadamente um ano explorando os hinários, Penélope sentiu-se mais motivado a procurar um novo professor de piano, na cidade em que fazia Ensino Médio. Nessas novas aulas, ele buscava suporte para tocar os cânticos antigos, que já vinha conhecendo nos hinários.

As aulas de piano, em uma instituição particular especializada no ensino de música, não corresponderam às suas expectativas. Assim, novamente frustrado, ele buscou Murilo para reiniciar suas aulas de piano. Foi estudando o repertório barroco com Murilo, principalmente as “Invenções a duas vozes”, de Johann Sebastian Bach, que ele se reconectou com o aprendizado no instrumento. Penélope sentiu-se fortemente conectado com a música barroca, continuando os estudos das invenções sozinho, após o início da pandemia da Covid-19, em 2020, quando interrompeu, novamente, suas aulas com Murilo, devido à imposição do *lockdown*.

Seu ingresso no conservatório se deu após o período de *lockdown*, influenciado por Murilo (que também atuava na instituição como professor) e por amigos do Ensino Médio.

[O conservatório] era uma instituição que a gente olhava e falava “nossa, é lá que se faz música”. Como eu estava terminando a faculdade de Direito, pensei que teria tempo de fazer o conservatório com tranquilidade. Fui atrás do Murilo e pedi pra ele me preparar [para o exame de seleção de alunos

para o Curso de Formação Profissional]. Hoje, o conservatório me faz muito mal.³

Apesar de perceber que sua professora de piano do conservatório o motiva, ele não se sente mais confortável na instituição. A sobrecarga de disciplinas e o formato rígido do curso fizeram com que Penélope perdesse o prazer que sentia por tocar. Sua vivência institucional reduziu sua motivação para explorar o instrumento de forma espontânea, como fazia anteriormente. Ele perdeu a sensação lúdica e espontânea ao tocar, percebendo que muito do que aprende não é aplicável fora do conservatório, mesmo quando o aprendizado vem de aulas que considera interessantes.

Ao buscar a instituição, Penélope tinha apetência por aprender a realizar arranjos, tornando músicas simples mais interessantes, e por produção cultural. Seu objetivo era articular sua possível carreira jurídica com ações culturais em cidades pequenas, por meio da organização e produção de grupos musicais. Embora reconheça que tenha ampliado seus conhecimentos musicais, Penélope não encontrou no curso apoio prático para suas apetências.

Ao longo de sua trajetória no conservatório, ele já pensou em desistir, por sentir que consumia muito de seu tempo, não enxergando retorno desse tempo investido. Sua relação espontânea com o instrumento colidiu com as exigências implícitas da instituição de disciplina ascética. Alunos que não compartilham das disposições valorizadas institucionalmente tendem a se sentir à margem, como é o caso de Penélope. A sua vivência musical foi voltada para a exploração e criatividade, buscando a diversão, no lugar de uma formação rígida, característica do modelo conservatorial, gerando frustração com a instituição.

Isso é reflexo de suas disposições individuais, voltadas para uma socialização plural e apetências por outros gêneros musicais, como sertanejo tradicional e *funk*, que gosta de ouvir dirigindo, principalmente quando sente sono. Além disso, ele sente aversão ao repertório do período Romântico, que o coloca em dissonância com a hierarquia cultural do modelo conservatorial, que traz como cultura legítima a música erudita. Como consequência, sente-

³ Trecho extraído de entrevista semiestruturada realizada pela autora com o aluno (sob pseudônimo de Penélope) do curso técnico de um Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais, em junho/2025. O nome do participante foi substituído por pseudônimo para garantir o anonimato, conforme os princípios éticos da pesquisa.

se ansioso e inseguro com as apresentações públicas tocando sozinho ao piano, principalmente no seu recital de formatura (de realização obrigatória), pois tem um tempo duradouro de apresentação solo (mínimo de 30 min).

Suas poucas experiências de apresentações públicas foram marcadas pelo nervosismo e ansiedade. Sua percepção de que o curso o afastou do caráter lúdico se contrapõe ao ambiente formal e disciplinado das apresentações, principalmente o recital de formatura. Penélope acredita que um aluno ideal de piano se adaptaria melhor a esse ritual, pois ele teria um alto desempenho pianístico, característico do esforço individual ascético.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos compreender as trajetórias, disposições e expectativas de um aluno de piano em fase de conclusão do nível técnico em um conservatório de Minas Gerais, analisando suas convergências e tensões com as estruturas tradicionais de formação musical. A partir do retrato sociológico de Penélope, identificamos como essas estruturas atravessaram suas experiências de ensino-aprendizagem, gerando tensões especialmente por confrontarem sua disposição à exploração livre e criativa do instrumento.

Consideramos, então, relevante retomar suas expectativas iniciais em relação ao aprendizado musical. Aos seis anos, seu interesse surgiu do fascínio pelo piano, através da figura do pianista da igreja. No entanto, sua primeira experiência formal, marcada pelo modelo rígido e desmotivador, resultou no desinteresse pelo estudo do instrumento. A exploração do instrumento, a partir dos hinários da avó, lhe trouxe maior liberdade, atrelando seu fascínio pelas sonoridades à conexão com seu gosto por música gospel. O retorno às aulas de piano o motivou a conhecer melhor o repertório Barroco, motivando-o, a partir de influências de elos fracos, como o professor de piano e colegas do Ensino Médio, a buscar maior aprofundamento no conservatório.

Penélope via na instituição uma oportunidade para aprender a realizar arranjos e organizar grupos musicais, articulando suas práticas culturais aos planos profissionais na área do Direito. Apesar do reconhecimento da qualidade do ensino de piano, não encontrou respaldo institucional para desenvolver tais habilidades. Assim, gradualmente, sentiu-se

afastado das práticas espontâneas e lúdicas que sempre marcaram sua relação com o instrumento.

Ao privilegiar o esforço individual ascético, o modelo gera uma sensação recorrente de inadequação, sobretudo em sujeitos cujas disposições não se alinham ao ideal dominante. Assim, o modelo conservatorial opera segundo uma lógica seletiva implícita, pouco permeável a trajetórias que não se inscrevem no ideal de excelência hegemônico. Sujeitos cujas disposições ofereçam um melhor domínio prático (ou “senso do jogo”), de acordo com Bourdieu (2007), tendem a se adaptar com mais facilidade ao campo, nesse caso, da formação profissional.

Compreendemos, portanto, que a influência do modelo conservatorial sobre Penélope foi ambígua. Por um lado, ativou disposições de engajamento com a música erudita, em especial do período Barroco. Por outro, frustrou suas expectativas e inibiu sua espontaneidade. Sua trajetória é marcada por tentativas de conciliar sua identidade musical própria, híbrida e lúdica, com um espaço que demanda a centralidade, quase exclusiva, no instrumento e aderência à tradição da MEO.

Neste estudo, apresentamos um recorte analítico centrado na trajetória e disposições de um único aluno em fase de conclusão do curso técnico de piano em um conservatório estadual de Minas Gerais. Por se tratar de um retrato sociológico, não buscamos generalizar os resultados, mas compreender em profundidade os sentidos, tensões e ressignificações vividos por um sujeito plural e singular em sua relação com o modelo conservatorial. Assim, esta análise deve ser interpretada como uma construção situada, que privilegia a complexidade das experiências individuais dentro de estruturas sociais específicas.

Como desdobramento desta pesquisa, serão construídos outros retratos sociológicos, com alunos concluintes do curso de piano em nível técnico. O objetivo é ampliar a compreensão das diferentes formas de apropriação, resistência e tensionamentos do modelo conservatorial por parte de sujeitos com origens sociais, trajetórias escolares e disposições diversas. A análise transversal dos retratos permitirá identificar tanto regularidades quanto singularidades, contribuindo para o aprofundamento da crítica sociológica sobre os efeitos simbólicos e formativos da educação musical nos conservatórios mineiros.

Referências

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 67-91, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/596314040>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo7.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 718*, de 18 de novembro de 2005. Dispõe sobre a organização e funcionamento do estudo de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte, 2005.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais [...]*. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 10-22, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330106042_Possibilidades_e_desafios_em_musica_e_na_formacao_musical_a_proposta_de_um_giro_decolonial. Acesso em: 6 fev. 2025.

REIS, Carla Silva. *O piano na universidade brasileira: trajetórias em contraponto*. Curitiba: Appris Editora, 2020.

SOUSA, Breno Felipe Lima de; PEREIRA, Enderson Flávio Barbosa; BORNE, Leonardo da Silveira. Ensino conservatorial na trajetória musical: reflexões sobre o filme “João, o maestro”. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 7., 2024, Ceará. *Anais [...]*. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_ernd/v6/papers/2273/public/2273-9254-1-PB.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, v. 15, p. 81-90, 2006. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/304>. Acesso em: 1 jul. 2025.

VIEIRA, Lia Braga. O problema do modelo conservatorial na educação musical. *Revista Comunicação Universitária*, Belém, v. 1, n. 4, p. 88-104, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9400>. Acesso em: 1 jul. 2025.