

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

SCHILLA REGINA GLASER

INSTRUMENTISTA & PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO ACERCA
DA PEDAGOGIA DO PIANO E DA FORMAÇÃO DO
MÚSICO-PROFESSOR



SÃO PAULO

2005



SCHEILLA REGINA GLASER

**INSTRUMENTISTA & PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
REFLEXÃO ACERCA DA PEDAGOGIA DO PIANO E DA FORMAÇÃO
DO MÚSICO-PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-graduação em Música, do Instituto de
Artes da Universidade Estadual Paulista-
UNESP, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada



São Paulo
2005



INSTITUTO DE ARTES	
Adquirido:	<i>d. autora</i>
Data de aquisição: 13-12-05	
Regist. n.º	T. 627
	13-12-05

*T/UNESP
780.7
G548i*

G548i

Glaser, Scheilla Regina

Instrumentista & professor : contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor / Scheilla Regina Glaser. - São Paulo : [s.n.], 2005.

214 f.

Bibliografia.

Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Pedagogia musical. 2. Piano – Instrução e estudo. 3. Rogers, Carl R., 1902-1987.

CDD – 780.7
786.3



SCHEILLA REGINA GLASER

INSTRUMENTISTA & PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO
ACERCA DA PEDAGOGIA DO PIANO E DA FORMAÇÃO DO MÚSICO-PROFESSOR

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-graduação em Música, do Instituto de
Artes da Universidade Estadual Paulista-
UNESP, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em 11 de novembro de 2005.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Universidade Estadual Paulista

Prof^a Dr^a Cleusa Kazue Sakamoto
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Marcos Pupo Nogueira
Universidade Estadual Paulista



AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Claudio Peres, Prof. Dr. Marcos Lins de Oliveira, Francisco, pelo apoio, incentivo, amizade, sugestões e ajuda nas questões de redação.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Silva, presidente do Conselho de Pos-graduação da Faculdade de Educação da UNIC de São Paulo, pela participação pessoal e palavras de incentivo.

Ao Prof. Dr. Claudio Roberto, pela orientação e sugestões durante o período de 2 meses.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto, pela orientação durante o período de 2 meses.

Aos amigos e colegas de trabalho: Marina, Daniela, Marcela, Luciano e João Carlos.

Aos amigos: André, Paulo, Roberto, Francisco, José, Antônio e Renato, pela amizade e ajuda nas questões de redação, que ajudaram no trabalho.

Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Aos professores de redação, especialmente os de redação de redação. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Prof. Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Prof. Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa. Ao Dr. João, pelo incentivo de planejar o trabalho de pesquisa.

Ao pianista e professor Attilio Mastrogiovanni, meu professor de piano na graduação, em agradecimento pela forma como conduziu meu aprendizado.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profª Drª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pelo apoio, incentivo, amizade, sugestões e cuidado nas correções do trabalho.

À Profª Drª Neide Barbosa Saisi, professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da PUC de São Paulo, pela permissão para assistir a algumas de suas aulas.

Ao Prof. Dr. Cláudio Richerme, pelas trocas e sugestões durante o estágio de docência.

À Profª Drª Glória Machado, pelo empréstimo de material bibliográfico.

Aos colaboradores nas entrevistas: Marina Brandão, Miguel Laprano e Julio Navega.

Aos amigos: Abel Rocha, Donizetti Fonseca, José Ananias e Ricardo Fukuda, pelo auxílio na realização das enquetes apresentadas no capítulo I.

Aos colegas professores de piano da Escola Municipal de Música: Alex Sandra Grossi, Maria Elisa Risarto, Margarida Fukuda, Marisa Lacorte e Renato Figueiredo, pela colaboração no texto referente a esta escola.

Ao compositor e colega professor da Escola Municipal de Música, Antonio Tavares Ribeiro, pelo apoio e incentivo.

Aos professores doutores presentes no exame de qualificação: Marcos Pupo Nogueira e Sonia Albano.

À Profª Drª Cleuza Kazue Sakamoto, psicóloga, pelo interesse em participar da banca de defesa.

À colega Flavia Pozzatti, pela versão do *abstract*.

Ao Prof. Dr. Gilberto Martins, pela revisão do trabalho.

À minha cunhada, Adriana de Mattos Glaser, pelo auxílio com as traduções da língua inglesa.

Ao meu irmão, André Luiz Glaser, pelo apoio e troca de experiências.

Aos meus pais.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a importância da educação para a cidadania no contexto da sociedade contemporânea. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica e de entrevistas com especialistas em educação. Os resultados indicam que a educação para a cidadania é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de participar ativamente da vida social e política. A educação para a cidadania deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da cidadania. A educação para a cidadania é uma educação para a vida, que prepara o indivíduo para a participação ativa na sociedade. A educação para a cidadania é uma educação para a democracia, que prepara o indivíduo para a participação ativa no processo decisório da sociedade. A educação para a cidadania é uma educação para a justiça, que prepara o indivíduo para a participação ativa na luta pela justiça social e política. A educação para a cidadania é uma educação para a paz, que prepara o indivíduo para a participação ativa na construção da paz social e política. A educação para a cidadania é uma educação para a sustentabilidade, que prepara o indivíduo para a participação ativa na construção de uma sociedade sustentável. A educação para a cidadania é uma educação para a cidadania, que prepara o indivíduo para a participação ativa na construção de uma sociedade cidadã.

ABSTRACT

This work has as its main objective to analyze the importance of education for citizenship in the context of contemporary society. The research was carried out through a bibliographic review and interviews with experts in education. The results indicate that education for citizenship is fundamental for the formation of conscious and responsible citizens, capable of actively participating in social and political life. Education for citizenship should be understood as a continuous and dynamic process, which involves the acquisition of knowledge, skills and attitudes necessary for the exercise of citizenship. Education for citizenship is an education for life, which prepares the individual for active participation in society. Education for citizenship is an education for democracy, which prepares the individual for active participation in the decision-making process of society. Education for citizenship is an education for justice, which prepares the individual for active participation in the struggle for social and political justice. Education for citizenship is an education for peace, which prepares the individual for active participation in the construction of social and political peace. Education for citizenship is an education for sustainability, which prepares the individual for active participation in the construction of a sustainable society. Education for citizenship is an education for citizenship, which prepares the individual for active participation in the construction of a citizen society.

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Edgar Morin

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo principal compreender pressupostos pedagógicos contidos na prática do ensino de piano erudito e relacioná-los com os papéis que professores e alunos desempenham no processo de aprendizagem do instrumento, justificando-se pelo pouquíssimo material bibliográfico a este respeito existente no Brasil. Para isso, discute o ensino do piano a partir dos pressupostos pedagógicos que estão na base dos programas de curso examinados. A argumentação em torno desses levanta a questão da participação do professor no processo de ensino e, conseqüentemente, da sua postura em sala de aula, o que remete à sua formação pedagógica. Por sua vez, o tema da formação pedagógica do professor de instrumento remete à dicotomia existente entre o músico/executante e o músico/professor, um assunto relevante a ser explorado, visto que a maior parte dos músicos instrumentistas profissionais também leciona. A partir da análise de um programa de curso tradicional de piano, baseada em teorias de ensino-aprendizagem da área educacional e da exploração de perspectivas de modificações dessa estrutura de curso apresentadas por algumas escolas, surgiu a necessidade de compreender as mais relevantes características presentes em um ensino dirigido para o aluno. A partir dos resultados obtidos, foram levantadas alternativas destinadas a suprir a lacuna pedagógica encontrada na formação do professor de instrumento, e desenvolveu-se uma reflexão relacionando as necessidades de mudanças emergentes no ensino musical às mudanças educacionais propostas por Edgar Morin a partir de sua compreensão da sociedade atual. A cidade de São Paulo foi escolhida como delimitação da pesquisa e os exemplos restringiram-se a este espaço geográfico. Trata-se de uma pesquisa de caráter predominantemente qualitativo e reflexivo, que se fundamenta teoricamente no Pensamento Sistêmico, segundo Vasconcellos (2002), e se apóia em Carl Rogers para o estudo do *ensino centrado no aluno*. A metodologia utilizada é diferenciada para cada segmento da investigação, amparando-se na definição de método por Fachin (2002).

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino do piano; Pedagogia do instrumento musical; Músico-professor; Carl Rogers; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the pedagogical presuppositions of erudite piano teaching and to relate them to the roles teachers and students play in the learning process. Its justification is the little material on the subject existent in Brazil. To attain its goals, it analyses the piano teaching having as a starting point the pedagogical presuppositions on which the selected course programs are based. The study of these presuppositions brings into question the participation of the teachers in the learning process and, consequently, their behavior in class, originated from their pedagogical background. Moreover, the discussion about the pedagogical formation of the musical instrument teacher raises the issue of the dichotomy there is between the musician/performer and the musician/teacher, a relevant subject to explore, due to the fact that most of the professional performing musicians also teach. From the analysis of a traditional piano course program, based on educational theories of the teaching and learning and on explorations of perspectives of changes in the courses attempted by some schools, emerged the need to understand the most relevant characteristics of student-centered teaching. The results obtained were used to find alternatives to bridge the pedagogical gap in the musical instrument teacher training and to meditate on the growing necessity of modification in musical instrument teaching, taking into consideration the educational changes proposed by Edgar Morin and supported by his view of contemporary society. The city of São Paulo was chosen as geographical delimitation of the research and the examples are restricted to this area. The research has a predominantly qualitative and reflexive characteristic, based on the theory of Systemic Thought according to Vasconcellos (2002) and on Carl Rogers for the study of the student-centered teaching. The methodology chosen is different for each segment of the investigation, using Fachin's definition of method (2002).

KEYWORDS:

Piano teaching; Musical instrument pedagogy; Musician/teacher; Carl Rogers; Significant learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
 1. CAPÍTULO I – <i>PESQUISAS EXPLORATÓRIAS: PROFESSORES E PROGRAMAS DE CURSO</i>	
1.1 O INSTRUMENTISTA PROFESSOR.....	29
1.2 ANÁLISE DE UM PROGRAMA TRADICIONAL DE CURSO DE PIANO.....	36
1.3 EXEMPLO DE ESCOLAS DE MÚSICA COM NOVAS PROPOSTAS EM SEUS CURSOS DE PIANO.....	60
1.4 CONSIDERAÇÕES	77
 2. CAPÍTULO II – <i>CURSO DIRIGIDO PARA O ALUNO: O QUE É ISTO?</i>	
2.1 ROGERS: CONCEITOS DA <i>TERAPIA CENTRADA NO CLIENTE</i>	80
2.2 ROGERS: O ENSINO CENTRADO NO ALUNO.....	87
2.3 PERSPECTIVAS DE UM CURSO DE PIANO CENTRADO NO ALUNO.....	102
2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO JOVEM ATUAL.....	118
 3. CAPÍTULO III – <i>GARIMPO E REFLEXÃO</i>	
3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	129
3.2 TRAJETÓRIAS PARALELAS: MÉTODOS E ENSINO INDIVIDUALIZADO.....	138
3.3 REFLEXÃO: COMPREENDENDO RELAÇÕES NO MUNDO ATUAL.....	162
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
 BIBLIOGRAFIA.....	183
 ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

Optei por iniciar a introdução desta pesquisa com um breve comentário na primeira pessoa do singular porque o assunto escolhido está diretamente relacionado com a minha própria história de vida, com minhas experiências como aluna, pianista e professora. Graduei-me como Bacharel em Piano em 1985 e neste mesmo ano iniciei minha atuação profissional propriamente dita.

Ao longo desses 20 anos, convivi com estudantes, instrumentistas e professores, tendo a oportunidade de compartilhar seus depoimentos e angústias frente a algumas situações da vivência profissional. Uma delas diz respeito a reclamações de professores/instrumentistas diante de dificuldades em lidar com alunos, pais de alunos, programas de curso em escolas muito rígidas e, algumas vezes, com a própria situação do ensino de Música na escola onde lecionavam.

Parte dessas dificuldades foram compartilhadas por mim, mas percebo que alguns caminhos paralelos à atividade profissional me levaram a ter contato com assuntos relacionados à Psicologia e à Pedagogia, e esta vivência complementou minha formação, ampliando minha visão de aprendizagem e ajudando muito na forma de lidar com a prática do ensino.

Da convivência profissional, surgiram observações informais que me fizeram questionar a dicotomia na formação bacharel/professor de instrumento musical e também suscitaram uma busca de reconhecer os pressupostos pedagógicos contidos nos diferentes cursos de Música que costumam ser oferecidos na cidade. Senti, então, necessidade de realizar uma pesquisa com a intenção de verificar se minha opinião, colhida de observações informais, teria ou não suficiente fundamento que a validasse e a fizesse merecedora de ser compartilhada com outros músicos.



Assim, o tema desta pesquisa surgiu de uma necessidade pessoal, aliada a um interesse profissional e a uma preocupação com a formação dos novos professores de piano, pois ao me aproximar das áreas de estudo da Psicologia e da Pedagogia percebi o quanto alguns conhecimentos auxiliam a atuação direta com o aluno e tenho interesse em continuar pesquisando esses assuntos, tanto para meu uso próprio quanto para levantar questões que possam ser úteis a outros professores.

Considero este trabalho uma continuação do estudo iniciado na monografia apresentada para conclusão do curso de Pós-graduação Lato-sensu em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação¹ e, por isso, questões já desenvolvidas no trabalho anterior não serão retomadas, a não ser quando apresentarem relação direta com o texto desta dissertação.

Não existem, em São Paulo, cursos direcionados especificamente para a formação do professor de instrumento musical, sejam de extensão, aperfeiçoamento ou graduação. Haveria a necessidade de um curso preparatório para o professor de instrumento? A formação desse professor faz parte do curso de bacharelado em instrumento? É possível separar a figura desses dois profissionais – instrumentista e professor? Para encontrar respostas a essas perguntas o presente estudo serviu-se de dados da realidade prática (enquetes e entrevistas) e de pesquisa bibliográfica, relacionando-os. A ênfase foi posta no ensino do piano e na sua pedagogia, pois é o instrumento de formação da pesquisadora e sua área de atuação profissional. Inicialmente, faz-se necessário um breve relato da situação do ensino deste instrumento e da formação do professor de instrumento musical.

O modelo histórico de ensino do piano adotado em muitas escolas de música na cidade de São Paulo ainda costuma seguir padrões próximos aos implementados no início do século

¹ A monografia encontra-se disponível na biblioteca da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é indicada nesta dissertação como: GLASER, 2003.



XX, quando da fundação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. O modelo de ensino adotado pelo CDMSP na época foi seguido por outras instituições e, também, por professores particulares, embora nem sempre tenha sido compreendido em sua essência. Sem questionar neste momento os fundamentos pedagógicos promotores da elaboração desse modelo de ensino, considera-se que ele foi criado para atender à demanda de alunos de uma determinada situação social em um momento histórico específico, diferente do quadro atual e que por isso muitas vezes não é capaz de manter o aluno motivado e interessado.

Um dos argumentos a serem discutidos ressalta que os pressupostos contidos nos cursos conhecidos como os mais tradicionais são ultrapassados pedagogicamente em relação aos estudos desenvolvidos na área educacional ao longo do século XX. É fácil perceber a falta de sincronia, observando-se crianças que chegam aos cursos de instrumento após terem freqüentado cursos de musicalização infantil que utilizam uma perspectiva pedagógica considerada das mais modernas. Nestes casos, é evidente a dificuldade de adaptação na continuidade do processo de aprendizagem musical e este é um dos motivos pelos quais se acredita ser importante que os professores de instrumento disponham de mais subsídios, em sua formação, para proporcionarem aos alunos um acolhimento pedagógico que facilite seu desenvolvimento. Esta é a hipótese principal desta pesquisa.

Em decorrência do mencionado acima, o modelo de ensino tradicional e seus pressupostos pedagógicos passaram a ser questionados e têm sido buscadas alternativas que o substituam. Contudo, como os professores de instrumento musical têm sua formação como instrumentistas e durante esta formação raramente têm contato com disciplinas pedagógicas, mesmo quando escolas desejam implantar modificações em suas estruturas de curso existe dificuldade de renovação, já que a tendência dos professores (em sua maior parte) é repetir a experiência vivida com seus próprios mestres, consciente ou inconscientemente.



No passado, havia em conservatórios musicais alguma disciplina pedagógica. Contudo, após 1980, os cursos disponíveis passaram, por força de lei, a se constituírem como cursos técnico-musicais, sofrendo modificações nas grades curriculares, resultando na retirada das disciplinas relacionadas à pedagogia instrumental do currículo. Atualmente, tanto conservatórios quanto escolas livres de música que têm cursos estruturados no repertório erudito do instrumento continuam, em sua maioria, direcionando o ensino unicamente para a execução, sem a oferta de disciplinas pedagógicas em suas grades curriculares.

Além desta ausência, existe mais um problema dificultador na formação do futuro professor. Nesses cursos de formação, principalmente naqueles vinculados ao modelo tradicional, o ensino do instrumento musical nem sempre é abrangente, com uma relação clara entre o conteúdo das disciplinas teóricas e a execução musical em si. Com isso, é bastante comum o aluno ter dificuldade em reunir as informações compartmentadas nas diferentes disciplinas, enquanto o aprendizado musical no instrumento se resume, quase sempre, a um “adestramento” para a execução de algumas obras, sem alguma ou com um mínimo de reflexão estética e musical. Assim, o aluno que já não tem mais Pedagogia em seu curso também não vivencia um processo reflexivo-musical capaz de contribuir para sua futura atividade como professor.

No ensino superior, nos cursos de formação do intérprete – os bacharelados –, ocorre problema semelhante. Embora nesses cursos haja grande preocupação em proporcionar ao aluno condições para compreender o todo que envolve a execução de uma obra musical, raros são aqueles que consideram sua possível futura atuação como professores. Nos cursos de Bacharelado em Música, em geral, não se estuda Pedagogia, embora atualmente exista uma posição do MEC em relação a essa questão, que pode levar à sua modificação: o reconhecimento da possibilidade de inclusão, nos cursos de Bacharelado, da disciplina

Pedagogia do instrumento e do canto². Enquanto esta modificação não ocorre, o objetivo único dos cursos é a formação do instrumentista-executante.

O instrumentista musical precisa ter uma formação sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução, o que é oferecido pelos cursos de Bacharelado. Contudo, algumas escolas de Música têm exigido que seus professores de instrumento completem sua formação em cursos de licenciatura, a fim de suprirem a falta de conhecimento pedagógico dos bacharelados. Todavia, os cursos de licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento. Uma das diferenças é o professor da disciplina Música na escola comum lidar com classes coletivas dentro do calendário escolar anual, enquanto o professor de instrumento musical, na maioria dos casos, vive outra situação, estando em contato com o aluno em aulas individuais por um período que, às vezes, abrange anos.

Em se tratando do pianista, dentre os problemas causados pelo foco único na formação do instrumentista-solista, podem ser citados alguns que incidem na própria prática profissional, a qual não envolve apenas a execução solo, mas também seus desdobramentos, como prática em orquestra, música de câmara e acompanhamento de cantores e outros instrumentistas. Além disso, é uma realidade o fato de os pianistas, freqüentemente, tornarem-se professores, embora, em nenhum momento de sua formação tenham sido preparados para lecionar. A preparação para esta tarefa não é prevista durante o curso de bacharelado em instrumento e, não sendo prevista, o aluno desse curso (futuro professor) não é levado a refletir a respeito do ensino e do papel do professor, algo bastante discutido, atualmente, nas áreas de arte-educação e musicalização infantil.

² Recomendação do MEC/SESU para os cursos de Música, assinada por Celso Loureiro, Liane Hentchke e Alda Oliveira. Ainda aguardando aprovação no CNE (Conselho Nacional de Educação). N. p.



Considerando relevante o número de instrumentistas que desempenham atividade didática, a ausência de reflexão a respeito do assunto é uma questão problemática. Conscientes dessa lacuna em sua formação, alguns a complementam com a busca de conhecimento pedagógico em cursos na área da Educação. Outros criam maneiras pessoais de conduzir o ensino-aprendizado do instrumento musical com seus alunos, desenvolvendo trabalhos baseados em suas experiências, intuitivos mas consistentes, que apresentam resultados positivos, mesmo o professor não detendo o conhecimento teórico específico. Entretanto, o perceptível em uma observação informal é que grande parte dos instrumentistas/professores repete o modelo a partir do qual foi ensinado, sem realizar questionamentos significantes.

Observa-se, então, um ciclo vicioso: embora exista, entre os educadores musicais, uma movimentação no sentido de levar a sociedade a pensar a música de maneira integrada à vida e à atividade escolar, o próprio músico professor de instrumento inserido neste contexto tem dificuldades em relacionar o aprendizado do aluno a este propósito mais abrangente da música, dedicando-se, quase que exclusivamente, à passagem de informações técnicas e repertoriais ao aluno. Como o estudo da música tem a particularidade de ser iniciado na infância e na adolescência, quando o professor (e/ou o curso) ocupa-se apenas do desempenho técnico-instrumental sem se preocupar com um referencial musical consistente e sem, sequer, mencionar a atuação pedagógica, o aluno que tem interesse, gosta e opta por se dedicar ao estudo do instrumento, acaba sofrendo essa influência. Caso venha a se tornar músico e professor, há grande probabilidade de ele repetir o modelo, por não ter contado, em sua formação, com recursos para questionar a conduta experienciada, reiniciando o círculo. É importante mencionar que, embora, no Brasil, a formação do músico professor seja voltada unicamente para a execução, em países onde o ensino musical é mais bem estruturado, como

nos Estados Unidos e no Canadá (para mencionar somente as Américas), existe uma preparação específica para a prática pedagógica do instrumento musical.

O pensamento que move esta pesquisa considera o professor uma *pessoa* em sala de aula, capaz de desenvolver seu trabalho a partir de seu repertório interno, intelectual e emocional. Desta forma, considera-se estarem suas concepções de ensino contidas em suas atitudes e em sua maneira de conduzir o relacionamento com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. É o mesmo pensamento que leva Sulami Pereira Guedes (1978, p. 50) a afirmar:

no que diz respeito ao desenvolvimento do processo educativo, o professor é parte essencial no relacionamento educacional. Suas atitudes, a linha filosófica pela qual se orienta, a ideologia que professa, a corrente psicológica em que se apóia, tudo isso influencia em alto grau o processo educativo do qual faz parte.

Assim, o problema inicial motivador desta pesquisa – a formação do instrumentista-professor – sugere a necessidade de reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem mais comumente utilizado, com o interesse de compreender os pressupostos pedagógicos nele inseridos, pois a maior parte dos professores passou pela experiência de formação neste paradigma de ensino e seus pressupostos influenciam as relações entre professores, alunos e práticas pedagógicas. Muitos dos cursos de instrumento costumam adotar ou já adotaram o *modelo tradicional*. Neste, ou o professor é o centro e tem poder decisório sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, ou existe uma ênfase no programa, em que a organização assume maior importância, colocando professor e aluno na posição de executores de um planejamento previamente determinado. Em ambos os casos, uma parte do corpo docente dessas instituições, pelo desconhecimento dos pressupostos que estão sendo seguidos, muitas vezes acaba por encaminhar o ensino para uma direção divergente daquela que imaginava.

Assim, a partir da pergunta inicial – quais os pressupostos pedagógicos contidos em um programa de curso tradicional? – seguiram-se outras, como: Há mudanças nas tendências pedagógicas em cursos que estão em processo de modificação recente? Existe uma tendência

dominante? Quais são seus pressupostos? Que saberes são necessários ao professor que colocará as modificações em prática? Pela amplitude que o tema sugere, estabeleceram-se como âmbito geográfico da pesquisa cursos existentes na cidade de São Paulo; e, como delimitação do estudo a respeito dos alunos atuais, um entendimento do período de desenvolvimento da pré-adolescência e início da adolescência (aproximadamente a faixa etária de 11 a 15/16 anos). Esclarece-se, também, que nesta pesquisa não está sendo discutida a exclusividade ou não do repertório erudito em um curso de piano, por isso, pode-se considerar essa exclusividade como um limite³ proposto pelos cursos das escolas com as quais se teve contato.⁴

Como mencionado anteriormente, muitos estudantes de música que prosseguem na profissão desempenham atividades pedagógicas sem terem consciência das questões aqui levantadas e sem conhecimento de estudos relacionados ao desenvolvimento humano cognitivo e emocional. Completando o quadro, livros relacionados à *pedagogia do piano* disponíveis em português no Brasil não costumam abordar com profundidade questões pedagógicas, atendo-se mais às questões técnicas do instrumento e à aplicação de métodos, pois estudos relacionados à aplicabilidade de conceitos inerentes às teorias de aprendizagem ao ensino do instrumento musical ainda são pouco divulgados no Brasil.

A justificativa deste estudo encontra-se na mudança de paradigma que vem ocorrendo no ensino musical, a qual tem sido freqüentemente apontada em artigos, dissertações e teses no campo da educação musical, e que deve também ser aplicada ao ensino do instrumento. Devido à lacuna pedagógica apontada na formação do professor de instrumento, é propício desenvolver pesquisas que estabeleçam relações entre abordagens provenientes da área da Educação e o universo das aulas de instrumento musical, promovendo reflexões que possam auxiliar a atuação pedagógica dos professores.

³ O conceito de limites institucionais presentes no processo educativo é abordado no capítulo II.

⁴ Um questionamento deste repertório exclusivo pode ser encontrado em CAMPOS, 2000.

Em se tratando da pedagogia de um instrumento musical, a experiência proporcionada pela prática é de suma importância; por isso, o conhecimento unicamente teórico não é suficiente para sustentar uma pedagogia do instrumento, se estiver dissociado da vivência em sala de aula. Contudo, torna-se difícil saber exatamente que conhecimento necessário é esse, visto que a bibliografia relativa ao tema é mínima no Brasil.

Pelas características do mundo contemporâneo, que têm posto em evidência as abordagens interdisciplinares no terreno da educação, pode-se considerar que a apresentação de pesquisas direcionadas para a abordagem do ensino-aprendizagem do instrumento musical com aproveitamento dos recursos oferecidos pelo conhecimento do referencial pedagógico disponível em outras áreas (Pedagogia e Psicologia) e na própria área musical tem considerável importância acadêmica, contribuindo para a ampliação da bibliografia especializada no assunto.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender pressupostos pedagógicos contidos na prática do ensino de piano erudito e relacioná-los com os papéis que professores e alunos desempenham no processo de aprendizagem do instrumento. Os objetivos secundários são:

- Pesquisar se o instrumentista profissional exerce regularmente a função de professor na cidade de São Paulo.
- Compreender os pressupostos pedagógicos implícitos em um programa do modelo tradicional utilizado nos cursos de piano-erudito, por meio de análise.
- Selecionar 4 cursos de piano na cidade de São Paulo em processo de mudança pedagógica ou que tenham sofrido modificações recentes e compreender suas propostas.
- Realizar um estudo baseado em novos pressupostos encontrados.
- Pesquisar recursos pedagógicos teóricos oferecidos ao pianista na bibliografia da área musical.

- Realizar uma reflexão sobre os resultados encontrados.

Com o fim de atingir os objetivos propostos, a concepção de realidade adotada nesta pesquisa e que oferece suporte à metodologia utilizada segue os princípios do *Pensamento Sistêmico*, tal como exposto por Maria José Esteves Vasconcellos (2002). Neste estudo, a situação que envolve o ensino do instrumento musical é pensada como um todo organizado, composto por elementos em estados de interação, o que corresponde à definição de sistema por Bertalanffy (Bertalanffy apud VASCONCELLOS, 2002, p.198). Desta forma, professor, aluno, programa de curso e escola de música estão sendo considerados como integrantes de um todo, pensado como um sistema aberto que sofre influência das mudanças presentes na sociedade e no meio. Embora admitindo a organização sistêmica dos cursos de Música, este estudo não pretende explorar tal organização em todas as suas implicações, mas se limita à busca de compreensão de algumas relações internas do sistema a partir de um olhar psicopedagógico, restringindo-se a este campo de ação.

O *Pensamento Sistêmico* aceita a *intersubjetividade* (em oposição à objetividade) na constituição do conhecimento científico do mundo. Deste pressuposto, decorre

o reconhecimento de que “não existe uma realidade independente de um observador” e de que o conhecimento científico do mundo é construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos/observadores. Como consequência, o cientista coloca a “objetividade entre parênteses” e trabalha admitindo autenticamente o *multi-versa*: múltiplas versões da realidade, em diversos domínios linguísticos de explicações (VASCONCELLOS, 2002, p.101-102).

A partir disso, compreende-se que as concepções de realidade emergentes nesta pesquisa são apenas parte das interpretações possíveis e estão diretamente relacionadas à historicidade da pesquisadora, ou seja, do sujeito-observador. A concepção de conhecimento como construção social, consensual, também valida a maneira pela qual foram constituídos os relatos apresentados no capítulo I, em que, a partir de informações coletadas, construiu-se um

texto em conjunto (pesquisadora e informante), como forma de reconhecer um determinado quadro existente no cotidiano desses entrevistados.

O pressuposto da *intersubjetividade* também legitima a utilização de autores diversos, pertencentes a matrizes de correntes de pensamento diferentes, na busca da compreensão de um ângulo da realidade, já que aceita como fato que a realidade pode ser percebida em múltiplas versões. O pensamento sistêmico ultrapassa o pensamento disjuntivo “ou-ou” e adota o pensamento “e-e”, ou seja, a articulação.

A adoção desta linha de pensamento possibilita considerar os estudos realizados no século XX por diferentes pesquisadores no campo da Psicologia da Educação como diferentes facetas de uma questão maior, agregando o conhecimento de como o ser humano desenvolve seu aprendizado. Isto torna possível olhar para as teorias de ensino-aprendizagem elaboradas no século passado como perspectivas que focalizavam preponderantemente um determinado aspecto da realidade. Como exemplo, pode-se citar três pensadores que abordam, cada um, um determinado aspecto. Assim, Skinner direcionou seu estudo para o controle do comportamento, enquanto Rogers privilegiou a perspectiva individual e Vigotsky a perspectiva social. Tomando por ponto de partida a noção de complementaridade, percebe-se a possibilidade de adotar um amplo “guarda-chuva”, capaz de abrigar os múltiplos aspectos do ser humano como um todo. Sob este ponto de vista, as teorias deixam de ser antagônicas e se complementam, pois cada uma delas observa o ser humano a partir de um determinado ângulo.

A *intersubjetividade* como pressuposto epistemológico é apresentada pela autora ao lado de mais dois pressupostos que, segundo ela, definem o paradigma sistêmico da ciência: a *complexidade* e a *instabilidade*.

A *complexidade* propõe, em princípio, a instalação de uma atitude de observação das inter-relações entre os fenômenos. No caso do ensino do piano, ela permite vê-lo como uma



estrutura complexa (envolvendo pressupostos contidos nos programas de curso, perfil das escolas, professores e alunos) e compreender o ensino como um sistema, em que a alteração de um dos componentes afeta todos os demais. Para Vasconcellos:

A existência de interação ou de relações entre os componentes é então um aspecto que identifica a existência do sistema como entidade, distinguindo-o de um simples aglomerado de partes independentes umas das outras.(...) Interação significa que os elementos p estão em relações R , de tal modo que o comportamento de p na relação R é diferente do seu comportamento em outra relação R' . (...) É a interação que, constituindo o sistema, torna os elementos mutuamente dependentes: cada parte estará de tal forma relacionada com as demais, que uma mudança numa delas acarretará mudanças nas outras (VASCONCELLOS, 2002, p.199).

O pressuposto da *instabilidade* reconhece que “o mundo está em processo de tornar-se” (VASCONCELLOS, 2002, p.101), o que implica o reconhecimento de fatores de indeterminação e imprevisibilidade nos fenômenos. A partir desse conceito, abandona-se a crença em um “mundo que já é”, ou seja, no qual os fenômenos se repetem com regularidade, para aceitar a instabilidade presente num mundo em constante transformação. O pressuposto da *instabilidade* ajuda a compreender a razão pela qual os processos educativos modificam-se ao longo do tempo, na medida em que se modificam os contextos culturais por eles compartilhados.

Para conseguir as informações necessárias para promover a discussão proposta nesta pesquisa foram empregados diversos métodos, atitude metodológica aceita na concepção sistêmica, na qual, segundo Vasconcellos, “a questão não está na técnica, no método, mas na postura do cientista” (2002, p.164). Desta forma, buscou-se desenvolver uma metodologia que, mantendo o compromisso com a organização, argumentação e coerência exigidas na pesquisa científica, fosse capaz de lidar com as peculiaridades requeridas pelo objeto a ser pesquisado e abarcar o estudo dos diversos aspectos que se mostraram necessários. O conceito de método aqui utilizado é o apresentado por Fachin (2002, p.27), quando afirma: “método é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores orientação geral que facilita planejar uma pesquisa”.

De acordo com a natureza específica de cada problema investigado, estabelece-se a escolha dos métodos apropriados para se atingir um fim, que é o saber.(...) O método é considerado válido quando a sua escolha se baseia, principalmente, em dois motivos: a) natureza do objeto a que se aplica; e b) objetivo que se tem em vista (FACHIN, 2002, p.27).

Por fim, faz-se necessário definir como serão utilizados os termos *pedagogia*, *didática* e *teorias de aprendizagem*:

Segundo Ghiraldelli Jr., “a concepção que diz que a pedagogia é a parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação” (www.centroreferencial.pro.br>acesso,27/2/2005), e é neste sentido, de área do conhecimento normatizadora de condutas e definidora de meios e processos metodológicos a serem utilizados na educação a partir de alguns pressupostos estabelecidos, que o termo será utilizado nesta pesquisa.

Para o mesmo autor, a didática “diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria” (GHIRALDELLI Jr., 2004, p.28), mais precisamente, é o campo que estabelece “a organização e otimização dos processos de ensino-aprendizagem” (GHIRALDELLI Jr., 2002, p.10).

Essa afirmação reforça a idéia comum de a didática representar a maneira como o professor atua em sala de aula. Ela costuma ser vista como um conjunto de procedimentos e estratégias a serem utilizados com finalidades específicas para promoverem os resultados esperados. Ampliando o conceito e reforçando a afirmação desta pesquisa, considerar o professor como uma *pessoa* em sala de aula, a didática pode ser definida como um estilo próprio e particular de lecionar, construído pelo professor com o auxílio de todo o material metodológico ao qual teve acesso, e que varia infinitamente de acordo com a personalidade de cada um. Com isso, compreende-se estar ela diretamente relacionada à história e trajetória de experiências do professor, não se resumindo a um conjunto de fórmulas prontas. Neste

sentido, a didática pode ser entendida como um produto da experiência pessoal e significativa do professor que se traduz em um conjunto de pressupostos e ações que expressam um modo próprio de encaminhar a situação de ensino-aprendizagem em determinado contexto e sobre certo assunto⁵. A eficiência do ensino, portanto, não está relacionada apenas ao método ou à sua aplicação, mas também, e talvez principalmente, relacionada à coerência da escolha do método, dentro de uma abordagem que seja equivalente tanto às características da personalidade do próprio professor quanto às necessidades de seus alunos.

Com relação às *teorias de aprendizagem*, será considerada a definição de Marco Antonio Moreira (1999, p. 12), para quem uma teoria é uma tentativa de “interpretar sistematicamente” uma área de conhecimento, representando a possibilidade de adotar um olhar que não descarta a validade de outras sistematizações.

Apresentação de capítulos:

Esta pesquisa é apresentada em 3 capítulos, seguidos das Considerações Finais.

O capítulo I tem por objetivo apresentar investigações realizadas com o intuito de recolher dados do cotidiano e recursos conceituais, com o propósito de conhecer alguns aspectos da realidade em estudo, a fim de fornecer subsídios para a reflexão a respeito do ensino do instrumento musical proposta nesta pesquisa. Inicialmente, considerou-se importante averiguar se a atividade de professor de instrumento está presente no cotidiano da prática profissional do músico erudito na cidade de São Paulo. Para isso, uma enquete em quatro grandes conjuntos instrumentais profissionais existentes nesta cidade foi realizada, a título de amostragem.

⁵ Esta definição foi apresentada anteriormente em GLASER, 2003.

Outro aspecto, levantado a partir de observações decorrentes do convívio profissional, diz respeito aos cursos de música. Averiguou-se a ocorrência de mudanças nos projetos de ensino do piano em algumas escolas de música importantes da cidade de São Paulo com interesse em buscar novas propostas pedagógicas. Como estas escolas estão procurando implantar modificações estruturais significativas nos cursos, considerou-se importante conhecer os motivos que promoveram esta busca de caminhos, assim como seus resultados. Em virtude de essas modificações surgirem em substituição ao modelo de *curso tradicional de piano* adotado anteriormente, para compreender as mudanças implantadas ou em processo de implementação fez-se necessário, em primeiro lugar, estudar as características de um curso tradicional. Para isso, realizou-se uma análise que desvela os pressupostos pedagógicos contidos na estrutura de um programa de curso tradicional de piano ainda vigente em determinada escola. Para compreender tais pressupostos pedagógicos foram utilizados textos de apoio, buscados na área educacional.

As bases para discussão de abordagens de ensino e os critérios de análise de programa de curso utilizados foram extraídos, principalmente, do curso “Revisitando as teorias de ensino-aprendizagem”, ministrado na unidade Francisco Matarazzo do COGEAE/PUC de São Paulo durante o 1º semestre de 2004 e freqüentado pela pesquisadora. No curso foram discutidos os pressupostos das cinco abordagens de ensino habitualmente mais estudadas: Tradicional, Comportamentalista (behaviorista, Skinner), Humanista (centrada no aluno, Rogers), Construtivista (Piaget), Sócio-construtivista (Vigotsky). A principal bibliografia utilizada para a realização da análise, além do material recolhido no curso mencionado, provém dos autores Maria da Graça N. Mizukami (2003), Sonia A. I. Silva (1986) e Marco Antonio Moreira (1999).

Esclarece-se que o programa do curso de piano estudado não traz indicações específicas a respeito do ano de publicação para alguns livros (partituras). Neste trabalho,

preservou-se esta situação, tal como indicada nos programas dos cursos, porque as partituras musicais consultadas também não traziam indicação de data de publicação.

Na sequência, o capítulo apresenta um relato de quatro escolas de música que modificaram suas propostas de curso afastando-se da utilização de um programa como o do exemplo analisado. O método utilizado constou da coleta de informações primárias, da redação provisória de um texto e da re-elaboração deste texto em conjunto com o entrevistado. Por causa da pouca disponibilidade de tempo dos colaboradores, foram utilizados os recursos de comunicação por eles escolhidos: entrevistas pessoais, troca de *e-mails* e contatos telefônicos. Este procedimento dificultou a reprodução das comunicações na íntegra como anexo, porém os textos que se encontram na dissertação foram submetidos aos entrevistados para conferência de conteúdo e aprovação. Esclarece-se, ainda, ter havido preocupação no sentido de manter o estilo mais próximo ao da linguagem por eles utilizada.

Considerou-se importante conhecer as modificações propostas por essas escolas para verificar se os pressupostos pedagógicos presentes no programa tradicional se mantinham ou não. Como o resultado apontou para uma perspectiva de aproximação com uma proposta pedagógica mais direcionada para o aluno, entendeu-se a necessidade de compreender as características do ensino centrado no estudante, o que será mostrado a seguir.

O capítulo II trata do *estudo centrado no aluno*, segundo Carl Rogers.

A partir da identificação da existência de uma movimentação direcionando alguns cursos de piano para uma perspectiva de ensino centralizada no aluno, considerou-se importante compreender quais são os pressupostos que orientam um ensino com essa característica. Optou-se por compreender os pressupostos que norteiam a visão de *ensino centrado no aluno* proposta por Carl Rogers (1902-1987), por ser o principal autor do século XX estudado na área da Educação quando se pretende focalizar o aluno como ponto central na

situação de ensino-aprendizagem⁶. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico de obras de sua autoria e obras correlatas de outros autores. Sua teoria prioriza a percepção individual do aluno e o relacionamento pessoal entre ele e professor.

Rogers aborda a educação em termos do potencial de autonomia para aprender que o aprendiz tem. A perspectiva humanista de ensino apresentada por Rogers vê o aluno como um ser humano integral e “por considerar que cada aluno traz para a escola suas próprias atitudes, valores e objetivos, a visão humanista centraliza-se no aluno. Assim, sua preocupação básica torna-se a de adaptar o currículo ao aluno” (GIL, 1997, p. 26). Embora as bases desta maneira de pensar o ensino possam ser encontradas no passado, em obras de pensadores como Comenius, Lock e Rousseau, e de educadores como Pestalozzi, Froebel e Montessori, foi a psicologia humanista, principalmente na figura de Carl Rogers, que deu um grande incentivo a esta orientação voltada para a liberdade de aprender. “Para ele, a escola constitui a instituição mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época. E propõe, como antídoto, o ensino centrado no aluno, em que o papel fundamental do professor é o de facilitador da aprendizagem” (GIL, 1997, p. 27).

A *educação centrada no aluno*, dentro da concepção rogeriana, deriva da *terapia centrada no cliente* (em algumas traduções, *no paciente*). Esta abordagem terapêutica trouxe à tona uma série de considerações a respeito de comportamento e relacionamento humano, pois nela o terapeuta atua como um facilitador do processo, partindo da premissa de estar presente na relação terapêutica como ser humano, com suas emoções e reações, e, também, de aceitar o outro como um ser humano integral. A transposição deste tipo de relacionamento para a sala de aula resultou na abordagem de ensino centrada no aluno e no conceito de professor como facilitador do aprendizado.

⁶ Uma boa síntese da vida e obra de Carl Rogers pode ser encontrada em: BELÉM, Diana. *Carl Rogers: do diagnóstico à Abordagem Centrada na Pessoa*. Recife: Bagaço, 2000.

Em *Psicoterapia e consulta psicológica* (1997), Rogers traz definições relacionadas à situação de consulta psicológica conectadas diretamente à transposição da teoria centrada no cliente para a situação educacional. Na página 17, diz que “a consulta psicológica eficaz consiste numa relação permissiva, estruturada de uma forma definida, que permite ao paciente alcançar uma compreensão de si mesmo num grau que o capacita a progredir à luz de sua nova orientação”, e, mais à frente, ao apresentar as características de seu método terapêutico, esclarece que ele é diferente dos anteriores porque

visa diretamente a uma maior independência e integração do indivíduo em vez de se esperar que esses resultados se consigam mais depressa pela ajuda do psicólogo na solução do problema. É o indivíduo, e não o problema, que é posto em foco. O objetivo não é resolver um problema particular, mas ajudar o indivíduo a desenvolver-se para poder enfrentar o problema presente e os futuros de uma maneira perfeitamente integrada (ROGERS, 1997, p.28).

A base da relação ensino-aprendizagem proposta por Rogers vê a aprendizagem como fonte de crescimento pessoal em que o indivíduo adquire cada vez mais consciência de si próprio, e o professor como um facilitador da aprendizagem, que coloca como foco principal o aluno e não o conteúdo.

Não é objetivo deste trabalho um estudo completo desta teoria, pois a transposição para a área educacional já foi realizada pelo próprio Rogers e estudada por muitos autores, mas fez-se importante compreender os fundamentos teóricos rogerianos relacionados à proposta de educação centrada no aluno para poder conceber os pressupostos norteadores de um ensino de instrumento musical com as mesmas características. A transposição dessas premissas para a situação de ensino-aprendizagem do piano se deu pelo método dedutivo, aplicado nas mesmas situações analisadas no programa de curso tradicional de piano.

Na segunda parte, coerentemente com a perspectiva de privilegiar o foco de ensino no aluno e como subsídios para compreender as mudanças pedidas pelas escolas, buscou-se conhecer algumas características presentes no ciclo de desenvolvimento do ser humano. Levou-se em consideração que, conquanto o curso de piano costume ter um considerável

número de alunos no período que abrange a pré-adolescência e a adolescência por causa de sua longa duração, é maior a quantidade de trabalhos existentes relacionados ao público infantil. Por isso, como delimitação da pesquisa, privilegiou-se estudar esse período de desenvolvimento do indivíduo e assim adquirir maior compreensão psicológica da situação do jovem de hoje. Com o propósito de conhecer a opinião de alguns especialistas a respeito do adolescente contemporâneo, foram pesquisados autores da área da Psicanálise que desenvolvem estudos a respeito da adolescência e, em decorrência, trazem contribuições interessantes para esta proposta. Os principais autores pesquisados foram: Maria Rita Kehl, José Outeiral, e Içami Tiba, este último pela sua experiência com jovens na cidade de São Paulo.

No terceiro capítulo é proposta uma reflexão acerca da atividade e da formação do professor de piano. A concepção de reflexão adotada é a apresentada em Piaget (1998, p. 116): “reflexão é uma discussão interna que tempera a afirmação pessoal e imediata confrontando-a com a objeção possível dos outros”. Inicialmente, o capítulo apresenta uma revisão bibliográfica de títulos nacionais e americanos, elaborada com o propósito de encontrar recursos capazes de oferecer uma complementação pedagógica ao professor de piano. Os livros nacionais demonstraram apontar as falhas existentes no sistema de ensino, mas não se encontrou uma bibliografia que suprisse estas falhas. Quanto aos três livros americanos escolhidos como exemplo, são diretamente relacionados com a pedagogia do piano e oferecem contribuições compatíveis com a complementação pedagógica procurada.

O segmento seguinte foi denominado “trajetórias paralelas: métodos e ensino individualizado”. Seu foco principal é a apresentação de exemplos de pianistas-professores que demonstraram preocupação com o ensino individualizado, a fim de dialogar com suas expressões, compreender melhor suas idéias e oferecer subsídios para refletir acerca dos resultados encontrados nos capítulos precedentes. As principais fontes bibliográficas



utilizadas para coleta dos relatos foram *Great Pianists on Piano Playing* (COOKE, 1999) e *Great Contemporary Pianists Speak for themselves* (MACH, 1991).

O terceiro segmento traz uma reflexão elaborada a partir das questões levantadas ao longo da pesquisa. Dentre outros assuntos, discute a hiper-especialização do mundo pós-moderno à luz do pensamento de Edgar Morin e aborda a pedagogia do piano e a formação do professor-pianista nas relações com a sociedade atual.

Nas Considerações Finais é apresentada uma recapitulação dos principais assuntos tratados no texto, vinculando-os e explicando a condução de pensamento que levou a pesquisa a adquirir o formato ora apresentado.



CAPÍTULO I

PESQUISAS EXPLORATÓRIAS: PROFESSORES E PROGRAMAS DE CURSO

1.1 O INSTRUMENTISTA/PROFESSOR

Este segmento traz o resultado de quatro enquetes realizadas com a intenção de conferir se o número de instrumentistas profissionais que também atuam como professores é relevante, atualmente, na cidade de São Paulo. Os participantes da enquete são músicos instrumentistas pertencentes a quatro grandes conjuntos profissionais da cidade. Embora esta pesquisa tenha como objeto de estudo o ensino do piano, ao questionar a formação do músico bacharel é abordado um universo compartilhado por todos os instrumentistas e não apenas por pianistas. Por isso, procurou-se conversar com instrumentistas profissionais para saber quantos deles atuam ou já atuaram, também, como professores. A consulta foi realizada nos seguintes grupos:

- Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.
- Banda Sinfônica do Estado de São Paulo.
- Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo.
- Orquestra da Rádio e Televisão Cultura de São Paulo (Sinfonia Cultura).

Considerando serem estes grandes conjuntos ligados ao Serviço Público, para facilitar o acesso aos músicos dessas instituições contou-se com o auxílio de alguns deles que



concordaram em colaborar como intermediadores entre a pesquisadora e os demais músicos.

Para todos foi feita uma única pergunta: você leciona ou já lecionou seu instrumento?

Com relação aos pianistas não foi possível realizar uma enquete ou pesquisa semelhante porque seu número nos conjuntos instrumentais é muito reduzido, não servindo como parâmetro para estender os resultados obtidos a toda a classe. No entanto, sabe-se que a maior parte dos pianistas leciona. Dentre outros fatores, pode-se considerar a questão de as ofertas de emprego no mercado de trabalho serem maiores para a carreira de pianista-professor do que para a de instrumentista; há poucas vagas disponíveis para pianistas nos grandes conjuntos musicais, além de também não serem muitas as oportunidades existentes para sua atuação como ensaiadores de coro, ópera, ballet e co-repetidores. Muitos deles se apresentam publicamente como instrumentistas, mas é pequeno o número daqueles que ocupam essa função em alguma instituição, daí a dificuldade em aplicar aos pianistas o mesmo procedimento utilizado com os músicos dos conjuntos instrumentais.

Devido a isso, buscaram-se alternativas que pudessem mostrar na classe dos pianistas as mesmas evidências encontradas junto aos demais instrumentistas. Para tanto, apresentam-se exemplos de alguns pianistas instrumentistas/professores bastante conhecidos no meio musical. São eles: Ana Claudia Agazzi, Alex Sandra Grossi, Amaral Vieira, Amílcar Zanni, André Rangel, Antonio Bezzan, Attilio Mastrogiovanni, Belkiss Carneiro de Mendonça, Caio Pagano, Cláudio Richerme, Edda Fiori, Eduardo Monteiro, Eudóxia de Barros, Fernando Lopes, Fernando Tomimura, Flávio Augusto, Fúlvio Ferrari, Gilberto Tinetti, Gloria Machado, José Eduardo Martins, Leila Mutanem, Lídia Bazarian, Luciana Sayuri, Maria Elisa Risarto, Maria Emilia Moura Campos, Maria José Carrasqueira, Marina Brandão, Mariô Rebouças, Miguel Laprano, Miwa Hirose, Nahin Marum, Olga Kiun, Paulo Gazzaneo, Renato Figueiredo, Sérgio Melardi, Sílvio Baroni, Sonia Muniz, Stela Almeida e Yara Ferraz.



Acredita-se que à vista desses nomes de respeitados profissionais, conhecidos não só por suas carreiras de intérpretes, mas também pelo seu trabalho didático como notáveis professores de instrumentos, não seja necessário comprovar por meio de enquetes essa dupla participação no meio musical como intérpretes e professores.

Resultados encontrados nos conjuntos:

Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo

A enquete realizou-se entre os dias 11 e 17 de dezembro de 2004, com a colaboração do flautista José Ananias, um dos componentes da orquestra, que perguntou a cada um dos instrumentistas que ensaiaram neste período: você leciona ou já lecionou seu instrumento?

O colega forneceu, então, uma lista disposta por instrumento, apresentando o seguinte resultado: de um total de 107 músicos entrevistados por ele, 71 afirmaram atuarem ou já terem atuado como professores de seu instrumento, representando 66,3% do total.

Abaixo, esses músicos são apresentados por quantidade em cada instrumento:

- 14 violinistas
- 04 violistas
- 10 violoncelistas
- 05 contra-baixistas
- 05 flautistas
- 04 oboístas
- 04 clarinetistas
- 03 fagotistas
- 05 trompistas
- 04 trompetistas
- 04 trombonistas
- 01 tubista
- 07 percussionistas
- 01 harpista

Banda Sinfônica do Estado de São Paulo

A enquete foi realizada entre 6 e 10 de dezembro de 2004, com a colaboração do maestro Abel Rocha, regente titular do grupo. O maestro lançou aos músicos a mesma questão: você leciona ou já lecionou seu instrumento?

De um total de 79 músicos, 41 afirmaram atuarem ou já terem atuado como professores de seu instrumento, resultando em 51,8%. Eles estão distribuídos nos seguintes instrumentos:

- 05 flautistas
- 01 oboísta
- 10 clarinetistas
- 04 saxofonistas
- 03 trompistas
- 03 trompetistas
- 03 trombonistas
- 03 tubistas
- 04 percussionistas
- 01 pianista
- 02 eufonistas
- 02 contra-baixistas

Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo

A enquete foi realizada entre os dias 20 de novembro e 20 de dezembro de 2004, com a colaboração do violoncelista Ricardo Fukuda. Ele também perguntou aos músicos que ensaiaram neste período, se lecionam ou já lecionaram seu instrumento.

A lista, contendo o nome de todos os instrumentistas, apresentou um resultado em que, de um total de 97 músicos participantes dos ensaios neste período, 90 atuam ou já atuaram como professores de seu instrumento, o que representa 92,7% dos instrumentistas desta orquestra:



21 violinistas
10 violistas
10 violoncelistas
08 contra-baixistas
05 flautistas
04 oboísta
05 clarinetistas
04 fagotistas
08 trompistas
04 trompetistas
05 trombonistas
01 tubista
05 percussionistas

Orquestra da Rádio e Televisão Cultura de São Paulo : Sinfonia Cultura⁷

A enquete foi realizada entre os dias 16 e 30 de novembro de 2004, com a colaboração do trombonista Donizetti Fonseca que, utilizando-se da lista de ponto da orquestra, anotou ao lado do nome de cada músico se a resposta à pergunta “você leciona ou já lecionou seu instrumento?” foi afirmativa ou negativa. Em seguida, o colega confirmou o instrumento de cada músico.

De 47 músicos entrevistados, 40 afirmaram lecionarem ou já terem lecionado seu instrumento, totalizando 85%.

14 violinistas
06 violistas
04 violoncelistas
02 flautistas
01 oboísta
02 fagotistas
04 trompistas

⁷ Esta orquestra foi extinta em janeiro de 2005, logo após a realização da pesquisa.



02 trompetistas
03 trombonistas
01 tubista
01 percussionista

Assim, de um total de 330 músicos entrevistados, 242 confirmaram ter experiência como professor de seu instrumento, representando 73,3% do total. Este é um percentual bastante significativo e permite afirmar que a prática pedagógica está presente de forma relevante entre as opções profissionais dos instrumentistas musicais (eruditos) que trabalham na cidade de São Paulo atualmente.

O fato de os instrumentistas lecionarem com regularidade reflete não só a procura deles por alunos interessados em estudar instrumento, mas também espelha não existir uma separação acentuada entre a atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional. Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento. O ensino de um instrumento musical implica uma especialização do professor e este deve conhecer profundamente o manuseio de seu instrumento e o repertório para ele escrito, por isso é natural que o instrumentista atuante lecione.

Diante disso, é importante refletir a respeito de como ocorre a formação do músico-instrumentista, ou seja, se ele é preparado para essas duas funções: a de instrumentista e a de professor. Constata-se, proporcionalmente falando, que na cidade de São Paulo um grande número de instrumentistas profissionais leciona: instrumentistas de grandes conjuntos, cameristas e pianistas, e é sabido ser o *Bacharelado em Música com habilitação em instrumento* o curso que reconhecidamente forma instrumentistas em nível superior. Portanto,



os instrumentistas são músicos que realizam sua graduação num tipo de curso que não prevê em sua grade curricular a situação apontada do músico instrumentista/professor. Eles são preparados para tocar, mas não para lecionar.

Em decorrência, este músico não é levado durante o período de sua formação a uma reflexão crítica que o auxilie na condução de seu trabalho didático, facilitando a repetição de modelos sem questionamento. Em artigo publicado (1998, p. 106-109), Ana Lúcia Louro apresenta o resultado de um estudo dos currículos de 14 cursos de Bacharelado em Música no Brasil, realizado a partir da preocupação das Instituições com a formação do professor de instrumento e da oferta de disciplinas pedagógicas nos programas de ensino destes cursos. O resultado obtido demonstrou a fragilidade da formação do professor de instrumento nas instituições brasileiras de ensino superior e confirma a necessidade de se manterem abertos diálogos a respeito deste assunto.

Em seus comentários a respeito do resultado da pesquisa, Ana Lúcia Louro chama a atenção para uma característica do perfil do professor de instrumento musical que não pode ser esquecida. Este profissional, em suas palavras, “desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que exigiria em sua formação a busca de um equilíbrio entre competências pedagógicas e músico-instrumentais” (1998, p.106). Essa opinião é compartilhada pelo pensamento condutor desta pesquisa, pois o ensino do instrumento musical requer um conhecimento musical específico e especializado, mas que não prescinde de competências pedagógicas. Nota-se, pelas necessidades de mudanças existentes na sociedade atual, ser cada vez mais solicitada do músico uma formação mais completa que a geralmente recebida, capaz de fornecer recursos que o auxiliem a lidar com peculiaridades presentes no processo de ensino-aprendizagem, até porque, diante do percurso de discussões existente na área da Educação a respeito da relação ensino-aprendizagem, este profissional (o professor de instrumento) pode ser questionado e criticado pela ausência de conhecimento de

abordagens pedagógicas e pelo em que esse desconhecimento pode afetar seu desempenho nas atividades de ensino.

Embora existam excelentes professores que desenvolvem trabalhos consistentes sem este conhecimento específico, apoiados principalmente em suas experiências e suas características pessoais, a partir dos dados encontrados nas enquetes e reconhecendo, também, a atuação dos pianistas como professores, acredita-se ser importante considerar a hipótese de o músico ter uma formação capaz de beneficiar, também, sua atuação pedagógica.

Como visto, embora o número de instrumentistas-professores seja proporcionalmente grande, os cursos superiores de formação musical não costumam oferecer disciplinas pedagógicas em suas grades curriculares. Em São Paulo esta situação é confirmada, como exemplifica Débora Niéri em seu estudo, ao falar das grades curriculares dos cursos de Bacharelado nesta cidade.⁸ Disso, decorre ser mais freqüente encontrar professores lecionando a partir da reprodução do modelo de aprendizado ao qual eles próprios foram submetidos, do que profissionais que buscam novas organizações pedagógicas a partir de um processo reflexivo. Ao constatar uma procura de novos rumos pelas escolas de Música, considera-se importante refletir a respeito da possibilidade de contribuições advindas de outras áreas de conhecimento enriquecerem as experiências do músico/professor.

1.2 ANÁLISE DO PROGRAMA TRADICIONAL

1.2.1 Esclarecimentos terminológicos

Antes de iniciar a análise do programa propriamente dita, faz-se necessário um esclarecimento a respeito das concepções que estão sendo utilizadas para os termos: ensino

⁸ Uma comparação entre as grades curriculares de alguns cursos pode ser encontrada em NIÉRI, Débora. *Pianista professor: refletindo a prática*. São Paulo: IA-UNESP, 2004. Dissertação de Mestrado.



tradicional de piano, abordagem de ensino tradicional, abordagem de ensino behaviorista e tecnicismo pedagógico.

Ensino tradicional do piano

Nesta pesquisa, ao se falar em ensino tradicional de piano, refere-se a um conjunto de procedimentos que caracterizou o ensino do repertório de música erudita escrita para este instrumento e que é denominado *tradicional* pelos próprios músicos. Este conjunto de procedimentos inclui um programa de estudo anual, contendo métodos e peças considerados de aprendizado obrigatório. Nestes programas, os métodos e peças a serem estudados são agrupados previamente por graus de dificuldade, sendo estabelecida uma paridade entre aqueles que devem ser ministrados simultaneamente, a qual é consensualmente aceita como ideal. Neste ensino, privilegia-se a execução solo, de memória e, preferencialmente, de peças que demonstrem a aquisição de destreza motora.

Quando se remete ao ensino tradicional do piano, pode-se verificar duas tendências: há instituições musicais em que o ensino é centrado no professor e há instituições em que é centrado no programa. Isto quer dizer que há escolas de música (e professores particulares) que estabelecem uma estratégia de ensino unicamente baseada nas determinações do professor, à qual aluno e programa se submetem, e há instituições musicais que privilegiam o cumprimento de um programa, ao qual o professor e o aluno devem se submeter. Essas duas situações são as bases de duas diferentes abordagens de ensino: a Tradicional e a Behaviorista, que são explicadas a seguir.

Abordagem de ensino tradicional

Nesta pesquisa, a abordagem de ensino tradicional é considerada, principalmente, segundo Mizukami (2003). Essa abordagem não se fundamenta exatamente em uma teoria de



ensino, mas representa uma postura pedagógica decorrente de uma prática educacional estabelecida ao longo dos séculos e ainda utilizada. Embora inclua tendências diversas e apresente peculiaridades diferentes no decorrer da história, pode ser identificada a partir de alguns pressupostos comuns.

Nesta abordagem, “em linhas gerais o ensino é caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo” (MIZUKAMI, 2003, p.14). A educação é considerada instrução e deve ocorrer na escola (não se considera o aprendizado informal); o aluno é tido como um ser incompleto (em oposição ao adulto, um ser acabado, completo), um *adulto em miniatura*, que precisa ser conduzido (dirigido) para adquirir os conhecimentos necessários, determinados pela escola ou sociedade em que vive, a fim de preparar-se adequadamente para a vida adulta. A educação é uma preparação para o futuro.

O ensino é centrado no professor, que tem a função de guia e é visto como o detentor do conhecimento. Cabe ao professor o poder decisório das situações de ensino e faz parte de suas atribuições determinar o que e como o aluno deve aprender. Espera-se deste que tenha uma atitude passiva, obediente, e execute as “prescrições” destinadas sem contestação. Espera-se, também, que todos os alunos tenham o mesmo ritmo de trabalho e utilizem o mesmo material didático. Considera-se que o conhecimento do mundo se dá pelo acúmulo de informações, as quais devem ser aprendidas, memorizadas e repetidas. A averiguação do aprendizado das informações se dá por meio de avaliações em forma de prova, solicitando a reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.

O ambiente da sala de aula deve ser austero para não haver distrações, sendo preferível o professor se manter emocionalmente distante do aluno. Nesta abordagem, valoriza-se o contato do aluno com modelos (saberes já constituídos) que devem ser imitados, e considera-se fundamental o aluno aprender a partir do contato com grandes realizações da

humanidade (obras primas, aquisições científicas), representantes dos “verdadeiros” valores da cultura.

Resumindo, nesta abordagem, o importante é garantir o conhecimento a ser ensinado, independentemente das reações do aluno. Parte-se do pressuposto de que a educação contribui para um processo de ajustamento social e, neste aspecto, torna-se importante que o aluno seja capaz de realizar as tarefas dentro do tempo que lhe foi destinado para isso. Cabe ao professor conduzir o aluno, apresentar-lhe os modelos importantes para sua educação e ser responsável por todas as decisões; e cabe ao aluno unicamente executar as prescrições recebidas no espaço de tempo determinado. Após o estudo de um determinado conteúdo, espera-se que o aluno seja capaz de reproduzi-lo, cabendo ao professor avaliar o teor desta reprodução.

Abordagem de ensino behaviorista (comportamentalista)

A orientação behaviorista considera que o comportamento humano pode ser “governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo” (MILHOLLAN; FORISHA, 1978, p.17). Isso significa poder o comportamento ser controlado a partir de estímulos ambientais, diante dos quais o organismo humano é passivo. O ser humano é considerado como resultado do meio e seu comportamento pode ser moldado, condicionado e controlado pela utilização de contingências de reforço, positivo e negativo.⁹

Contingências de reforço podem ser consideradas como “condições” ou, melhor dizendo, situações que desencadeiam a ocorrência de um reforçador comportamental que responde por um condicionamento, isto é, que explica um comportamento. Desse modo, um reforço positivo (uma recompensa ou um elogio, por exemplo) tende a condicionar um comportamento para que se repita. O reforço negativo (por exemplo, uma punição) tende a inibir a repetição da ação. A ausência de reforço tende a extinguir o comportamento. O ensino

⁹ Uma explicação detalhada a respeito deste assunto pode ser encontrada em: MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers*. 3ed. São Paulo: Summus, 1978. Capítulos 4 e 5.



que tem por base o comportamentalismo privilegia a utilização de reforços positivos. “O reforço positivo pode ser qualquer coisa desejada ou necessitada pelo aluno. Fortalece a resposta que o antecede e torna mais provável sua repetição” (HUNTER, 1975, p. 7).

Nesta abordagem, o conhecimento é considerado a descoberta de algo já existente no meio exterior e deve ocorrer por meio de uma experimentação planejada. É pressuposto que o estudante não tenha condições de realizar as descobertas necessárias por conta própria (sozinho), por isso deve ser oferecido a ele um programa cuidadosamente elaborado, por meio do qual ele tenha acesso às informações que o levem a adquirir o conhecimento em foco. Assim, nessa perspectiva, a educação tem um poder controlador e seus objetivos são levar o aluno a adquirir e modificar comportamentos, de forma a se apropriar dos conhecimentos transmitidos.

“A ênfase da proposta de aprendizagem desta abordagem se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. Será esta estruturação que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. A aprendizagem será garantida pela sua programação” (MIZUKAMI, 2003, p. 31).

O ensino é centrado na programação e a ênfase está nos materiais didáticos. Milhollan e Forisha ajudam a compreender melhor esta afirmação e concordam com Mizukami quando afirmam que “ensinar é simplesmente o arranjo de contingências de reforço sob as quais os estudantes aprendem”, sendo “responsabilidade do professor apressar e assegurar a aquisição de comportamento, que de outra maneira talvez não fosse aprendido” (1975, p.111). A responsabilidade do professor está, então, em utilizar as situações de reforço necessárias para o aluno ser bem sucedido no cumprimento de sua programação. O professor é visto como um planejador, um organizador. “O programa é a verdadeira instrução e o aprendizado ocorre durante a participação, não mais tarde. O sucesso ou malogro do estudante depende do programa – não do professor ou do que acontece depois” (MILHOLLAN; FORISHA, 1975, p.115).

Aqui, o importante é o comportamento observável; não existe uma preocupação maior com o que se passa “interiormente” no estudante, ou seja, com a maneira pela qual o processo de aprendizado se desencadeia intelectual e emocionalmente. A função da transmissão de conteúdos é possibilitar ao aluno atingir objetivos e adquirir habilidades que o levem a alcançar uma determinada competência. Deseja-se que o aluno, ao final do curso, tenha adquirido os conhecimentos estabelecidos e, ao mesmo tempo, desenvolvido auto-controle, de forma a se tornar capaz de criar os mecanismos de reforço com comportamentos auto-gerados, a fim de atingir seus objetivos.¹⁰

Uma característica marcante deste ensino foi o surgimento das “máquinas de ensinar”¹¹ que podem ser associadas nos dias de hoje a certos programas de computador elaborados para o aprendizado. O processo, nesta abordagem, é visto como um treinamento, no qual cada uma das etapas previstas só deve ser ultrapassada quando devidamente superada (entenda-se quando o conteúdo de cada etapa tiver sido aprendido). Embora apresente algumas semelhanças com a abordagem tradicional, aceita-se, no behaviorismo, a existência de um ritmo individual de aprendizado, ou seja, diferente para cada aluno, ao contrário da outra abordagem.

É importante esclarecer que esse ritmo individual refere-se apenas à relação tempo/aprendizagem e não abrange o interesse pessoal do aluno. O conteúdo a ser aprendido é estabelecido previamente e costuma ser subdividido em pequenos passos a fim de que cada um deles seja reforçado e represente a aquisição de um novo comportamento. O aluno deve

¹⁰ Por exemplo, tornar-se capaz de cumprir novo programa sem necessitar de reforços positivos “espontâneos” de uma terceira pessoa, mas buscando reforços (como verificação de resposta correta) sozinho.

¹¹ “Existem várias espécies de máquinas de ensinar. (...) Tipicamente, a máquina possui uma fenda através da qual aparece uma declaração e/ou pergunta. Há uma segunda abertura através da qual o estudante escreve sua complementação ou resposta, geralmente em uma fita separada. Há também algum arranjo pelo qual o estudante pode mover uma tampa corrediça para descobrir a resposta correta. Em algumas máquinas isso é feito automaticamente, quando o estudante avança o papel para o quadro seguinte. O mesmo movimento cobre sua própria resposta escrita com uma tampa de vidro. Dessa maneira ele pode comparar sua resposta com a correta, mas não pode alterar o que escreveu. Pode depois mover-se para a declaração e pergunta seguinte à vista. A máquina é de tal modo arranjada, que uma pergunta precisa ser completada antes que possa ser vista a pergunta seguinte.” (MILHOLLAN; FORISHA, 1978, p. 113).

participar ativamente da aprendizagem, podendo trabalhar de acordo com seu ritmo próprio, mas adquirindo domínio total de cada etapa a ser transposta antes de prosseguir para a seguinte. Como auxílio, deve ser fornecido a ele um rápido e constante *feedback* de sua atividade. No entanto, sua postura é passiva em relação ao programa e ao conteúdo que lhe são oferecidos (isto é, o aluno não tem liberdade para saltar etapas, inverter ordens ou contrariar decisões previamente estabelecidas, por exemplo).

O behaviorismo gerou algumas metodologias de ensino seguidoras do que se denominou “instrução programada”. Nessa metodologia, o programa é elaborado em livros e apostilas seguindo os mesmos princípios da máquina de ensinar. Existe uma interação planejada entre livro (material didático) e estudante, que pode ser conduzida pelo professor (por exemplo, em treinamentos). Neste tipo de material didático é apresentada uma dificuldade por vez, a ser aprendida e reforçada antes de o aluno ter contato com um novo assunto. Dos teóricos representantes deste pensamento, Skinner foi o mais difundido no Brasil.¹²

Nesta abordagem, considera-se que os procedimentos institucionais devem ser adaptados às necessidades do aluno para otimizar o seu desempenho, os objetivos almejados devem ser especificados e o desempenho do aluno é favorecido quando ele sabe exatamente qual é o objetivo a ser alcançado. Apesar de levar em consideração cada aluno em particular, ou seja, permitir a individuação do ensino respeitando o tempo de aprendizado do aluno, em muitos aspectos a abordagem behaviorista se aproxima da tradicional. Mizukami (2003, p.36) considera que:

Tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo, por parte do centro decisório, sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações. Essa abordagem se baseia, no entanto, não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço.

¹² Embora Skinner seja um teórico muito conhecido na área da Educação, poucos professores de música conhecem seus pressupostos.

A ênfase dada à transmissão de informações, à apresentação de demonstrações do professor ao ver e escutar do aluno na abordagem tradicional, é substituída pela direção mais eficiente do ensino fornecida pela programação. Em ambas as formas, no entanto, nota-se diretivismo e decisões tomadas para o aluno.

A autora está dizendo, portanto, que tanto a abordagem de ensino behaviorista quanto a tradicional priorizam a transmissão de informações como conteúdo externo ao indivíduo e se apóiam em um ensino diretivo (ou seja, no qual *o que* e *o como* estudar são determinados para o aluno por uma autoridade, seja ela representada pelo professor ou pelo programa), apresentando caráter conteudista e determinista. Embora os princípios sejam diferentes, pois a abordagem tradicional se apóia em uma prática constituída ao longo dos séculos, enquanto a comportamentalista baseia-se em uma psicologia de ensino calcada em reforços de comportamento, existem entre elas pontos em comum, os quais podem ser considerados como *locus* de intersecção entre as duas abordagens e por vezes dificultam a definição de em qual abordagem uma determinada situação do processo de ensino está inserida. Uma comparação das principais abordagens de ensino pode ser encontrada no anexo A (p.194).

Os procedimentos relacionados às abordagens de ensino behaviorista e tradicionalista num curso de instrumento serão abordados ao longo da análise e não diferem, em essência, dos que surgem em uma situação de ensino na escola fundamental. Inicialmente, porém, é importante apresentar algumas observações como subsídios para a compreensão da análise proposta. Ao comparar cursos inseridos nessas linhas, percebe-se que nenhum deles leva em consideração as propostas do aluno na formação do repertório musical, nem se preocupa com o fato de ele estar ou não sendo capaz de relacionar todos os elementos musicais com os quais tem contato, em um único todo. Os objetivos de ambas as abordagens visam à transmissão de um conteúdo previamente determinado (pelo professor ou pelo programa), cujo domínio resulta na aprovação do aluno e na passagem para uma etapa subsequente.

Algumas diferenças a serem observadas entre cursos provenientes de uma ou de outra das matrizes aqui discutidas estão na ênfase conferida ao professor ou ao programa, assim



como nos reforços positivos – recompensas (behaviorista) – ou negativos – punições (tradicional) –, na maleabilidade ou não da relação tempo/aprendizagem de cada aluno, e nas condições que determinam a realização do aprendizado (cumprimento do programa com alcance dos objetivos propostos, na behaviorista, e capacidade de reprodução de todo o conteúdo estudado, na tradicional).

Tecnicismo pedagógico

O tecnicismo pedagógico é um conceito associado ao behaviorismo, utilizado quando se pretende reforçar a característica da prática pedagógica voltada para o treinamento (muitas vezes denominado adestramento¹³), com ênfase nos meios didáticos. Esclarece-se que, nesta pesquisa, em nenhum momento, o termo tecnicismo pedagógico será considerado como sinônimo de pedagogia tradicional.

Demerval Saviani (1993) demonstra uma forte preocupação com a questão da exclusão social e divide as abordagens de ensino em não-críticas (sociais) e crítico-reprodutivistas. Dentro da categoria por ele considerada “abordagens não-críticas”, cita 3 teorias: tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Neste caso, ele usa a expressão pedagogia tecnicista como sinônimo de behaviorismo, enfatizando o caráter de fragmentação do saber e a especialização de funções, características presentes no controle do comportamento decorrente desta prática. Ele não menciona os termos comportamentalismo ou behaviorismo, mas se refere a “máquinas de ensinar”, em submissão à organização e ao planejamento, e em garantia de eficiência pela organização do processo, que são características da abordagem de ensino behaviorista.

Já o autor Paulo Ghiraldelli (2004, p.58-64) apresenta uma posição um pouco diferente da anterior. Para ele, o tecnicismo pedagógico “proclama o fim da pedagogia”. De acordo com

¹³ Um exemplo de treinamento pode ser encontrado no livro: HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1975.

seu pensamento, as teorias de ensino modernas têm por base de reflexão a infância, ou seja, preocupam-se com o que caracteriza a forma de aprendizado nesse período do desenvolvimento humano, enquanto o tecnicismo pedagógico descarta esta preocupação. Seu argumento é se tratar de uma das características do mundo contemporâneo, apoiando sua concepção de educação no conceito de criança utilizada nas estratégias de marketing.¹⁴

O autor considera as abordagens pedagógicas de até metade do século XX como construções teóricas baseadas na idéia de que a sociedade é o espelho do homem, ou o inverso, isto é, que o homem espelha a sociedade. Denomina esta situação de "teoria do espelho" e diz que "essas pedagogias acreditam na educação como uma forma de *correção* da imagem" (2004, p.60), o que pode ser interpretado como "corrigir" o social e alterar o individual, ou "corrigir" o individual e alterar o social. Com o tecnicismo pedagógico, esta relação deixa de existir porque

O "tecnicismo pedagógico", próprio do mundo contemporâneo, se desgarra dessa compreensão na medida em que, reinstaurando uma nova configuração para a subjetividade - corpo e consumidor -, não se vê compelido a adotar uma "teoria do homem" e/ou uma "teoria da sociedade", e passa então a entender a educação como o que se deve fazer a partir da escolha *ótima* de procedimentos que visam a melhor performance para a aquisição de determinadas habilidades (GHIRALDELLI, 2004, p. 60-61).

Compreende-se desta forma que, para Ghiraldelli, com o tecnicismo pedagógico a educação torna-se treinamento sem reflexão. Isto pode ser associado à utilização dos meios didáticos disponíveis (programação, reforço e outros) para gerar uma alta especialização, configurando uma situação extremada, derivada da concepção behaviorista. É neste sentido que o termo será adotado nesta pesquisa.

¹⁴ Não é intenção da pesquisadora explorar amplamente este assunto neste momento, mas é importante ressaltar que o Marketing vê o indivíduo como consumidor em potencial, como um ser que se identifica pela sua imagem, passível de ter seus desejos manipulados pela mídia.

1.2.2 Descrição

Para realizar esta análise, foi escolhido um programa de curso impresso (e, portanto, à disposição de qualquer pessoa) ainda vigente. Trata-se do Programa de Curso do Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos¹⁵. Esse programa foi adotado em 1979 e continua a ser utilizado integralmente, segundo informações obtidas, por telefone, com a diretora da escola, Iracema de Vincenzo, em outubro de 2004.

É importante mencionar ser este programa de curso semelhante estruturalmente ao utilizado pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, adotado no mesmo ano¹⁶, com algumas pequenas diferenças nos métodos¹⁷ adotados e na quantidade de obras pedidas. O curso¹⁸ é estruturado da seguinte maneira: um ano de iniciação ao instrumento, seguido de 9 anos de estudo (6 anos e mais 3 séries do curso técnico), totalizando 10 anos. Os métodos obrigatórios (em relação aos quais existe uma exigência de quantidade de estudos a ser cumprida pelos alunos) são apresentados no Programa de Ensino determinado para cada ano. Além dos métodos, constam do programa anual uma sonatina ou sonata (exceto para a Iniciação) e um número mínimo de peças livres. Estas peças são escolhidas pelo professor, a saber, 3 peças livres da Iniciação até o 4º ano e 5 peças livres do 5º ano ao final do curso.

Para a aprovação do aluno nos exames, este deve cumprir a exigência de aprender a quantidade de obras solicitadas no ano letivo (dividida por semestres pelo professor) e obter no mínimo nota 5,0 na prova. Os exames são semestrais, embora a estrutura do curso seja anual. Prioriza-se a execução de memória (exigência freqüente nos cursos de piano) e valoriza-se mais a execução individual (solo) do que a prática de conjunto. Nestas provas, o

¹⁵ O Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos situa-se à Avenida do Estado, 4.567, em São Paulo.

¹⁶ Exemplo do 5º ano do curso em Anexo B, p. 198.

¹⁷ Esclarece-se que o termo *método* costuma ser utilizado pelos músicos para designar os livros utilizados em cursos de instrumento.

¹⁸ Cópia do programa de métodos e peças pedidas no curso, Anexo C, p. 199.



aluno deve apresentar à banca uma lista com todas as peças estudadas, da qual serão escolhidas algumas obras para a execução.

Obras de livre escolha também constam do programa, ou seja, o professor faz a sua escolha dentre as previamente selecionadas. Esse é, também, o procedimento para sonatas e sonatinas. Algumas, as preferenciais, aparecem na divisão anual do curso junto aos métodos e no final do programa existe uma lista de outras obras, organizada por ordem alfabética de autor, para escolhas alternativas de outras peças de livre escolha. Ao longo de anos de contato com alguns professores e alunos que freqüentaram esta escola foi possível tomar conhecimento de que a maioria dos professores segue as determinações do programa.

Nota-se, também, uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades técnicas (motoras) *a priori*, pois o número de exercícios solicitados ao aluno supera fortemente o número de obras musicais a serem estudadas. Esta característica de apoiar o programa do curso em exercícios e estudos (e não em obras musicais) é bastante comum nos programas tradicionais adotados em escolas de São Paulo. Pedagogicamente, isto reflete uma concepção de ensino que pressupõe ser importante que o aluno primeiro “prepare-se” com os exercícios, ou seja, adquira habilidade por meio deles, para depois empregá-la na obra musical.

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem dos exercícios anteriormente ao estudo das peças musicais (e separados delas) é uma etapa da qual não se pode prescindir, e eles são considerados determinantes para capacitar o aluno à boa execução de obras musicais. O exercício é priorizado como “condicionamento” motor, ou seja, acredita-se ser necessário capacitar o aluno para a realização de determinado movimento ou destreza técnica, para só depois de certificado seu domínio permitir que esse movimento seja colocado em prática na peça musical.

Em relação ao repertório do curso, não existe inclusão de obras contemporâneas com grafia não convencional (ou seja, que não utilizem notas e pentagrama); algumas peças com



características harmônicas e melódicas consideradas desagregadoras pelo uso intenso de dissonâncias, mesmo que dentro do sistema tonal, só aparecem no anexo final ao programa da escola, não fazendo parte das principais obras escolhidas (com exceção do *Mikrokosmos* de Bartók¹⁹, em 6 volumes, classificado como método²⁰).

No que concerne ao repertório de música brasileira, este comparece em algumas peças de livre escolha, mas, considerando-se o programa em sua totalidade, sua participação é numericamente inferior. Outro aspecto importante de ser notado é que algumas obras de autores como Bach e Schumann (op.68, *Álbum para a Juventude*) são, também, consideradas métodos.

1.2.3 Análise

A seguir, o programa descrito será analisado com o objetivo de desvelar as concepções pedagógicas nele implícitas, ou seja, de investigar quais os pressupostos pedagógicos de um curso organizado desta maneira e que definem em boa parte a posição de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem; por isso, reconhecê-los é uma forma de detectar as atitudes e expectativas esperadas no comportamento das duas partes.

A identificação desses pressupostos pode auxiliar a compreender as mudanças que vêm ocorrendo nos cursos de piano. Os critérios de análise utilizados neste trabalho seguem princípios utilizados comumente na área de Educação. Por meio deles, buscar-se-á compreender:

- qual é a concepção de ensino-aprendizagem que organiza o curso;
- qual é o papel do aluno, do professor e da escola no processo de ensino.

¹⁹ “O *Mikrokosmos* é uma coletânea de 153 peças para piano escritas pelo compositor Bela Bartók com um objetivo didático nas quais utiliza particularmente escalas modais e elementos do folclore húngaro e búlgaro.

²⁰ Ver nota de rodapé nº17.



Análise:

No curso em análise, prioriza-se uma organização determinada de métodos e obras musicais que estabelece e limita a escolha de materiais a serem adotados pelo professor, pois a organização do curso deve ser seguida fielmente por professores e alunos. Isto caracteriza uma ênfase do curso no Programa de Ensino, particularidade associada ao behaviorismo.

O programa do curso em análise encontra-se impresso à disposição de professores e alunos e deve ser seguido por todos de acordo com o estágio (ano) em que o aluno se encontra. Nesse contexto, os alunos sabem exatamente o que deverão estudar ao longo do curso, ou seja, qual é o repertório musical a ser cumprido. Essa também é uma característica presente na concepção pedagógica da abordagem behaviorista, igualmente chamada comportamentalista, que considera importante o aluno conhecer os objetivos a serem alcançados. Em termos comparativos, caso se tratasse de uma abordagem de ensino tradicional o programa do curso não seria definido anteriormente, mas determinado pelo professor; o aluno iria conhecendo suas atribuições e as peças a estudar por períodos; no entanto, nessa abordagem, o professor teria autonomia para alterar seu planejamento quando julgasse necessário, procedimento não considerado na abordagem behaviorista.

Na concepção behaviorista de ensino-aprendizagem, como mencionado, parte-se do pressuposto segundo o qual o aprendizado se realiza por meio de um cuidadoso planejamento, durante o qual as dificuldades são divididas em etapas ordenadas sucessiva e linearmente. Isto quer dizer que os conteúdos a serem aprendidos devem, sempre, ocorrer em uma determinada ordem, caracterizada pela complexidade progressivamente crescente e vinculada a um determinado critério, considerado ideal pelo planejador do curso. No caso do programa estudado, é possível constatar os critérios do aumento de complexidade técnica e leitura musical.

Ao referir-se à abordagem behaviorista, Mizukami (2003, p.31) afirma:

A ênfase da proposta de aprendizagem dessa abordagem se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. Será esta estruturação que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. A aprendizagem será garantida pela sua programação.

Essa estruturação da programação aparece no Programa de Ensino consultado neste trabalho em que (excetuando-se a Iniciação) são utilizados, no mínimo, 4 livros de exercícios técnicos por ano de curso cuidadosamente dispostos em ordem de dificuldade crescente. Também é relevante mencionar a graduação das obras de J. S. Bach, cujas peças são consideradas exercícios progressivos em direção à execução polifônica e figuram como métodos no programa consultado. Embora não seja possível afirmar com certeza absoluta ser este o pensamento existente por trás da organização do curso, o programa sugere que o aprendizado da polifonia se dá por meio do estudo de obras de Bach a várias vozes. O contato com obras do período barroco é iniciado no 3º ano (efetivamente 4º ano do curso, pois, nessa contagem, excluiu-se o período preparatório - Iniciação ao instrumento), com o *Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach*²¹ (revisão Moura Lacerda). A partir de então, existe uma disposição das obras de J. S. Bach por grau crescente de dificuldade, que guia o aluno em direção à possibilidade de execução de Prelúdios e Fugas deste compositor, no 2º e 3º anos do curso técnico. Essa disposição gradual leva em conta a distribuição de vozes e a dificuldade de leitura; assim, no 4º ano, o aluno deve tocar a coletânea conhecida como *23 peças fáceis* (revisão Souza Lima); no 5º, as *Invenções a duas vozes* (revisão Souza Lima); no 6º, os *Pequenos prelúdios e fuguetas* (Buonamici – Souza Lima) e as *Invenções a três vozes* (revisão Souza Lima); e, no 2º e 3º anos do curso técnico, *O Cravo bem temperado* (revisão Mugellini). É nítido que, em 6 anos, seguindo os passos propostos, espera-se que o aluno esteja apto a tocar alguns Prelúdios e Fugas de J.S.Bach. É digno de nota a verificação de

²¹ Embora este livro seja citado em programas como de autoria de Johann Sebastian Bach, as peças do álbum são de autores diversos.

Bach ser o principal e quase único autor barroco citado no Programa de Ensino consultado, e suas obras, na seqüência sugerida, serem consideradas obrigatórias. Além de J. S. Bach, no 6º ano do curso são sugeridas duas sonatas de Domenico Scarlatti (sem indicação de edição) e no 1º ano do curso técnico duas obras de Domenico Scarlatti constam da seleção de peças de livre escolha, mas a versão adotada pela escola é a de Tausig (considerada uma versão romantizada, não condizente com o estilo adotado no período barroco).

Outra sistematização também pode ser observada em relação ao estudo de autores românticos. No 3º ano, estuda-se o método *Vinte e cinco Estudos op.45* de Heller; no ano seguinte, o *Álbum para Juventude op. 68* de Schumann. No 5º ano, retorna-se a Heller, agora com o método *Trinta Estudos Progressivos op. 46* e, no ano seguinte, inclui-se no programa do curso uma *Canção sem palavras*, de Mendelssohn, dentre as peças a serem escolhidas. Compreende-se, então, haver um critério utilizado pelo planejador do curso no qual os métodos de Heller são considerados uma preparação para o estudo das peças românticas citadas.

Um outro exemplo é a disposição seqüencial de exercícios de agilidade dos cadernos de Czerny adotados ao longo do curso. A seqüência distribui os exercícios, do movimento motor mais simples até o mais complexo, dentro de uma organização linear e dividida em etapas. Os exercícios de Czerny têm início no 1º ano com o método *O primeiro mestre do piano op. 599* e são utilizados em coletâneas diversas durante os anos subseqüentes, até a 1ª série do curso técnico. Nesta série, junto ao método de Czerny, *Escola da Velocidade op 299*, o aluno também deve aprender estudos dos livros: *50 Estudos*, de Cramer, *Gradus ad Parnassum*, de Clementi, e *15 Estudos de Virtuosidade op. 72*, de Moszkowsky. Nos dois últimos anos do curso, adotam-se os *Estudos op. 10 e op. 25*, de Chopin.

Estes exemplos permitem concluir que, em relação à estrutura, o curso é baseado em um sistema rigorosamente planejado, sendo, portanto, centrado no programa, o que confirma seu vínculo à matriz behaviorista.

Os objetivos de estudo de repertório são claramente definidos no Programa de Ensino (inclusive em termos de quantidade), embora nem sempre o aluno (e às vezes nem mesmo o professor) tenha consciência do processo reflexivo musical que precisa acontecer concomitantemente ao aprendizado técnico das obras²². A definição de metas por quantidade de obras estudadas pode levar o aluno a associar quantidade a capacidade e, com isso, dificultar sua compreensão diante da existência de critérios qualitativos e estéticos na execução de uma obra musical. Mesmo quando o aluno não consegue estabelecer essas relações, geralmente as exigências ditadas pelo Programa são cumpridas e ele é aprovado (no caso deste curso de piano, isso equivale a obter 5,0 nos exames). Neste sistema está embutido o pressuposto que alcançando medianamente as metas estabelecidas, o aluno cumpre satisfatoriamente as etapas para se formar como pianista. Importante lembrar que, de acordo com esta concepção, o aluno só se torna pianista após o término do curso, não sendo assim considerado ao longo de seu desenvolvimento.

Neste tipo de ensino o professor é visto como parte de um sistema, ou seja, um dos componentes de um esquema de planejamento já estabelecido. Seu papel está diretamente relacionado à colocação da programação em prática, à qual deve submeter-se sem alteração, pois a inclusão de conteúdos não programados anteriormente não é considerada desejável. No caso em questão, os métodos e a quantidade de estudos estão definidos *a priori*, estando a liberdade do professor circunscrita à escolha de determinados estudos e algumas peças livres, dentre o conteúdo arrolado no Programa para o ano em que se encontra o aluno.

²² Lembra-se que no behaviorismo não há preocupação com a maneira como se dá o processo interno de aprendizado.



Quanto ao aluno, ele não tem co-participação nem responsabilidades na escolha de repertório a ser estudado ou diante da estruturação do curso, pois esta já está dada. Em relação a isso sua atitude é totalmente passiva. Com essa constatação, pode-se definir que continua se tratando da mesma concepção de ensino descrita anteriormente, pois, utilizando as palavras de Mizukami (2003, p.28), na abordagem behaviorista, “o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte”.

No behaviorismo, os passos a serem dados são estruturados com base em contingências de reforço e é responsabilidade do professor criar situações de controle do aprendizado utilizando estratégias de controle do comportamento do aluno (técnicas de reforço). Elogios, prêmios, reconhecimento, notas e prestígio (destaque na turma) são considerados reforços positivos que auxiliam o aprendizado. A utilização de contingências de reforço é bastante comum em cursos que propõem o *ensino tradicional do piano*²³, como o analisado. Os reforços positivos sob a forma de recompensas, tais como: notas, elogios e prêmios, costumam ser associados à intenção de motivar o aluno e são considerados mais importantes do que os reforços negativos (punições), pelo fato de serem estimulantes e contribuírem para manter o aluno entusiasmado, o que caracteriza, também, a preocupação em mantê-lo na escola. Um outro tipo de reforço é oferecido por premiações em concursos, internos e abertos. Existem vários concursos de piano para estudantes em São Paulo e o conservatório em questão também costuma realizar alguns.

Embora todo o conteúdo visto até o momento aponte para classificação do programa de ensino em análise como pertencente à matriz behaviorista, existem alguns aspectos a serem ressaltados, que se distanciam dessa abordagem e se aproximam da abordagem de ensino tradicional. Um deles é o fato de o professor não ter liberdade para alterar a relação

²³ O termo *ensino tradicional do piano* será adotado nesta pesquisa da mesma forma como na linguagem comum: para designar um curso de piano-erudito semelhante ao modelo de curso europeu utilizado no final do século XIX. O assunto é abordado em 3.2. A expressão será apresentada sempre em itálico para não haver confusão com a abordagem de ensino tradicional.

ano-letivo/ano-programa. Isto implica a existência da expectativa de todos os alunos vencerem cada etapa no mesmo período de tempo (considerando que uma etapa tem a duração de um ano letivo). Esse critério afasta-se do pensamento behaviorista, segundo o qual é importante respeitar o tempo individual de aprendizagem do aluno.

Decorrente do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada (MIZUKAMI, 2003, p.34).

Quando todos os alunos precisam cumprir as mesmas metas no mesmo período de tempo, a relação individual tempo/aprendizagem não é respeitada. Essa é uma característica da abordagem tradicional de ensino, pois nela se espera que todos os alunos cumpram suas tarefas rigorosamente nos prazos estabelecidos como uma maneira de prepará-lo para as obrigações disciplinares da sociedade²⁴. Desta forma, na questão da relação tempo-aprendizagem, o curso em análise apresenta características inerentes à abordagem tradicional.

Nos cursos vinculados a programas fixos é freqüente haver uma situação de não sincronia do aluno com o prazo determinado para cumprimento da etapa. A vivência do ensino em sala de aula demonstra que alguns conseguem cumprir o programa num espaço de tempo mais curto e precisam aguardar para fazer o exame quando já poderiam iniciar a etapa seguinte, enquanto outros não são capazes de cumprir o programa completo exigido dentro do tempo limite e, assim, não conseguem submeter-se satisfatoriamente aos exames após o término do cumprimento do prazo.

Referindo-se ao exame, também se pode dizer que suas características estão mais próximas da abordagem de ensino tradicional do que do behaviorismo, porque o objetivo é a reprodução exata das peças do programa e não a constatação de que determinadas metas graduais foram atingidas. Na prova, o aluno deve apresentar todas as peças estudadas e executar satisfatoriamente as que forem sorteadas pela Banca Examinadora e esta é uma

²⁴ Importante lembrar que nesta concepção de ensino o aluno é visto como um ser incompleto que precisa ser preparado para a vida adulta, completa e acabada.

forma de averiguar se o aluno está apto a reproduzir todo o conteúdo. Se a preocupação fosse a avaliação de metas alcançadas, bastaria o aluno apresentar na prova algumas peças indicadoras de que os objetivos foram atingidos (que poderiam ser escolhidas por ele mesmo), mas isso não ocorre. A respeito da avaliação no ensino tradicionalista, Mizukami (2003, p.17) esclarece:

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. (...) O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição de patrimônio cultural.

Neste curso, o exame afere a capacidade de o aluno reproduzir com exatidão todo o aprendido. É interessante prestar atenção nas possíveis conseqüências de provas como essas. Além de poder gerar no aluno um sentimento de medo e frustração por não ter sido sorteada a peça predileta, existe também o risco de o exame tornar-se um fim em si mesmo, promovendo um “gatilho” que leva o aluno a sempre estudar para submeter-se ao exame, e não para atender a uma satisfação ou motivação pessoais. A referência de julgamento, nestes casos, é sempre externa.

Com relação à escolha do conteúdo do repertório, observa-se uma situação que dificulta o estabelecimento de vínculo com uma abordagem específica, mas é possível sugerir a existência de uma forte tendência de aproximação com a abordagem tradicional de ensino. Na abordagem tradicional, o aprendizado se dá pelo contato com modelos considerados fundamentais para o aprendizado e que devem ser buscados em obras de importância histórica. Grande parte das obras selecionadas no curso do Conservatório Villa-Lobos é selecionada de um repertório considerado importante e representativo da história da música erudita ocidental, permitindo observar a existência de preocupação em colocar o aluno em contato com “obras primas” como mecanismo de um desenvolvimento eficiente. Porém, essa

é uma característica presente na maior parte dos cursos de música erudita e pode ser considerada inerente ao seu propósito.

Outra característica importante a ser mencionada é o fato de todos os alunos realizarem o mesmo programa de curso, independentemente de sua faixa etária de ingresso no período denominado Iniciação, embora tanto os métodos exigidos (Leila Fletcher, *Piano Course book I*; M. Mascarenhas, *Duas mãozinhas no teclado*; e Van de Velde, *Primeiro ano de piano: Método Rosa*) quanto as peças sugeridas sejam direcionados para crianças. Esse repertório é específico para o público infantil porque os títulos e melodias das peças dizem respeito ao universo de interesse da criança, além de haver muita repetição de conteúdo nos métodos, onde a mesma dificuldade é explorada repetidamente em pequenas peças diferentes. No caso do método de Leila Fletcher, também é relevante notar a especificidade para o público infantil presente na diagramação do livro, pois as notas são impressas em proporções maiores que o padrão habitual e a posição do livro é horizontal (ou seja, largura maior que a altura) a fim de facilitar a leitura²⁵. No livro de Mascarenhas encontra-se outra peculiaridade, com a utilização de desenhos substituindo as notas musicais (ex. faca=fá), pois o método é destinado à criança não alfabetizada ou em processo de início de alfabetização.

Como um adolescente ou adulto ingressante deve utilizar os mesmos métodos, pois não há materiais especiais para eles estabelecidos no programa, isso demonstra uma falta de adequação na relação entre programação e faixa etária do aluno. Neste curso, nota-se, pelos livros determinados, uma organização pensada para atender a um aluno iniciante com a idade em torno de 6 ou 7 anos de idade e, por causa disso, não existe no programa a introdução de livros específicos para adolescentes e adultos em fase inicial. Essa característica, que indica uma forma de pensar o ensino musical concebendo o início do aprendizado do piano apenas

²⁵ O livro mencionado é americano e nos Estados Unidos é comum os professores de piano terem pianos de cauda em seus estúdios. Nestes pianos, a altura da estante costuma ser desconfortavelmente alta para a criança pequena, dificultando sua leitura dos pentagramas superiores, por isso os livros na posição horizontal se tornam mais atraentes.

na infância, pode ser associada à concepção tradicional de ensino. Na questão da relação faixa etária/aprendizado, essa corrente pensa o adulto como um ser completo, acabado, alguém que já terminou o processo de aprendizado, em decorrência disso, apenas a criança deveria iniciar aprendizados.

Por fim, cabe mencionar a utilização de exercícios preparatórios para as peças a serem aprendidas, refletindo a concepção de que em primeiro lugar o aluno adquire um comportamento por meio de exercícios, para depois colocá-lo em prática em obras musicais. Significa que os exercícios servem para criar determinados “hábitos”, automatizar movimentos e, com isso, tornar o aluno apto a executar peças musicais. Aqui é fácil perceber a preocupação com o adestramento²⁶, em princípio uma característica behaviorista, mas na sociedade atual, quando levado a um patamar extremo, ele tem sido bastante associado ao termo *tecnicismo pedagógico*, o qual é alvo de críticas tanto em relação ao ensino do instrumento em nível médio (técnico) quanto em nível superior (graduação).

Diante do apresentado, a busca da concepção de ensino-aprendizagem que serve de fundamento ao curso deste programa de *ensino tradicional de piano* levou à descoberta de que ele não segue uma linha pedagógica única (em relação aos conceitos da área da educação). Foram encontradas características pertencentes às abordagens de ensino behaviorista e tradicional, assim como peculiaridades pertencentes a ambas. Em alguns pontos, a diferença entre as abordagens é clara, como pode ser visto no centro de interesse do curso focalizado no Programa de Ensino e na utilização de contingências positivas de reforço, como parte do processo pedagógico, fatores indicadores da existência de comportamentos ligados ao Behaviorismo, ou quando se verifica a rigidez da relação tempo/aprendizagem e o exame como reprodução do conhecimento, que apontam para a tendência Tradicional. Em outros aspectos, porém, há momentos em que essas duas abordagens de ensino apresentam

²⁶ Esclarece-se que não está sendo discutida a necessidade de fortalecimento muscular na aprendizagem do instrumento, mas sim, o procedimento adotado para adquiri-lo.



pontos comuns, como o desinteresse pelo que acontece “dentro da cabeça do aluno”, em outras palavras, pela maneira como se processa a interiorização e compreensão do conteúdo e por suas preferências pessoais na aplicação da estrutura do curso. Estes pontos também constam do programa em estudo.²⁷

O papel do aluno é passivo diante da programação, pois não tem poder decisório em relação ao conteúdo a ser estudado. Sua obediência aos ditames do curso é valorizada e, em princípio, sua atuação é circunscrita à realização do programa prescrito, ou seja, ao aprendizado de um repertório que é determinado independentemente de sua vontade e que não pode ser questionado e nem alterado por ele.

O papel da escola no processo de ensino é o de transmissora de informações, de instrução, de mantenedora de um *status quo* que valoriza um modelo específico de repertório musical considerado importante segundo critérios consensuais encontrados na estética e na história da música ocidental. Um programa de ensino centrado nesse tipo de repertório não visa a modificações, a transformações nas atitudes musicais do aluno diante da música e da sociedade, mas à manutenção de valores e princípios considerados os mais adequados para difusão de um repertório específico. Isto pode ser afirmado não só em relação ao repertório adotado, mas também em relação à concepção de ensino do curso.²⁸

Ainda a respeito da concepção de ensino do curso em análise, existe uma tendência no sentido de preservar a importância dada ao virtuosismo pianístico característico do início do século XX. Isso pode ser afirmado tanto pela constituição seqüencial do programa, que aponta para uma meta técnico-virtuosística, quanto pela exigência de aprendizado simultâneo de obras que exigem muita destreza técnica, como, por exemplo, a obrigatoriedade de o aluno estudar, no último ano do curso, um repertório que incluía: quatro estudos de Chopin (op.10 ou

²⁷ Reforça-se que o comentário é a respeito da estrutura do curso, o que não quer dizer que alguns professores, por iniciativas pessoais, não possam estabelecer algum processo em sala de aula que considere as preferências de seus alunos.

²⁸ As abordagens de ensino behaviorista e tradicionalista são consideradas diretivas. A diretividade costuma ser vista na educação como um fator causador de dependência.

25), um de Liszt (Transcendental), um de Mignone (Transcendental), dois de Rubinstein e dois de Henselt, o que apresenta uma dificuldade bastante significativa.

Estes estudos, principalmente os de Chopin e Liszt, são extremamente difíceis, altamente virtuosísticos, apresentando tanto dificuldades motoras quanto musicais e constituem um desafio de execução, mesmo para pianistas experientes. A dificuldade para um aluno preparar 10 estudos dessas proporções em um só ano letivo é enorme. Em verdade, a experiência em sala de aula demonstra serem poucos os alunos capazes de realizar, ao final do curso, um só desses estudos com a qualidade almejada, devido à complexidade implícita nas obras, à exigência de dedicação (em termos de horas de estudo) e à bagagem musical necessária para superar esses desafios. A título de exemplo, transcreve-se, a seguir, um trecho do encarte redigido por Lauro Henrique Alves Pinto para o CD *Chopin-Estudos*, gravado pelo pianista Fernando Lopes²⁹:

...Chopin fez de seus estudos uma obra de arte, autônoma, bela, rica de melodias e efeitos harmônicos. A sua correta execução tornou-se um “cavalo-de-batalha” dos pianistas que estão no topo. Por causa da complexidade do assunto, poucos são os que superam as dificuldades deste repertório e menos ainda os que conseguem dar a esta performance o brilho que a transmuda em referência.

Uma forte característica dos Estudos de Concerto, como é o caso dos Estudos op.10 e 25 de Chopin, os Estudos Transcendentais de Liszt e os outros acima mencionados é que, além da dificuldade de mecanismo (técnica), esses estudos apresentam grande dificuldade interpretativa, exigindo maturidade musical do intérprete. Por isso, a preparação de dez estudos deste nível de complexidade em um ano letivo é impossível para a maior parte dos estudantes.

Em relação ao professor, percebe-se que ele apresenta papéis distintos em diferentes momentos, como já mencionado, mas sempre mantendo a posição de autoridade. Sua função essencial é cuidar do cumprimento da programação, utilizando como recurso as contingências de reforço necessárias (uma posição behaviorista), mas há momentos em que seu papel é

²⁹ LOPES, Fernando. *CD Chopin-Estudos*. Rio de Janeiro: L'Art, 1994.

guiar, conduzir e decidir o que é melhor para o aluno (abordagem tradicionalista), como no momento de escolher os estudos e peças que ele deve efetivamente aprender, a partir dos métodos estabelecidos e da relação de peças propostas no programa. Nesses cursos de ensino tradicional do piano também é comum o professor decidir outros passos do aluno, como participação em concursos, apresentações e *master-classes*.

Finalizando, reforça-se que, nesta análise, não se tem a intenção de “julgar” o curso ou as abordagens de ensino utilizadas. O que se busca são subsídios para compreender os mecanismos que relacionam o pensar e o fazer na prática do ensino do piano. As relações encontradas neste programa de curso refletem o pensamento de uma época e, até recentemente, escolas de música bastante representativas na cidade de São Paulo adotavam programas muito semelhantes a este. Entretanto, em um período que não abrange mais do que cinco anos, quatro escolas de música importantes da cidade promoveram mudanças em seus cursos, indicando uma insatisfação quanto aos resultados decorrentes da aplicação desse tipo de programa e apontando que uma possível mudança de paradigma no ensino pode estar se avizinando.

1.3 EXEMPLO DE ESCOLAS DE MÚSICA COM NOVAS PROPOSTAS EM SEUS CURSOS DE PIANO

1.3.1 Apresentação

São Paulo comporta um número elevado de escolas de música com características diversas, destinadas a públicos diferentes e, portanto, com diferentes propostas de ensino. Um dos segmentos existentes é o do ensino da música erudita e, dentro deste segmento, localiza-se o curso de piano erudito, alvo desta pesquisa.



O curso de piano erudito tem uma história relacionada ao modelo europeu que serviu de inspiração aos cursos dos primeiros conservatórios criados na cidade no início do século XX. Porém, o ensino do piano nas cidades brasileiras é anterior à existência dos conservatórios e participou das relações sócio-culturais que foram se estabelecendo nas comunidades, principalmente com fins educativos. Já em meados do século XIX, a vinda para o Brasil de músicos europeus que passaram a atuar como professores particulares teve relevante importância social. Ao referir-se à função dos professores de música no século XIX, Renato Almeida afirma:

(...) foi ela considerável e superou em parte a ausência dos conservatórios. Estimularam esses mestres o gosto pela música na sociedade, sobretudo na classe média, em cujo círculo o estudo do piano iria constituir prenda necessária para todas as moças, hábito que se manteve inalterável até a invasão moderna da música mecânica (1942, p.336).

Em São Paulo, a influência do ensino tradicional já iniciada por esses professores formados em conservatórios europeus foi ampliada com a fundação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906, o qual adotou um Programa de Ensino inspirado no utilizado no Conservatório de Paris³⁰. Os conservatórios europeus, por sua vez, influenciados pela concepção romântica ainda vigente, estabeleciam cursos metódicos e com grande ênfase no domínio técnico-virtuosístico. Fonterrada (2005) esclarece a concepção romântica que impregnava esse modelo de escola de Música e ao referir-se a este período comenta: “na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiam a formação do instrumentista virtuose e corroboram a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos” (p.70)³¹. Em decorrência da forte tradição estabelecida como padrão a partir dos programas utilizados nos conservatórios reconhecidos pela sociedade como boas instituições de ensino (como o Conservatório Dramático e Musical,

³⁰ Mais informações a respeito da história e dos programas de curso de piano podem ser encontradas em: ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, 2003.

³¹ Esse assunto será retomado no 3º capítulo, item 3.2.



por exemplo), esse modelo de ensino foi reproduzido em larga escala por novas escolas e professores particulares.

Aos poucos, pelas necessidades sociais que hoje se detectam e pelo interesse em outros gêneros musicais, surgiram escolas com propostas alternativas de ensino, como é o caso do CLAM – Centro Livre de Aprendizado Musical -, dedicado ao ensino da música popular. Contudo, apesar do surgimento de cursos com novas propostas, os programas de ensino “padrão”, semelhantes ao analisado no tópico anterior, continuaram a ser utilizados em muitas escolas, principalmente nas mais tradicionais. Isto de alguma maneira colaborou para a perpetuação do modelo que está sendo revisto como um dos focos de discussão deste trabalho.

Uma das maneiras de demonstrar a existência de um processo de transformação em andamento nos modelos de ensino de piano e reforçar a pertinência e atualidade da discussão a respeito deste assunto é conhecer algumas das modificações implantadas recentemente, ou em processo de implantação, em escolas representativas do ensino musical da cidade. Esta representatividade leva em consideração a longevidade das instituições, sua importância histórica e o número elevado de alunos (atualmente ou no passado). Como a intenção é mostrar mudanças desencadeadas em programas de curso, foram escolhidas escolas que utilizaram programas de ensino elaborados nos moldes tradicionais durante um certo período de sua existência, antes de decidirem pela sua alteração. As instituições de ensino musical na cidade de São Paulo escolhidas para serem pesquisadas são:

- Conservatório Musical Souza Lima;
- Centro de Estudos Musicais Tom Jobim (também conhecido como ULM);
- Conservatório Dramático e Musical de São Paulo;
- Escola Municipal de Música de São Paulo.

Com o interesse de conhecer as modificações ocorridas nos cursos de piano em relação aos programas tradicionais utilizados anteriormente nas escolas em questão, foram consultados os responsáveis pela elaboração do novo programa de ensino no Conservatório Souza Lima, Prof^o Miguel Laprano, e na ULM, professora e coordenadora do curso, Prof^a Marina Brandão. As informações a respeito do Conservatório Dramático e Musical foram obtidas com o diretor da escola, Sr. Julio Navega. Os dados obtidos junto à Escola Municipal de Música estão em depoimento escrito pela pesquisadora em conjunto com os demais professores de piano da escola no momento³². As consultas tiveram início nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2004 e se estenderam até fevereiro de 2005.

Em primeiro lugar, um questionário com as perguntas subseqüentes foi estabelecido como guia:

- 1- Por que foi necessário fazer um novo programa?
- 2- Quando o novo programa entrou em vigor?
- 3- Quais as mudanças mais significativas (importantes na sua opinião) em relação ao programa anterior?
- 4- Que critérios foram levados em consideração na elaboração do novo programa ? O que se procurou atender?
- 5- Acrescente o que achar necessário para que se compreenda o seu ponto de vista e os motivos que influenciaram suas decisões.

Abaixo ,os relatos referentes aos cursos consultados:

Conservatório Souza Lima³³

³² A saber: Alex Sandra Grossi, Marisa Lacorte, Maria Elisa Risarto, Margarida Fukuda, Renato Figueiredo e a pesquisadora, Scheilla Glaser.

³³ Programa completo do curso em Anexo D, p. 205.



É importante relatar que o programa de curso do Conservatório Souza Lima encontra-se disponível na Internet e, segundo o prof^o Laprano, é consultado por escolas e professores em todas as regiões do país. Isso lhe confere um *status* de referência nacional (pela facilidade de ser consultado e, eventualmente, de ser utilizado como base de outros cursos em outros Estados), embora, a partir das respostas fornecidas, tenha ficado claro que a proposta do curso é muito específica, tendo sido criada com o objetivo de atingir um público determinado, levando em consideração o perfil de aluno que frequenta esta escola. Dentre as características deste perfil, ressalta-se o fato de serem os alunos, em grande parte, pertencentes às classes sócio-econômicas A e B da cidade, provindos predominantemente da região situada em torno do bairro Jardins na cidade de São Paulo e que procuram o curso de piano da escola de música como complementação de formação cultural.

De acordo com o prof^o Miguel Laprano, a necessidade de se fazer um novo programa de ensino surgiu em meados do ano 2000, pois àquela época a escola estava em pleno processo de assinatura de convênio com a Berklee College of Music (Boston, USA) e foi necessário reestruturar programas e conteúdos dos cursos do Conservatório com a finalidade de adequá-los a algumas exigências daquela instituição de ensino. Além disso, havia interesse em oferecer aos professores uma fonte de informação bibliográfica (em termos de repertório e métodos disponíveis para serem aplicados aos alunos) mais atualizada que o programa anterior. O novo programa foi elaborado pelo professor Miguel Laprano, atual coordenador do curso. Na opinião dele, ocorreram avanços importantes na estrutura do programa, embora ele ainda se diga insatisfeito e disposto a realizar novas modificações. Para ele, o curso ainda não está em total acordo com os anseios dos alunos, embora esta seja a meta a ser alcançada.

Essas mudanças estão representadas na diminuição da quantidade de obras pedidas no programa, já que o número anterior era considerado inexequível, tanto por professores, quanto por alunos; em uma nova distribuição de repertório, que agora compreende obras

consideradas adequadas ao nível dos alunos, de modo que eles sejam capazes de executá-las com compreensão e domínio técnico musical, o que, segundo o professor Laprano, anteriormente não ocorria, devido a enorme quantidade de obras e exercícios solicitados em cursos tradicionais; na adoção de novos materiais ainda pouco utilizados no Brasil, como, por exemplo, os livros de Frances Clark; e na retirada da obrigatoriedade do estudo de um grande número de exercícios técnicos pedidos no programa anterior e considerados excessivos pelo atual coordenador (baseado em suas experiências), como os exercícios de Hanon, Cesi, Pishina, Pozzoli e similares.

O principal critério levado em consideração na execução do reforma do curso foi a clientela da escola. A faixa dos alunos do Conservatório Souza Lima abrange de crianças à terceira idade e a escola tem como característica predominante a ênfase na complementação cultural, e não na profissionalização. Por isso, houve uma preocupação em caracterizar o curso como de uma escola de formação musical de ensino de nível médio, e não como um curso superior com características de especialização.

De acordo com o professor Laprano, a maior parte das crianças e jovens que hoje freqüentam o curso de piano do Conservatório tem a música como uma atividade a mais, dentre muitas outras. Além da prática de esportes, estudo de línguas estrangeiras e outras atividades artísticas (como dança e pintura), muitos alunos estudam em colégios que adotam período semi-intensivo e, em decorrência, têm pouquíssimo tempo para se dedicar ao instrumento. Por isso, foi necessário reduzir obrigatoriedades, com a intenção de não desestimular o aluno e manter a busca de qualidade no aprendizado. Além dos alunos com as características mencionadas, ainda há outros que utilizam a música como lazer e que, portanto, querem aprender, mas sem cobrança excessiva por parte da escola.

Para elaborar este programa, o professor Laprano relata que fez uma larga pesquisa e citou como fontes importantes os livros: HINSON, Maurice. *Guide to the pianist's*

repertoire. USA: Indiana University Press, 2000; BEATTIE, Donald. *Guide to the masters*. USA: Edition HAS Music Publishing co., 1992; e GANDELMAN, Salomea. *36 Compositores Brasileiros*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997. O programa está em vigência, mas como a escola está em período de adaptação, ele ainda não é utilizado por todos os professores, pois alguns ainda encontram dificuldade em se adaptar a esta mudança de perspectiva pedagógica. Como a escola aboliu o sistema de provas, não existe um controle semestral que ateste a utilização ou não do programa atual. O controle é feito internamente, entre os professores, e embora ainda não seja aplicado por todos, o programa encontra-se disponível na Internet (www.souzalima.com.br) e representa o curso da escola.

Centro de Estudos Musicais Tom Jobim³⁴ (ULM)

A descrição da estrutura básica do curso atualmente em vigor difere um pouco da de outras escolas. O curso é dividido em 3 níveis, cada qual com a duração de 6 semestres. A duração total do curso é de 9 anos. Os níveis são assim distribuídos:

- Nível Iniciação – 3 anos
- Nível Médio – 3 anos
- Nível Avançado – 3 anos

Existem avaliações semestrais, uma em junho e outra em dezembro, mas o ano letivo varia entre os alunos que ingressaram na escola no início ou no meio do ano³⁵. A nota mínima de aprovação semestral é 7,0 e se constitui na média aritmética entre a nota do professor e a nota do exame, aplicado por uma banca de professores. Considerando o aluno ingressante em janeiro, na prova de junho, deve apresentar duas obras do programa, à escolha do professor.

³⁴ Programa em Anexo E, p. 211.

³⁵ Esclarecendo: há dois anos letivos. De fevereiro a dezembro, para os alunos ingressantes em janeiro e de agosto a junho para os alunos ingressantes em julho.



Pede-se que se apresentem obras de períodos diferentes, com exceção aos que estão passando de nível, que poderão repetir uma obra do mesmo período.

Para a prova de dezembro, o aluno prepara cinco peças, das quais executa três. A prova consiste na execução de uma peça de confronto, uma peça de livre escolha e uma escolhida pela banca, dentre as três restantes. A partir do nível médio, o aluno tem de apresentar obrigatoriamente uma sonatina ou sonata em uma das provas.

Para mudança de nível (termo utilizado na instituição), o aluno deverá apresentar um programa de exame equivalente a um recital de aproximadamente dez minutos para conclusão do nível iniciação, vinte minutos para conclusão do nível médio e trinta minutos para conclusão do nível avançado. Nestas provas de mudança de nível, a nota mínima para aprovação é 8,5. Caso não consiga atingir a nota mínima, o aluno receberá um certificado de conclusão de nível e deixará o curso. Nestas provas o aluno é avaliado por uma banca examinadora composta pelos professores da área instrumental, o coordenador de área e o coordenador pedagógico.

Esta estrutura de curso é o resultado de uma reforma implantada em 2002, complementada e atualizada em 2004.

O propósito principal deste novo programa foi adaptar o curso à realidade da escola. O critério levado em consideração na elaboração foi o perfil do aluno que procura a instituição, e a intenção de criar um curso que pudesse favorecer seu aprendizado. O novo programa, segundo a prof^a Marina Brandão, segue uma linha básica em termos de organização seqüencial de repertório de um curso de piano erudito, porém não existe uma imposição de quantidade de obras a ser cumprida (como programa) e apenas uma sugestão de repertório a ser estudado. Cabe ao professor ter bom senso e discernimento na escolha do programa anual de cada aluno em particular. A obrigatoriedade se resume ao número de peças exigido nas provas, à inclusão de uma sonatina ou sonata a partir do nível médio e ao estudo da obra de



confronto determinada para o exame final. Para cada ano de curso, é escolhida anualmente uma obra de confronto diferente.

Os métodos do curso de iniciante são livres, ou seja, cada professor escolhe aqueles que considerar mais adequados ao aluno; contudo, pede-se que o professor também trabalhe, simultaneamente, pequenas peças, ampliando o repertório do estudante. Procura-se estimular os professores, para que não se habituem a dar as mesmas obras a todos os alunos, diversificando suas escolhas, para que a visão de repertório da classe se amplie. Principalmente a partir do curso médio, é solicitado ao professor que procure bastante variedade no repertório, colocando o estudante em contato com diversos estilos e períodos musicais. A idéia da coordenação da escola é proporcionar ao aluno um conhecimento geral do que existe em termos de repertório pianístico na música erudita, principalmente para aqueles que demonstram ter interesse em dar seqüência aos estudos musicais na Universidade.

Segundo a professora Marina Brandão, a obrigatoriedade da peça de confronto nas provas de final de ano foi introduzida em 2004, mas deve ser mantida, pois foi considerada uma experiência positiva. Dentre outros fatores, constatou-se que esta exigência levou os alunos a explorarem mais suas idéias pessoais do que faziam anteriormente, na medida em que ouviam outros colegas estudando a mesma obra. Porém, essa peça é apenas uma das obras presentes no repertório a ser estudado durante o ano que, como já foi mencionado, deve ser o mais diversificado possível entre os alunos.

Abolindo o sistema de quantidades dos programas tradicionais, procurou-se valorizar a qualidade. Com isso, é possível haver mais liberdade, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Nas palavras da prof^a Marina Brandão, “o aluno que tem mais facilidade pode fazer mais, o outro que não tem tanta facilidade não vai fazer tanto, mas vai fazer bem feito.”

Para a elaboradora do programa, o caráter sugestivo e não imposto da escolha de métodos e obras tem a vantagem de levar o professor a pensar, a pesquisar e a considerar as características do aluno com mais precisão. Considerou-se que o programa prévio obrigatório restringe a atuação do professor, pois há menos liberdade de escolha. Outro fator que está sendo incentivado é que todos os professores façam audições de suas classes (pois nem todos as faziam com regularidade). Hoje, procura-se privilegiar oportunidades para que o aluno toque em público, em audições e *master classes*, a fim de que o ato de tocar (apresentar-se na escola) não se restrinja ao momento da prova. Um dos projetos em elaboração para 2005 é realizar pequenos concursos internos, de vários níveis, para motivar os alunos a estudar e se apresentar publicamente.

Também o exercício da música de câmara está sendo mais incentivado do que anteriormente, sendo obrigatório a partir do nível médio 3. Segundo Marina Brandão, a convivência é importante e a participação do aluno em atividades com outros colegas é fundamental, pois para seu desenvolvimento, os alunos devem ser incentivados a fazer bastante música em conjunto e a tocar bastante em público.

Outra coisa importante a ser mencionada é que, percebendo que os alunos geralmente não conhecem repertório e não sabem o que estão tocando (quem é o autor, a que período pertence, e outros dados considerados pertinentes), foi solicitado aos professores que os estimulassem a realizar pesquisas a respeito do repertório que estão estudando, com o objetivo de serem capazes de reconhecer o contexto histórico básico na obra. Embora o curso de História da Música exista como parte do currículo, a coordenação acredita ser importante que, desde o início do aprendizado, o aluno já seja despertado para estas questões.

Por fim, outra proposta criada foi um sistema interno de passagem para as crianças que fazem o curso de musicalização e desejam estudar piano. Anteriormente, elas precisavam concorrer por uma vaga com o público externo, o que diminuía suas chances de continuar

estudando música. Isto, porque as vagas disponíveis na escola, anualmente, são poucas, inclusive para iniciantes, e em teste aberto os alunos dos cursos de musicalização da escola precisavam concorrer com um número grande de crianças que havia iniciado o processo de musicalização em outras escolas.

Atualmente, no caso de piano, as vagas para o nível iniciante são apenas internas, ou seja, destinadas às crianças que já freqüentam a escola, o que tem a dupla finalidade de atendê-las e de, a longo prazo, criar uma concepção de curso mais completa, já que os pais interessados em que seus filhos estudem nesse estabelecimento de ensino precisarão inscrevê-los nas aulas de musicalização.

Conservatório Dramático e Musical de São Paulo³⁶

O Conservatório Dramático e Musical faz parte da história cultural da cidade de São Paulo. Fundado em 1906 e tendo se tornado também um centro de idéias da cidade, por onde passaram muitos de seus mais importantes intelectuais, o conservatório sofreu intervenção federal a partir de 1941 e só recuperou sua autonomia em 1976, tornando-se uma fundação. A partir de então, modificações foram ocorrendo gradativamente e culminaram na reestruturação pela qual a instituição passa nos dias de hoje. Esta reestruturação, segundo o diretor Júlio Navega, é um trabalho de resgate da importância cultural desta escola de música, aliada a uma preocupação em dar aos cursos um direcionamento contemporâneo, que atenda às necessidades do aluno de hoje, ultrapassando os modelos do passado, descendentes diretos dos conservatórios franceses.

O último programa nos moldes tradicionais data de 1979 e deixou de ser utilizado recentemente (bem como suas características de modelo e obrigatoriedade), acentuadamente durante os últimos dois anos. As modificações foram gradativas e não estabelecidas em uma

³⁶ Mais informações a respeito da história e dos programas de curso do Conservatório Dramático e Musical podem ser encontradas em: ESPERIDIÃO, 2003.

data específica. Atualmente, a instituição oferece dois cursos diferenciados com aulas de piano. Um deles, o *Lúdico*, é direcionado para alunos que buscam contato com a música, mas não têm interesse em tornar-se exímios instrumentistas. A idéia do curso é proporcionar um processo de musicalização com comprometimento, como fez questão de reforçar o diretor, isto é, que não seja um simples entretenimento, mas que, também, não tenha um caráter de treinamento instrumental, que exija grande dedicação do aluno, tanto em termos de produção, quanto de carga horária. É um curso livre, destinado a quem queira ter vivência musical e adquirir conhecimento específico, sem objetivos profissionalizantes.

O outro, que se inicia como fundamental e tem continuidade como curso técnico, é o derivado direto do antigo curso tradicional de piano erudito. A diferença está no tratamento do conteúdo e na proposta pedagógica. A quantidade de obras por ano, exigida no programa de ensino em vigor nos anos anteriores, foi abolida como condição para a aprovação do aluno, passando a lista de peças a ser tratada como conteúdo programático, ou seja, como referência a ser utilizada pelos professores, mas sem obrigatoriedade.

No curso fundamental atual, segundo palavras de Navega, o mais importante não é o acúmulo de informações obtidas pelo aprendizado de uma certa quantidade pré-estabelecida de obras. Prioriza-se a compreensão e, com isso, existe uma busca em adaptar um conteúdo musical mínimo, considerado necessário para um contato com o universo do repertório erudito, às necessidades e potencialidades de cada aluno. Nas palavras do diretor, o que se pretende privilegiar no momento é o desenvolvimento do senso estético do estudante, que pode ser definido, neste caso, como a busca da compreensão dos porquês presentes em todo o contexto relacionado à obra musical. Considera-se, nessa escola, que o importante não é, apenas, a execução como reprodução quase automática, mas a reflexão a respeito da música que está sendo aprendida. Para alcançar este objetivo, os professores estabelecem programas semestrais adequados a cada aluno, nos quais a execução das obras propostas se configura

como meta a ser alcançada, como forma de manter o objetivo do curso, isto é, propondo um “desafio” ao aluno. Porém a aprovação não depende do cumprimento total do programa de ensino, mas sim da maneira como foi realizado.

Escola Municipal de Música de São Paulo

A elaboração do último programa do curso de piano da Escola Municipal de Música de São Paulo foi em 1989 e seguia os moldes do ensino tradicional. A única professora que participou desse trabalho e que ainda hoje leciona na escola é Maria Eliza Risarto. O programa estabelecia um curso anual, embora com a obrigatoriedade de obras pré-quantificadas e pré-definidas a serem apresentadas em provas semestrais, seguindo o sistema de exames da escola. Em 2001, com o propósito de reavaliar o curso, os professores de piano realizaram uma série de reuniões na tentativa de redimensionar sua concepção. Decidiu-se, assim, pela suspensão da utilização do modelo anterior e tentou-se um novo, que representasse o pensamento atual da escola. No entanto, essas modificações estão sendo implantadas gradativamente e, assim sendo, no momento, a escola não conta com um programa de “curso modelo”.

Como o objetivo da escola é a formação de instrumentistas, busca-se um curso que atenda a essa necessidade mas que valorize, sobremaneira, as peculiaridades individuais de cada aluno. É importante, também, mencionar que, na discussão atual, existe a preocupação com a formação do pianista camerista e/ou acompanhador, com a intenção de contribuir com os alunos que optam por se dedicar a essas atividades, acompanhando alunos de outros instrumentos e de canto.

Os exames continuam semestrais, não havendo, contudo, exigência pré-estabelecida ou pré-quantificada do repertório a ser apresentado nas provas. O repertório é discutido e adequado a cada aluno no início de cada semestre, segundo a orientação do professor. A nota

mínima para aprovação nos exames é 7,0 e o aluno deixará a escola em caso de duas reprovações consecutivas ou três interpoladas. As notas bimestrais ficam a critério do professor, podendo este adotar o processo de auto-avaliação do aluno, caso deseje.

O repertório ensinado na escola é o erudito, com abertura para linguagens não convencionais. Existe também um consenso entre os professores em relação à necessidade de se valorizarem as obras de compositores brasileiros. A direção oferece total liberdade aos professores para que estruturam o curso e realizem modificações necessárias quando julgarem conveniente.

1.3.2 Comentários complementares

Inicialmente, nota-se que as modificações geradas nas escolas têm buscado atender as suas necessidades específicas, levando em consideração a instituição, os professores e os alunos, fugindo de modelos universais e procurando soluções “locais”. As instituições estão preocupadas em elaborar cursos embasados na experiência prática de seus professores no contato com os alunos e em afastar-se de modelos não condizentes com seu cotidiano.

O principal denominador comum encontrado nos quatro relatos apresentados é a eliminação da estrutura que vincula a aprovação do aluno à sua capacidade de reprodução de um determinado repertório previamente estabelecido pelo programa do curso. Isto demonstra uma tendência de distanciamento de alguns comportamentos associados ao behaviorismo, sendo o mais aparente a diluição da função do programa na arquitetura do curso. Anteriormente, foi visto que a relação entre obras e métodos estabelecidos e a quantidade de peças de cada um a serem estudadas é fator determinante na aprovação do aluno nos cursos de piano apoiados no programa. A programação, nestes casos, desempenha um papel estruturador, seguindo o princípio de que o encadeamento adequado de um conteúdo

proposto levará o aluno ao ponto desejado. Nos cursos utilizados como exemplo neste segmento esta relação, como condição *a priori*, diminui ou desaparece.

No curso do Conservatório Souza Lima existe uma delimitação de obras listadas por ano de curso, mas é eliminada a obrigatoriedade de o aluno estudar um número “x” delas ou de estudos em cada método. A lista funciona como referencial, a partir do qual o professor selecionará o mais adequado para seu aluno. É solicitado um programa mínimo anual, mas ele não determina exatamente autores e livros específicos a serem estudados, com exceção das obras de Bach. A estrutura oferece ao professor a possibilidade de “construir” um curso individualizado, dentro dos parâmetros das obras propostas.

No Centro de Estudos Musicais Tom Jobim o grau de liberdade se amplia, pois a bibliografia musical a ser utilizada é apenas sugerida. Nesta escola, o professor pode escolher obras e estudos que não constam da lista proposta pela coordenação do curso, aumentando as possibilidades de estruturar um curso personalizado para cada aluno e, ao mesmo tempo, estimulando o professor a buscar outras fontes de repertório, além do proposto pela escola. As exigências para os exames se limitam à apresentação de um número de obras de períodos diferentes e (para alguns níveis) a apresentação de uma peça na forma sonata ou sonatina.

No caso do Conservatório Dramático e da Escola Municipal de Música, as próprias listas encontram-se suspensas, ficando a critério do professor a escolha das obras que seu aluno vai estudar, assim como a conciliação do repertório do aluno com as premissas subjacentes à concepção de ensino de cada escola. Nestes casos, fica subentendido que o professor conhece as estruturas sequenciais mais utilizadas no ensino do repertório de piano, isto é, tem suficiente conhecimento da lógica contida nas disposições utilizadas nos programas tradicionais, e lhe é oferecida total liberdade para uma estruturação individualizada de programa para cada aluno. É pertinente ressaltar que um professor inexperiente pode sentir

dificuldades para lidar com tamanha liberdade de opções. Nos quatro exemplos apresentados, o conteúdo efetivo a ser estudado pelo aluno é determinado pelo professor.

Nas escolas públicas (ULM e a EMM), as avaliações em forma de exame continuam existindo e funcionando como um mecanismo de controle. Todavia, o caráter deste mecanismo é diferente daquele mencionado nos programas tradicionais, pois, pelo que se compreendeu, o importante na prova destas escolas não é a reprodução total de um conteúdo previamente configurado. Nos exames, o aluno deve apresentar um repertório capaz de demonstrar um aumento de compreensão musical e um avanço na aquisição de habilidades em relação ao exame do semestre anterior. Essas condições e o repertório não são estipulados *a priori*, mas o conjunto da prova precisa evidenciar algum progresso (amadurecimento). Também nestas escolas, o aparecimento de um discurso valorizando a prática camerística representa uma modificação bastante significativa, já que amplia o leque de opções do pianista no curso, não caminhando apenas para o virtuosismo solista. Um exemplo específico é o caso do aluno que se sente inseguro no momento de tocar sozinho e por isso não se sai muito bem nos exames, mas cresce em produção na companhia dos colegas e demonstra segurança em apresentações coletivas. O estímulo à prática de conjunto muda o olhar em relação ao aluno porque demonstra uma preocupação em reconhecer suas potencialidades.

Esta preocupação com o aluno também aparece nos discursos das escolas particulares e demonstra uma tendência em estimular sua participação nos mecanismos que envolvem a elaboração do curso em diferentes níveis; portanto, tem se buscado certa flexibilidade que facilite a elaboração de “programas” personalizados, ou seja, cada vez mais específicos, atendendo cada vez mais as necessidades particularizadas de cada aluno.

Em consequência das informações obtidas nas instituições de ensino abordadas, conclui-se que, embora a eliminação do programa de curso como fator estrutural determinante as afaste da concepção behaviorista evidenciada na análise do programa de ensino do

Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos, com exceção das particularidades mencionadas nos parágrafos anteriores, as demais características dos cursos mantêm-se, ainda, aproximadas às tendências behaviorista ou tradicionalista.

Contudo, em virtude das aberturas encontradas, pode-se dizer que existe, em termos potenciais, a possibilidade de uma descentralização do ensino em relação ao professor. No caso da escolha de repertório semestral e/ou anual e da escolha das obras a serem apresentadas nas provas, embora num primeiro momento exista centralização do ensino no professor, pois é ele quem decide e determina o que o aluno vai estudar, o discurso subsequente demonstra haver uma preocupação geral em relação às necessidades e particularidades deste aluno. A partir daí, caso o professor adote uma postura que privilegie o aluno e direcione o curso para seus interesses, poderá haver uma modificação estrutural significativa, correspondendo à focalização do curso no aluno e não mais no professor ou no programa, o que parece ser o interesse das escolas pesquisadas.

A centralização do curso no aluno não faz parte da história das escolas de música da cidade de São Paulo. Sabe-se que professores particulares e escolas voltadas para o repertório popular por vezes trabalham nesta perspectiva, mas ela é bastante rara em cursos de música erudita. Com isso, ao se perceber que quatro das escolas mais importantes da cidade oferecem uma abertura que traz implícita a possibilidade da adoção de ações de ensino centralizadas no aluno, justifica-se a importância de conhecer o que são tais ações e quais concepções de ensino elas abarcam. Este é o assunto do capítulo II.

1.4 CONSIDERAÇÕES

As pesquisas exploratórias apresentadas neste capítulo tiveram a intenção de recolher dados e informações que não estão presentes em livros da área musical, com reconhecimento de alguns traços presentes no cotidiano passíveis de serem utilizados como subsídio para alimentar a reflexão a respeito do processo de ensino do piano. Porém, antes de passar ao próximo capítulo, considera-se relevante tecer, ainda, alguns comentários.

Na escola fundamental, o ensino com acentuada tendência behaviorista e/ou tradicionalista tem sido relevantemente questionado por não levar em conta o universo do aluno e, principalmente, por desconsiderar a participação do fator emocional no processo de aprendizagem.³⁷

Ao analisar aulas de professores de escola fundamental³⁸ constatou-se ser bastante freqüente a ocorrência de um misto de comportamentos em sala de aula que podem ser associados a diferentes abordagens de ensino. Isto porque, por mais que a aula seja planejada, é comum acontecerem situações não previstas, diante das quais o professor precisa tomar atitudes imediatas e às vezes agir de uma forma que nem sempre é sua preferida (por exemplo, uma situação em que exista a necessidade de chamar a atenção de um aluno de forma mais enérgica). Também acontece de o professor optar pela adoção de posturas diferenciadas em diferentes situações do processo de ensino, variando-as em função de seus objetivos. Por exemplo: adotar uma estratégia de aula expositiva para um determinado conteúdo e uma dinâmica que envolva a participação dos alunos trazendo suas próprias contribuições para outro. A questão, então, não é o professor conhecer as teorias de ensino

³⁷ No ensino fundamental, em São Paulo, nota-se uma tendência à valorização do social-construtivismo (Vigotsky), que pode ser averiguada, por exemplo, por meio dos cursos de extensão que são oferecidos na área da Educação.

³⁸ Esta foi uma atividade realizada no curso “Revisitando as teorias de ensino-aprendizagem”, já mencionado.

para se manter “fiel” a uma determinada abordagem, mas sim, para ter consciência de seu comportamento e saber quais resultados pode esperar em decorrência das atitudes tomadas.

Desta experiência, em que houve a possibilidade de discutir o assunto com professores que lecionam na escola fundamental, compreendeu-se não haver uma abordagem que possa ser catalogada como “superior”, ou “melhor” que as outras em termos valorativos. Existem pressupostos diferentes, que orientam o trabalho por caminhos diversos, e a abordagem mais adequada a ser utilizada é aquela que condiz mais proximamente com as expectativas do professor e da instituição diante do perfil de seus alunos num determinado contexto. Conhecer as propostas pedagógicas existentes (ao menos as mais comuns) ajuda o professor a ter um reconhecimento da situação de ensino-aprendizagem sob diferentes pontos de vista, ampliando sua visão diante das opções de comportamento e didática, e favorecendo a análise de suas próprias atitudes, reflexão crítica importante para que o professor atue conscientemente e esteja mais preparado para ir além da reprodução dos comportamentos de seus antigos professores ou daqueles decorrentes apenas de suas idéias pessoais.

O reconhecimento dos pressupostos que norteiam suas ações pode auxiliar o professor a compor uma coerência consciente diante das situações de ensino, tais como: utilização de material didático, estabelecimento de estratégias de aula, sistema de avaliação, relação com os alunos, e outros. Esta consciência é bastante rara de ser encontrada entre os professores de instrumento musical. Isto não quer dizer que não haja bons professores, mas significa que, mesmo quando são reconhecidamente bons professores e conseguem resultados importantes com seus alunos, isso se dá mais por suas características pessoais e seu conhecimento técnico-musical do que pelo conhecimento pedagógico. Mesmo quando agem com acerto, esses professores raramente o fazem a partir de conhecimentos técnico-pedagógicos, mas movidos por intuições, ou a partir de experiências anteriores.



As possibilidades de escolha e de mudança existem quando o professor sabe por que está agindo desta ou de outra maneira e quais são seus objetivos. Esse assunto tem sido discutido no meio educacional sob o aspecto da reflexão crítica do professor. Num momento em que escolas de música vêm discutindo a respeito de seus cursos e buscando uma reestruturação de suas premissas pedagógicas, muitas vezes motivadas por reclamações e por desistências de alunos (situação implícita nas falas que afirmam a necessidade de adequar o curso ao perfil do aluno) é importante pensar a respeito do preparo que o professor de instrumento tem para lidar com esta situação de mudanças.

Levando em consideração o que foi relatado neste capítulo e acrescentando o interesse da pesquisadora em aprofundar o seu conhecimento a respeito do assunto, justifica-se o estudo dos princípios que regem a *abordagem de ensino centrada no aluno* por perceber o quanto ela pode ser útil para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem do piano, e pelo fato de ser, ainda, tão pouco divulgada entre os professores de instrumento musical.



CAPÍTULO II

*CURSO DIRIGIDO PARA O ALUNO: O QUE É ISTO?*³⁹

Como mencionado na Introdução, em se tratando de século XX, Carl R. Rogers é autor fundamental quando se pretende discutir a questão da centralização do ensino no aluno.

2.1 ROGERS: ALGUNS CONCEITOS DA *TERAPIA CENTRADA NO CLIENTE*

Segundo Fadiman (1979, p. 227), “a premissa fundamental da teoria de Rogers é o pressuposto de que as pessoas usam sua experiência para se definir”; com base nesta premissa, o autor considera alguns dos principais constructos básicos utilizados por Rogers e os define. Adotando a mesma perspectiva, alguns termos importantes são esclarecidos a seguir para facilitar a compreensão do texto posterior, direcionado para a Educação.⁴⁰

Quando Rogers emprega o termo “*organismo*”, está se referindo ao ser humano em sua totalidade psicossomática, incluindo nesta totalidade sua interação com o meio. Para ele, cada indivíduo tem um *campo de experiência* ou *campo fenomenal*, que contém “tudo o que se passa no organismo em qualquer momento, e que está potencialmente disponível à consciência” (Rogers in FADIMAN, 1979, p.226). Este campo inclui tanto as vivências conscientes do indivíduo, quanto suas percepções não-conscientes (considerando que estas poderiam ser conscientes, se a atenção lhes estivesse dirigida). Para Rogers, existe a possibilidade de o indivíduo ampliar suas percepções conscientes no campo de experiência,

³⁹ Esclarece-se que na redação dos dois primeiros segmentos deste capítulo foram aproveitadas algumas frases de trabalho anterior não publicado (GLASER, 2003, p. 36-39).

⁴⁰ Uma definição mais completa das proposições de sua proposta psicoterápica pode ser encontrada na parte III do livro *Terapia centrada no paciente* (ROGERS, 1974).

na medida em que diminuem suas restrições psicológicas na interação social e, portanto, aumenta sua capacidade para a aceitação de novas experiências.

Na teoria de Rogers, o *self* é tão importante, que alguns autores a chamam de “teoria do self”. Este, em Rogers, pode ser identificado como um auto-conceito, ou seja, a noção de “EU” que a pessoa traz:

O “EU” representa uma “gestalt” experiencial, composta de percepções, valores, sentimentos e emoções relativas à própria pessoa, à sua interação com as outras e com o meio ambiente. Significa, pois, que o “EU” se refere à maneira pela qual o homem se percebe, atuando no contexto sócio-cultural, relacionando-se consigo mesmo, com os familiares, companheiros, outras pessoas e ainda com os objetos que fazem parte do seu contexto, doando-lhes significado, sentido e valores próprios (BRITTO, 1986, p.54).

Este auto-conceito se forma a partir da maneira pela qual o indivíduo percebe as experiências e, por isso, pode-se considerar que ele está vinculado ao campo de experiência. Esta noção de “EU” não é estática, ela se modifica na medida em que, nas suas relações com o outro e com o mundo, o homem se vê diante de um processo que o leva à revisão de sua auto-imagem. Rogers faz uma diferença entre o *self real* e o *self ideal* do sujeito. Para ele, existe um *self real*, que representa o que a pessoa é, baseado na percepção e elaboração de suas vivências, e existe um *self ideal*, correspondente à imagem que o indivíduo faz de si próprio e consiste na maneira como gostaria de ser descrito/percebido. O *self ideal* é construído com base nas expectativas que a pessoa cria em função dos outros e não em razão de suas experiências *organísmicas*. Um problema existente na elaboração do *self* é que nele podem estar contidos valores culturais introjetados pelo sujeito, os quais muitas vezes estão em desacordo com suas necessidades básicas interiores. Nesse caso, o indivíduo nega seus valores pessoais em função de um reconhecimento e aceitação externos, a fim de “proteger” a imagem que faz de si próprio. Rogers destaca esse processo de introjeção de valores em *De pessoa para pessoa* (ROGERS; STEVENS, 1976, p.13-32). Nesse texto, ele considera a busca de valores e concepções pessoais como um indicador de maturidade psicológica.

Britto (1986, p.55) apresenta algumas características do *self* entendido como noção do “EU”, que ajudam a compreender melhor o que foi dito no parágrafo anterior. Resumidamente: o “EU” representa o papel de mediador na relação homem-mundo e pode ou não introjetar valores do contexto existencial, percebendo-os como seus; cada indivíduo tende a reagir de forma condizente com sua noção de “EU”, garantindo seu equilíbrio; as vivências negativas em relação ao auto-conceito são consideradas ameaçadoras; a noção de “EU” sofre constantes mudanças na medida em que a pessoa vivencia novas experiências e aprendizagens.

A afirmação de que as vivências negativas em relação ao auto-conceito são consideradas ameaçadoras necessita ser explicada. Como visto anteriormente, nem todas as percepções do campo de experiência são conscientes e aceitas. Muitas vezes, a pessoa tem uma imagem de si própria e procura resguardar esta noção, como uma maneira de manter seu equilíbrio. Isto quer dizer que experiências que possam modificar sua percepção de si própria são tidas como ameaçadoras, a não ser que ela se sinta plenamente em acordo consigo própria, a ponto de perceber a nova experiência como um processo de crescimento, ou seja, ampliando seu campo perceptivo. Esta flexibilidade é tão importante na teoria rogeriana, que ele elabora o conceito de *vida plena*, considerada um processo contínuo de abertura à experiência, em oposição à atitude defensiva.⁴¹

Esse processo de abertura pode ser facilitado quando se dá em um ambiente onde exista aceitação do indivíduo tal como ele é. Sendo natural ao ser humano buscar aceitação positiva por parte das pessoas que o cercam, a existência de uma *aceitação positiva incondicional* é um fator auxiliar no crescimento psicológico do indivíduo. Por vezes, este ponto defendido por Rogers é mal interpretado, como se a aceitação positiva incondicional implicasse um total *laissez-faire*, “deixar fazer”, principalmente em termos educacionais, mas

⁴¹ Ver *Tornar-se pessoa*, capítulo VII – O conceito de vida plena (ROGERS, 1987).

essa aceitação positiva incondicional está relacionada ao afeto e não pode ser confundida com permissividade total. Rogers define o termo como uma “preocupação que não é possessiva, que não exige qualquer gratificação pessoal” (1987, p.261), esclarecendo em seguida tratar-se de uma aceitação sem prerrogativa comportamental. É fácil compreender o conceito de aceitação positiva incondicional utilizando, como exemplo, uma situação doméstica em que exista desaprovação dos adultos diante de atitudes infantis, como no caso de briga entre irmãos. O que está em jogo para se considerar a atitude dos pais em relação aos filhos como aceitação positiva incondicional não é a ausência de repreensão, mas de subordinação de afeto e amor frente à repreensão. Em diversas situações semelhantes, envolvendo todo tipo de relações humanas, é possível adotar um posicionamento de afeto condicional: eu gosto de você ou o amo se você se comportar desta ou daquela maneira; ou uma postura de afeto incondicional: eu gosto de você em qualquer situação, mas desaprovo esta sua atitude porque ela ultrapassa certos limites que precisam ser respeitados. Da mesma forma, em uma situação de sala de aula, o professor pode aceitar ou não o aluno da maneira que é. Esta aceitação não se vincula às características de deveres (obrigatoriedades) e limites que envolvem a situação de ensino-aprendizagem, está além disso. Ela ocorre quando o professor é capaz de perceber o ser humano que está a sua frente, antes de percebê-lo como aluno, e aceitar que este indivíduo traz uma individualidade que o faz diferente de qualquer outra pessoa, respeitando-a e confiando no seu potencial, mesmo quando precisa impor limites.

Um outro conceito importante em Rogers é o de *congruência*. Ele o define como uma condição em que os sentimentos vivenciados são acessíveis à consciência e capazes de ser comunicados (ROGERS; STEVENS, 1976, p.105). Em outra passagem (ROGERS, 1987, p.260-261) é mais enfático, afirmando que ser congruente é “ser na relação exatamente aquilo que é – não uma fachada, um papel ou uma ficção”, e esclarece que recorreu ao termo para designar um “afrontamento adequado da experiência, realizado conscientemente”. Ser o que

realmente se é, no sentido de aceitação pessoal, busca de auto-direção, de estar “além do que os outros esperam”, é considerado um estado de maturidade psicológica. A *congruência* pode ser compreendida como um estado de “harmonia” entre os sentimentos e as atitudes do indivíduo, entre a imagem que ele faz de si próprio e a maneira como representa suas experiências. Pode-se pensar que, quanto mais exatamente integradas forem as relações entre perceber-se, sentir e agir, mais congruentemente a pessoa se comporta. O oposto, um estado de incongruência, é notado na ausência de correspondência entre os fatores mencionados, o que caracteriza uma situação de desacordo interno, como, por exemplo, na negação de um estado de raiva ou nervosismo. Segundo Rogers (ROGERS; KLINGET, 1977, p.169), “quando um indivíduo se encontra em estado de desacordo fica sujeito à tensão e à confusão”.

Para o autor, a pessoa que busca um maior estado de congruência obtém como resultados uma maior consciência de seus próprios valores e a ausência de medo de mostrar-se como é. Ao deixar de se preocupar com o que “deveria ser”, segundo a expectativa alheia, e ao acreditar que, buscando seu próprio caminho e aceitando-se como é (mas sempre disposta a modificar-se e a progredir), dirige-se num sentido que, conscientemente, acredita ser o melhor para si, esta pessoa se percebe em processo, ou seja, encara sua vida como algo dinâmico, num movimento constante de intercâmbio e mudanças. Esta postura facilita a abertura psicológica para novas descobertas e experiências, assim como para a renovação de conceitos, a aceitação das suas próprias peculiaridades e a aceitação dos outros, cada qual com suas diferenças. Para Rogers, essa pessoa adotará padrões, mas não será deles escrava, estando disposta a modificá-los sempre que uma necessidade interna o solicitar. As relações interpessoais dar-se-ão em um nível mais autêntico e realista do que para uma pessoa com menor abertura psicológica para novas experiências, pois, ao aceitar-se e abrir-se para o novo em relação a si própria, esta pessoa também se abrirá e aceitará o novo nas demais relações. Tal capacidade de aceitar suas experiências pessoais e as experiências alheias proporciona

maior confiança em si mesma, ousadia para ser original e autêntica, e condições de expressar essa forma de ser.

Outro conceito importante é a *tendência à atualização*, que segundo Rogers (ROGERS; KINGET, 1977, p. 160) é o postulado fundamental de sua teoria. Presente em todo ser humano, essa tendência significa que, em condições favoráveis, o organismo tende a desenvolver-se em direção à sua auto-realização, congruência e realização de potencialidades, fatores de crescimento pessoal. Nessas condições favoráveis, está incluído o ambiente, quando nele existe a possibilidade de aceitação incondicional e de relacionamento com pessoas congruentes. Em outras palavras:

A tendência à atualização é a mais fundamental do organismo em sua totalidade. Preside o exercício de todas as funções, tanto físicas quanto experienciais. E visa constantemente desenvolver as potencialidades do indivíduo para assegurar sua conservação e seu enriquecimento, levando em conta as possibilidades e os limites do meio. (...) O termo “enriquecimento” deve ser entendido no sentido mais geral, envolvendo tudo aquilo que favorece o desenvolvimento integral do indivíduo (...). Além disso, este termo deve ser entendido no sentido fenomenológico, portanto subjetivo. O que a tendência atualizante procura atingir é aquilo que o sujeito percebe como valorizador ou enriquecedor – não necessariamente o que é objetiva e intrinsecamente enriquecedor (Kinet in ROGERS; KINGET, 1977, p. 41).

Resumindo, o *campo de experiência* envolve todas as experiências do organismo, ou seja, do indivíduo como um todo, tanto no seu relacionamento com o mundo como consigo próprio. Essa experiência envolve tanto as percepções que venham a se tornar conscientes ao organismo (aquelas que o indivíduo se torna capaz de simbolizar), quanto as inconscientes. O *self* pode ser pensado como o “EU” a partir do qual o indivíduo se reconhece, ou seja, representa a elaboração de um auto-conceito que o leva a reconhecer sua própria identidade como sujeito. Esse conceito se forma a partir da interação do indivíduo com o meio, de suas percepções, das avaliações que recebe e dos valores absorvidos, os quais podem ser aceitos por estarem em acordo com a estrutura do indivíduo, ou serem introjetados a partir da necessidade de ser aceito (ou seja, das pressões culturais e emocionais). Embora o *self* se forme a partir das percepções disponíveis à consciência, o organismo comporta também

percepções inconscientes, isto é, elementos que incorpora e que se mostram no comportamento, embora não sejam compreendidos como tal. Em decorrência disso, o organismo pode bloquear a percepção de uma experiência em desacordo com o *self* (fatores de limitação de percepção), selecionando as experiências mais em acordo com sua estrutura pessoal, isto é, que se apresentem como mais coerentes.

Pode-se, então, deduzir que as percepções conscientes do campo da experiência são, em boa parte, selecionadas e direcionadas em busca de equilíbrio, de tal forma que o comportamento do indivíduo se adapte ao conceito que faz de si próprio. Nesta perspectiva, situações que promovam alterações potenciais ao equilíbrio do EU podem ser consideradas ameaçadoras. Em suma, quando a elaboração do auto-conceito no *self* está em acordo com a situação real do indivíduo no mundo, existe uma “harmonia”, uma coerência interna que se reflete no comportamento e é chamada de congruência. Quando há uma discrepância entre o que o indivíduo elabora e a maneira como ele se comunica, interage com o mundo, existe incongruência. Embora todo ser humano tenha pontos congruentes e incongruentes, quanto maior o grau de congruência, maior a autenticidade e o caminhar pessoal em relação a uma auto-realização, pois as opções feitas estarão mais em acordo com as necessidades verdadeiras do organismo.

Nos pontos em que existe incongruência, o indivíduo tende a distorcer a percepção da experiência, de modo que ela não represente uma ameaça à coerência (que na verdade é incoerente) do seu *self*. Na incongruência, a mudança é sentida como ameaça, pois pode conduzir a uma necessidade de alteração do auto-conceito, da auto-imagem, o que não é desejado. Quanto maior a ameaça, mais rígida tende a ser a reação. Para ser possível vivenciar (perceber) a incongruência é preciso haver aceitação total, suporte emocional, que Rogers aponta como presente na relação terapêutica centrada no cliente.

Quando existe congruência, a pessoa está mais aberta a mudanças, pois percebe seu processo e sente a mudança como parte da busca pela auto-realização. A partir destas observações é possível concluir ser preciso haver mudança no que o indivíduo concebe como sendo seu *self real* para um comportamento ser realmente alterado, ou seja, os comportamentos mudam na medida em que são expressões externas de mudanças internas ocorridas no indivíduo. Em outras palavras, a vivência de experiências sentidas como não ameaçadoras amplia o repertório interno do indivíduo e gera mudanças capazes de aumentar seu campo de percepção.

2.2 ROGERS: O ENSINO CENTRADO NO ALUNO

“Não podemos ensinar outra pessoa diretamente; apenas podemos facilitar a sua aprendizagem” (ROGERS, 1974, p. 381).

Centrar o ensino no aluno representa colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem educacional rogeriana se diferencia das demais sobretudo em relação à natureza de seu enfoque e sua finalidade, uma vez que é o estudante e não o “ensino” que será focalizado. Sua preocupação básica não está em doar conteúdos programáticos, mas em facilitar as condições para que o aprendiz possa melhor “aprender a aprender” aqueles conhecimentos que lhe favoreçam uma plena integração com o mundo, de forma autônoma, em favor de seu crescimento como pessoa (GUEDES, 1978, P.1).

Rogers descreve seu trabalho sob o ponto de vista educacional como continuação de trabalhos anteriores, como “redescoberta de princípios eficazes formulados por Dewey, Kilpatrick e muitos outros” (ROGERS, 1974, p.379). Ele considera ser o objetivo da educação “ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos” (1974, p.380). Por indivíduos, ele considera pessoas psicologicamente maduras, capazes de ser responsáveis por suas ações, dotadas de

iniciativa própria, adaptáveis a novas situações, capazes de resolver problemas a partir de suas próprias experiências, ser cooperativas, formular objetivos próprios e ser flexíveis. Por isso, ele critica as propostas de educação que levam o estudante apenas a “reproduzir determinado material informativo”, propondo uma educação baseada na busca de uma aprendizagem significativa.

O autor conceitua aprendizagem significativa como

uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGERS, 1987, p.258).

Em outro momento, complementa:

Se o propósito do ensino é promover a aprendizagem, é preciso indagar o que queremos dizer com essa expressão.(...) Quero falar sobre a aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil, e rapidamente esquecida que é entulhada na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo! Quero falar sobre APRENDIZAGEM com letras maiúsculas – aquela insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina, a fim de melhorar a eficiência e a velocidade de seu “carango”. Quero falar sobre o estudante que diz: - Estou descobrindo, haurindo do exterior, e tornando aquilo que hauro uma parte real de *mim* (ROGERS, 1986, p.28).

Assim, a aprendizagem significativa é aquela que não provoca apenas alterações intelectuais, mas tem uma qualidade de envolvimento pessoal, que abrange a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos e emocionais. “É uma aprendizagem auto-iniciada. Mesmo quando o ímpeto ou estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de apreensão e compreensão, vem de dentro” (ROGERS, 1986, p.29). E é em busca desta aprendizagem que Rogers elabora suas propostas para a educação.

Esse autor (ROGERS, 1974, p.377) considera a criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito como a base para a aprendizagem em terapia acontecer e presume que esta mesma base pode ser utilizada na educação.

A hipótese central da perspectiva centrada no paciente tem qualquer coisa de particularmente impositivo, de modo que o indivíduo que confie nessa hipótese para o

seu trabalho terapêutico vê-se quase inevitavelmente conduzido a pô-la à prova noutros tipos de atividade. Se, em terapia, é possível confiar na capacidade do paciente para lidar de uma forma construtiva com a sua situação vital, e se o objetivo da terapia é libertar essa capacidade, por que não aplicar esta hipótese e este método no ensino? Se a criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito é a base mais eficaz para facilitar a aprendizagem designada como terapia, não poderá ser a base para a aprendizagem designada como educação? Se o resultado desta perspectiva terapêutica é uma pessoa não apenas melhor informada sobre si mesma, mas mais capaz de se orientar inteligentemente em novas situações, poderá esperar-se um resultado semelhante no campo educativo? O conselheiro que também é um professor está preocupado com problemas desse tipo (ROGERS, 1974, p.377).

Em se tratando de terapia, a aprendizagem ocorre quando cinco condições estão reunidas:

O cliente sente-se confrontado com um problema sério e significativo.
 O terapeuta é uma pessoa congruente na relação, capaz de *ser* a pessoa que é.
 O terapeuta sente uma consideração positiva incondicional em relação ao seu cliente.
 O terapeuta sente uma compreensão empática⁴² aguda do mundo privado do cliente e comunica-lhe essa compreensão.
 O cliente apreende num grau maior ou menor a congruência, a aceitação e a empatia do terapeuta (ROGERS, 1987, p.264).

A transposição para o *ensino centrado no aluno* pode ser pensada como: o aluno deve ser confrontado com problemas reais e que lhe sejam significativos; o professor tenta ser congruente na relação com o aluno e aceitá-lo incondicionalmente como pessoa, procurando compreender as situações que surgem a partir de pontos de referência do aluno; o clima em sala de aula precisa ser tal que o aluno perceba, em maior ou menor grau, a congruência, aceitação e empatia do professor.

A necessidade desta situação descrita, que pode ser denominada como *clima facilitador*, se dá porque, em alguns casos, novos conteúdos educativos podem ser percebidos pelo *self* do aluno como ameaça. Por exemplo, quando os assuntos vão contra valores com os quais ele se identifica, tanto em nível social (suas crenças e tradições) quanto no próprio

⁴² Compreensão empática: consiste na percepção correta do ponto de referência de outra pessoa com as nuances subjetivas e os valores pessoais que lhe são inerentes. Perceber de maneira empática é perceber o mundo subjetivo do outro “como se” fôssemos essa pessoa – sem, contudo, jamais perder de vista que se trata de uma situação análoga, “como se”. A capacidade empática implica, pois, em que, por exemplo, se sinta a dor ou o prazer do outro **como** ele os sente, em que se perceba sua causa **como** ele a percebe (...), sem jamais se esquecer de que estão relacionados às experiências e percepções de outra pessoa. Se esta última condição está ausente, ou deixa de atuar, não se tratará mais de empatia, mas de identificação (Rogers in ROGERS; KLINGET, 1977, P.179).

sistema escolar (se o aluno se identifica com um determinado método ou conteúdo e reluta em substituí-lo, ou se sente confortável diante de um determinado conteúdo e reluta em partir para a novidade. Em música, é bastante comum este comportamento em alunos que, após aprenderem uma determinada peça musical em que se saem bem e se sentem realizados, tentam adiar o início do estudo de outra obra).

Por isso, o conceito de *self* na teoria rogeriana é tão importante. Para que se dê a aprendizagem significativa, é necessário que o sujeito esteja aberto à experiência, de tal forma, que o *self* não sinta a situação de aprendizagem como ameaça, e sim como parte de um processo pessoal de auto-realização, lembrando que a auto-realização está inserida na *tendência de atualização* que Rogers considera inerente ao ser humano.

Dentro desta linha de pensamento, entende-se que as percepções dependem diretamente do estado do *self* do sujeito num determinado momento, diante de uma determinada situação. Uma aprendizagem verdadeira seria, então, aquela em que o sujeito incorpora como algo integrante ao seu organismo, que é aceita pelo seu *self* e que, por isso, torna-se parte de seu universo. Muitas são as aprendizagens inconscientes no convívio social, mas, em sala de aula, busca-se um aprendizado consciente, chamado significativo, total, integral, que, não se constituindo em ameaça para o indivíduo, é por ele aceito, vivenciado, contribuindo para o seu crescimento. Este aprendizado, pelas suas próprias características inerentes, não pode se ater apenas ao conteúdo cognitivo, mas engloba a vivência emocional, numa perspectiva total do organismo que afeta também a percepção sensório-motora do indivíduo.

O processo de aprendizagem, então, precisa caminhar na medida em que as experiências são realmente absorvidas e compreendidas. Nesta perspectiva, o indicado é trabalhar com a percepção do aluno, oferecendo condições para que esta se amplie gradualmente, respeitando-se seu ritmo pessoal de assimilação. Quando o ritmo de

aprendizagem é forçado, não se levando em consideração a compreensão total, integral, ocorre uma incongruência na relação estudante-conteúdo, de forma que um processo semelhante ao que se dá na incongruência do *self* passa a ocorrer. O aluno desenvolve um comportamento em que “representa o papel de saber”, por meio da cópia, memorização mecânica e da criação de situações nas quais sua incompreensão seja negada. Como muitas vezes ele não percebe que, na verdade, não aprendeu, o processo de aprendizagem é prejudicado e o estudante não realiza seu potencial.

Fatores externos podem, também, contribuir para a dificuldade de aprendizado, mas Rogers centraliza-se no *eu* do estudante e, por isso, aborda principalmente a questão da percepção. A aprendizagem precisa fazer sentido, não apenas no que diz respeito ao simbolismo, mas também em relação às necessidades internas do *organismo* do aluno. Por isso, a aprendizagem na perspectiva de Rogers oferece liberdade para o estudante buscar o conhecimento e ampliá-lo da forma que lhe for mais interessante, mais motivadora, mais em acordo com suas vivências pessoais e sociais. Embora Rogers não focalize a questão social, ela aparece subliminarmente em sua teoria, na medida em que o indivíduo está inserido em uma sociedade e depende da relação com o outro para construir seu *self* real.

Da mesma forma que o terapeuta oferece um ambiente de suporte para que o cliente se sinta totalmente aceito e, diante desta *não ameaça*, possa entrar em contato com seu ponto de incongruência, o professor que trabalha numa linha rogeriana procurará oferecer ao aluno um ambiente semelhante, em que suas peculiaridades, limitações e dificuldades não sejam tratadas como empecilhos, mas como circunstâncias do processo que envolve a relação estudante-aprendizagem.

O professor em acordo com os princípios rogerianos busca ser congruente em sala de aula. Segundo Rogers, ninguém atinge totalmente esta condição de congruência, mas, quanto mais a pessoa (no caso, o professor) “é capaz de ouvir e aceitar o que ocorre em seu íntimo, e

quanto mais é capaz de, sem medo, *ser* a complexidade de seus sentimentos, maior é o grau de sua congruência” (ROGERS; STEVENS, 1976, p.105). A congruência do professor que busca criar um ambiente facilitador do processo de aprendizagem irá se refletir em seu comportamento e este será interpretado pelos alunos como não ameaçador. Não significa que o professor precise ser “perfeito”, mas que ele se aceita como ser humano, como pessoa, e se apresenta com suas próprias limitações:

Quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, e se relaciona com o aprendiz sem se revestir de uma fachada, é muito mais provável que seja eficaz. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance, disponíveis à sua percepção, e que ele é capaz tanto de viver e ser estes sentimentos como de comunicá-los se o desejar. Significa que ele vem para um encontro direto, pessoal, com o aprendiz, chegando-se a ele numa base pessoa-a-pessoa. Significa que ele está *sendo* ele mesmo, não se *negando*. Está *presente* ao estudante (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p.149).

Desta forma, o aluno percebe o professor como pessoa, antes de ser o profissional de ensino. Isto facilita a relação entre aluno e professor, a qual se caracteriza, principalmente, como uma relação entre duas pessoas, o que é bem diferente das relações propostas na pedagogia tradicional, nas quais o aluno geralmente percebe o professor como detentor de um saber intelectual que lhe será transmitido, sem que haja a perspectiva do desenvolvimento de uma relação pessoal. Esta relação também favorece a congruência do aluno, na medida em que ele não sentirá a necessidade de representar um papel para ser aceito pelo professor.

A respeito da *aceitação positiva incondicional*, mencionada no segmento anterior, é ilustrativo citar um parágrafo inteiro, em que Rogers explica claramente seu pensamento:

... Penso nela como sendo prezar o aprendiz, prezar seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É uma estima pelo aluno, mas uma estima não possessiva. É uma aceitação deste outro indivíduo como uma pessoa separada, digna de respeito por um mérito que lhe é próprio. É uma confiança básica – uma crença de que esta outra pessoa é, de alguma maneira fundamental, digna de confiança. Quer chamemos a esta atitude de apreciação, aceitação ou confiança, quer lhe demos outro nome, aparece de muitos modos observáveis. O facilitador que atinge um grau considerável nesta atitude pode aceitar plenamente o temor e a hesitação do estudante que enfrenta um novo problema, e aceitar da mesma forma a satisfação do estudante pelo que conseguiu. Um professor deste tipo pode aceitar a apatia ocasional do estudante, seus desejos desordenados de explorar vias secundárias de conhecimento, e também seu empenho disciplinado para alcançar metas relevantes. Pode aceitar sentimentos pessoais que tanto perturbam quanto promovem a aprendizagem – a rivalidade entre irmãos, o ódio à autoridade ou a preocupação com a própria adequação. O que estamos descrevendo

é a valorização do aprendiz como um ser humano imperfeito dotado de muitos sentimentos e potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador pelo aprendiz representa uma expressão operacional de sua fé e de sua confiança na capacidade do organismo humano (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p.149).

A *compreensão empática* do professor ocorre quando ele é capaz de perceber as reações internas do aluno e a maneira como o processo de ensino-aprendizagem lhe parece. É uma atitude de se colocar no lugar do aluno e de tentar perceber o mundo a partir de seu ponto de vista.

Como principal método de trabalho, Rogers propõe a não-diretividade. Ser não-diretivo significa não determinar todos os passos que o aluno deve dar, mas dirigi-lo para si próprio, deixar que faça suas próprias opções diante do conteúdo oferecido, permitir que encontre, em sua própria experiência, uma significação para a aprendizagem.⁴³ Isto não quer dizer um *laissez-faire*, ou abandono, mas uma participação em que o professor não impõe seus valores como absolutos. Kinget explica desta maneira:

a não-direção refere-se, essencialmente, à abstração de juízos de valor. Não a ausência da função de julgar. Toda atividade coerente exige o uso constante desta função. Por outro lado, perceber é julgar – se não a qualidade, pelo menos a existência de algo ou algum conhecimento dado. A abstenção de que aqui se trata é relativa à qualidade – verdadeira ou falsa, boa ou má, louvável ou condenável, realista ou ilusória, daquilo que o cliente narra (Kinget, in ROGERS ; KINGET, 1977, p. 35).

Importante mencionar também a diferença que Kinget (ROGERS; KINGET, 1977, p.36-37) estabelece entre não-direção e não dar diretivas. Ele explica que sob o ponto de vista de noção de estrutura ou de orientação, a não-direção total não existe, pois a ausência total de direção seria equivalente ao vazio. Em termos de educação, a própria seleção das idéias e do conteúdo a ser estudado já é uma direção. Porém, é possível restringir o número de diretivas (conselhos, instruções, determinações, sugestões), valorizando as descobertas pessoais dos alunos.

⁴³ Um esclarecimento do assunto pode ser encontrado em: *A atitude não-diretiva de Carl Rogers* (HUNNOUM, 1980).

Mesmo compreendendo essas diferenças, a proposta de não-diretividade é muito complexa, o que dificulta sua implantação e, por isso, o próprio Rogers apresenta sugestões alternativas, que podem ser consideradas como uma não-diretividade parcial, pois existem situações nas quais a atitude não-diretiva é quase impossível de ocorrer em decorrência de limitações ou condições da instituição e/ou do próprio professor. Ele diz que o professor deveria oferecer liberdade, na medida em que se sente confortável com a situação (senão estará sendo incongruente) e na medida em que seja possível adaptar esta liberdade às exigências da escola.

... qualquer grupo tem determinadas limitações, quanto mais não fosse o fato de se reunir um número limitado e não ilimitado de horas por semana. Não é o fato de haver limitações que é importante, mas a atitude, a permissividade, a liberdade que existe dentro dessas limitações. (...) O princípio essencial talvez seja o seguinte: dentro dos limites impostos pelas circunstâncias ou pela autoridade, ou impostos pelo professor como necessários à sua própria segurança psicológica, cria-se uma atmosfera de permissividade, de aceitação, de confiança na responsabilidade do aluno (ROGERS, 1974, p.389).

Em *Liberdade para aprender* (1978), o autor também apresenta exemplos desta liberdade que pode existir, mesmo dentro de certos limites.

É preciso deixar claro que, quando Rogers fala em liberdade, está se referindo à liberdade psicológica, à libertação dos mecanismos de defesa que provocam limitações nas percepções, o que é capaz de promover um sentido de escolha mais livre e responsável. Diz o autor: “Esta liberdade de que estou falando é essencialmente algo interno, algo que existe na pessoa viva inteiramente à parte de quaisquer escolhas exteriores de alternativas em que com frequência pensamos como constituindo a liberdade” (1986, p.292). Ele não nega o controle comportamental que pode ser exercido sobre o homem, dentro de uma concepção skinneriana, mas afirma que existe um grau de liberdade psicológica mesmo quando há controle externo. Citando as palavras de Viktor Frankl, que viveu em um campo de concentração, esclarece:

Falo do tipo de liberdade que Viktor Frankl claramente descreve em sua experiência do campo de concentração, quando tudo – posses, status, identidade – era tirado dos prisioneiros. Mas mesmo meses e anos num ambiente desse tipo demonstram apenas que “tudo pode ser tirado de um homem, exceto uma coisa, a última das liberdades

humanas: escolher a própria atitude em qualquer conjunto de circunstâncias, escolher o próprio caminho.” É esta liberdade interna, subjetiva, existencial que observei. (...) É a descoberta de significado em seu íntimo, significado que provém de escutar sensível e abertamente as complexidades do que está vivenciando (ROGERS, 1986, p.292).

O que Rogers está afirmando é que, por maiores que sejam as pressões externas, por mais que exista uma situação de controle e por maior que seja o cerceamento de atitudes que um ser humano pode sofrer, existe, ainda, a liberdade interna, de acordo com a qual esse indivíduo vai se posicionar frente a determinada situação. Por exemplo, ele pode se posicionar passivamente, deixando-se levar pela correnteza; pode buscar atender a suas necessidades, mesmo diante da situação controlada, aceitando ou reagindo a ela; pode escolher revoltar-se, conhecer melhor a situação para encontrar alternativas que lhe sejam mais satisfatórias, ou acomodar-se. Existe uma margem de liberdade psicológica que permanece na relação do indivíduo para consigo próprio e que, para Rogers, é inerente ao ser humano.

Ao explicar seu conceito de liberdade, Rogers (1986) apóia-se, também, em Fritjof Capra e considera existir um paralelo entre as opiniões a respeito de liberdade que ele próprio desenvolveu a partir da psicoterapia e o pensamento daquele físico. Ele se apropria do conceito de sistema aplicado aos seres vivos adotado por Capra, na medida em que considera um organismo vivo como um sistema auto-organizante, que pode sofrer influências externas, mas que é capaz de manter uma ordem interna estabelecida pelo próprio sistema. Um dos trechos da citação escolhida diz que

do ponto de vista dos sistemas, tanto o determinismo quanto a liberdade são conceitos relativos. Até onde um sistema é autônomo em relação ao seu meio ambiente, ele é livre; até onde ele depende deste através da interação contínua, a sua atividade será modelada pelas influências ambientais. A autonomia relativa dos organismos geralmente aumenta com a sua complexidade, atingindo sua culminação nos seres humanos (Capra, *in* ROGERS, 1986, p.298).

Para Rogers, o paralelo com Capra confirma uma perspectiva de movimentação livre e voluntária do homem em sua interação com o mundo. Segundo ele, o pensamento de Capra

auxilia a compreensão de que “a qualidade paradoxal de nossa liberdade ainda permanece, mas é um paradoxo com raízes na natureza do universo” (1986, p.299).

Ainda em relação a esta liberdade psicológica, considera-se que quando existe libertação dos mecanismos de defesa do aluno dentro de um ambiente facilitador em sala de aula, há maior suporte psicológico para a manifestação criativa, já que o aluno não tem receio de ser julgado. Rogers explica o porquê:

Quando um professor, um pai, uma mãe, um terapeuta ou qualquer outra pessoa cuja função seja a de facilitar o crescimento permite ao indivíduo uma completa liberdade de expressão simbólica, está favorecendo a criatividade. Esta liberdade permite ao indivíduo um vasto horizonte para pensar, sentir, ser o que é no seu mundo mais íntimo. Essa liberdade favorece o jogo espontâneo de associar percepções, conceitos e significações, o que é uma parte da criatividade.

Note-se que é uma liberdade completa da expressão *simbólica* que aqui se descreve.(...) O comportamento pode ser limitado em determinadas circunstâncias pela sociedade, e assim deve ser (ROGERS, 1987, p.318).

Em termos práticos, algumas conseqüências da adoção destes princípios em sala de aula são: busca da autenticidade (congruência) por parte do professor; interesse em desenvolver a auto-confiança do aluno; criação de um clima aberto ao diálogo; relacionamento entre disciplinas (estímulo à pesquisa auto-didata); possibilidade de auto-avaliação. Considera-se que a escola existe em função do aluno, que o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, e que cada aluno é uma pessoa única.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, também é necessário que haja comprometimento por parte do aluno. A noção de comprometimento está associada à noção de auto-disciplina e motivação. Britto (1986, p.81) esclarece que a aprendizagem significativa “não ocorrerá sem a devida motivação e sem que os objetivos sejam plenamente pré-estabelecidos e conscientizados”. Tendo um objetivo a ser atingido que esteja em acordo com a necessidade de auto-realização do aluno, a motivação interior estabelece-se por si própria. Isso quer dizer que serão gerados comportamentos no sentido de buscar recursos para alcançar os fins propostos (a realização de um trabalho, por exemplo). O comprometimento do aluno

com suas próprias experiências educacionais, o que implica responsabilidade pessoal, permite a possibilidade de escolhas. Na medida em que o estudante “aceita e reconhece suas aprendizagens como resultantes de uma livre escolha, substituirá naturalmente a disciplina externa – imposta e dirigida – pela autodisciplina” (BRITTO, 1986, p.87).

Criar um clima facilitador e valorizar as preferências dos alunos não significa abster-se de uma programação inicial, ou de conteúdo programático. Partindo do princípio segundo o qual o aluno só aprende significativamente o que está em acordo com suas necessidades, a elaboração de um plano conjunto entre professores e alunos é um dos caminhos propostos. O conteúdo programático, no sentido de organização de um conhecimento elaborado pelo homem e que se deseja transmitir, é parte do “sistema” que envolve a situação de ensino-aprendizagem. Porém, os objetivos relacionados ao conteúdo só serão alcançados se forem próximos daqueles dos próprios alunos, estabelecidos em função de suas necessidades e busca de auto-realização.

Rogers resume os princípios básicos de sua teoria de aprendizagem na seguinte compilação (1978, p.159 –164)⁴⁴ :

1. *Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.*
2. *A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos.*
3. *A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações.*
4. *As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.*

⁴⁴Um estudo aprofundado destes princípios pode ser encontrado em MAHONEY, 1976.



5. *Quando é fraca a ameaça ao “EU” pode-se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito.*
6. *É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa.*
7. *A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo.*
8. *A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante.*
9. *A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária.*
10. *A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.*

É interessante considerar que atuar como facilitador no processo de ensino e aprendizagem envolve abrir mão do poder autoritário e correr os riscos decorrentes desta atitude, inclusive permitindo que aconteçam mudanças nos rumos previamente imaginados pelo professor para acomodar o curso às necessidades do aluno. Aquele abre mão de seu poder de autoridade e superioridade e se coloca ao lado deste, oferecendo sua experiência e bagagem, como um facilitador que compartilha a responsabilidade do aprendizado com o aluno. Embora a relação professor/aluno sob o ponto de vista da autoridade nunca seja efetivamente de igualdade, a partilha da responsabilidade propicia um clima de companheirismo. Contudo, é possível falar em igualdade em termos de definição de papéis/funções ou de responsabilidades particulares, pois tanto alunos como professores possuem direitos e deveres.

Quando o professor consegue se desprender do autoritarismo (compreendendo o papel de autoridade responsável pela sala de aula, como sinônimo de maior experiência e não de poder) e se perceber em sala de aula como ser humano, ele é capaz de propiciar uma relação mais empática com os alunos, a partir da qual pode ser possível uma melhor percepção de suas reações emocionais. A percepção por parte do professor de reações de medo, insegurança e desânimo em seus alunos, por exemplo, é tão importante para o processo de aprendizado quanto a percepção de reações de satisfação, pois, como já mencionado, muitas vezes o conteúdo da matéria não é apreendido em decorrência de bloqueios emocionais.

Por fim, vale a pena citar a conclusão a que Rogers chegou a partir de estudos feitos com a intenção de verificar os resultados de programas que adotaram a perspectiva de ensino centrada no aluno:

A conclusão a que nos levam esses vários estudos é a de que vale a pena ser pessoal e humano na sala de aula. Uma atmosfera humana é mais do que algo agradável para todos os que nela se inserem. Promove também mais aprendizagem - e mais significativa. Quando atitudes de autenticidade, respeito pelo indivíduo e compreensão do mundo particular do estudante estão presentes, eventos empolgantes acontecem. A recompensa está não apenas em notas, aquisição de leituras e similares, mas também em qualidades mais fugidias, como um aumento na autoconfiança, uma criatividade maior e mais afeto por outras pessoas. Em suma, uma sala de aula desta espécie leva a uma aprendizagem positiva, unificada, pela pessoa inteira (ROGERS; ROSEMBERG, 1977, p154).

Possíveis extensões do pensamento rogeriano:

Ao concluir este segmento, esclarece-se que Rogers não é o único autor a abordar o assunto da não-diretividade. A aplicação deste conceito, ou semelhantes, ao ensino é característica de um momento histórico e ele foi considerado e colocado em prática, em níveis diversos de favorecimento de liberdade, por diferentes autores e educadores. Um exemplo pode ser encontrado na discussão de Piaget presente nos textos reunidos em *Sobre a pedagogia* (1998), nos quais ele questiona e compara aprendizagens desenvolvidas sob o

efeito de uma relação de coação ou, o oposto, de cooperação. Este exemplo é interessante, do ponto de vista sistêmico adotado nesta pesquisa, porque geralmente os livros de Psicologia da Educação colocam Rogers e Piaget em “categorias” diferentes: aquele como humanista (e, para alguns, inatista) e este como cognitivista e interacionista. No entanto, embora os pontos de partida desses autores em suas pesquisas sejam bastante diferentes, percebe-se que algumas de suas idéias se tangenciam e, mesmo partindo de pressupostos diferentes, têm muito em comum.

Em suas críticas ao ensino autoritário, Piaget é contundente: “É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário” (1998, p.154). “Não basta encher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres; é preciso formar inteligências ativas” (1998, p.156). O conceito de liberdade em Piaget difere um pouco do de Rogers: o pensamento rogeriano parte de um princípio de liberdade psicológica individual, relacionada principalmente à percepção que o indivíduo tem de si próprio, e Piaget parte de um princípio de liberdade estabelecida pela cooperação, definida como interação entre indivíduos iguais. A cooperação supõe a autonomia dos indivíduos, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política (PIAGET, 1998, p.153), mas mantém a característica de ser uma liberdade subjetiva, fruto de uma “organização interna” e capaz de levar o indivíduo a tomar decisões que lhe sejam coerentes. Nas palavras de Piaget:

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para o outro entre todas as tendências contraditórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior (PIAGET, 1998, p.154).

Piaget não menciona o conceito de não-diretividade, mas aborda um denominado *self-government*, que tem o mesmo significado e implica a confiança na capacidade do aluno de se

auto-dirigir e a perspectiva de um envolvimento integral em sua atividade. Em texto original de 1945, Piaget explica:

O método do *self-government* consiste, por sua vez, em atribuir aos alunos uma parcela da responsabilidade na disciplina escolar. De aplicação muito flexível, que pode ir da simples atribuição pelo professor de funções limitadas a certos alunos (...), a uma autonomia real em classe (...), ou nas atividades extra-escolares (...), o método deu lugar a uma série de aplicações diversas e a estudos conhecidos por todos. Esses ensinamentos não podem nos deixar indiferentes quanto à formação de cidadãos livres numa democracia sadia. Em todos os lugares onde as tentativas foram realizadas com seriedade, seus resultados foram reforçar tanto o espírito de comunidade como o sentido de liberdade responsável (PIAGET, 1998, p. 158).

Baseado em seus estudos do desenvolvimento cognitivo infantil, para Piaget deve haver um meio-termo, um balanceamento, entre a utilização da diretividade (autoridade) e não-diretividade (cooperação) dependendo da faixa etária da criança e da situação. Para este autor, só a partir dos 10-11 anos de idade a criança está realmente preparada para assumir as responsabilidades implícitas no *self-government*⁴⁵.

Alguns outros exemplos acerca da liberdade podem, também, ser considerados como extensões das idéias rogerianas, indicando, talvez, que esse anseio libertário é próprio da época. Assim, pode-se encontrar textos de Freinet (1998 e 2000) em que igualmente está refletida a preocupação com o favorecimento da liberdade e o estímulo à participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (com ênfase no aprendizado pela atividade). Há, também, textos de Dewey (1976 e 1978), por quem Rogers afirma ter sido influenciado, que defendem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, buscando um “balanceamento”, um “meio-termo” entre a não-diretividade total e situações em que a diretividade se faz necessária. As idéias de Dewey estiveram bastante presentes no Brasil graças a Anísio Teixeira, seu aluno, que iniciou no país o movimento denominado Escola Nova. Ele discute o assunto em seus livros, como, por exemplo, em *Pequena introdução à filosofia da educação* (TEIXEIRA, 2000).

⁴⁵ Uma explicação mais detalhada da abordagem piagetiana de *self-government* pode ser encontrada em: Observações psicológicas sobre o *self-government*, in PIAGET, 1998.

Com esses exemplos, buscou-se demonstrar que a discussão a respeito do compartilhamento de liberdade no processo de aprendizagem não é recente na área educacional. Em se tratando de Música, essa discussão também já aparece há um certo tempo entre os educadores musicais. Como exemplo, pode-se citar Schafer (1991), quando no texto *O Rinoceronte na sala de aula* diz: “Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes” (p. 277).

A preferência pelo estudo de Rogers se deu por ser um autor que estrutura todo o seu trabalho defendendo a não-diretividade e porque a explica tomando por base conceitos relacionados ao desenvolvimento psicológico do indivíduo, o que resulta em uma articulação coerente de idéias, facilitando o trabalho de compreensão e transposição de seus principais conceitos para outra situação. O pretendido nesta pesquisa é a compreensão de um processo considerado importante, a partir das idéias de autores que apresentam pressupostos bem delineados como linha de trabalho, como Carl Rogers.

2.3 PERSPECTIVAS DE UM CURSO DE PIANO CENTRADO NO ALUNO

Tendo compreendido os pressupostos que norteiam o ensino centrado no aluno, propõe-se a transposição das premissas para situações percebidas nos cursos analisados no capítulo anterior, tanto no que se refere ao curso *tradicional de piano*, quanto aos depoimentos dos responsáveis pelos outros cursos mencionados. Desta forma, acredita-se ser possível compreender quais alterações reais podem surgir na estruturação de um curso (e em decorrência, nas relações que envolvem professor, aluno e conteúdo) em função de uma mudança de premissa pedagógica.

A transposição de princípios da teoria rogeriana do ensino centrado no aluno para a situação de um curso de piano não é uma imposição por parte da pesquisadora (no sentido de

que um curso deva necessariamente ser assim), mas o acenar de uma possibilidade. Para a introdução de um segmento desta natureza na presente pesquisa, utilizou-se como base o estudo de GLENNON (1979), pela maneira como ela conduziu a aplicação dos princípios da teoria de Carl Rogers para a situação de preparação do professor de educação musical. Esta pesquisadora americana classifica seu trabalho como filosófico, propondo que a utilização de procedimentos como este são necessários na área da educação musical porque podem auxiliar a resolução de problemas:

Um dos objetivos de utilizar pesquisa filosófica em educação musical é definir ou clarificar princípios que podem ser utilizados pelo educador musical como auxílio para resolver alguns problemas. Desta forma, a pesquisa filosófica está mais preocupada em apontar necessidades que em determinar soluções⁴⁶ (GLENNON, 1979, p.6).

Como foi visto, no estudo dirigido para o aluno o posicionamento pessoal do professor é de suma importância. Não basta a escola estruturar um curso na direção do aluno sem a co-participação do professor. Para o ensino ser efetivamente dirigido para o aluno é preciso que, além do apoio da instituição, o professor assuma a proposição pessoal de conduzir seus esforços para adotar, em sala de aula, uma postura o mais congruente possível, assim como se dispor a rever constantemente suas atitudes para com os alunos, na busca de conhecê-los melhor. Parte-se do pressuposto de que o professor de instrumento é capaz de apresentar em sala de aula as características mencionadas no segmento anterior, conseguindo criar um clima facilitador em sala de aula, favorecendo, com isso, o comprometimento do aluno.

Programa:

A diferença entre programa e conteúdo programático aparece nos cursos que buscam se aproximar dos alunos. Programa, como é concebido nos cursos tradicionais de Música,

⁴⁶ One of the purpose of using philosophical research in music education is to define or clarify principles which may be used to help solve some problems for the music educator. As such, philosophical research is concerned with determining what needs to be done rather than how is to be accomplished.

implica a estrutura encontrada e analisada no curso do Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos. Consta de uma lista quantitativa de obras, a qual o aluno deve cumprir durante um tempo estabelecido (semestral ou anual) e cujo aprendizado determina sua aprovação para a próxima etapa. O conteúdo programático pode ser considerado um guia de referência de objetivos pedagógicos a serem alcançados, que varia de acordo com as instituições e os pressupostos pedagógicos por elas adotados.

Dentro dos princípios que regem o ensino centrado no aluno, algumas críticas podem ser feitas à estrutura do programa tradicional: dificuldade na participação ativa do aluno, limitação acentuada de sua participação na escolha das obras a serem estudadas; ausência de garantia de compreensão, por parte do aluno, do conteúdo intrínseco das obras (ou seja, do que se espera que ele compreenda a respeito delas, além da capacidade de reproduzi-las); e determinação do grau de dificuldade *a priori*, sem se levar em consideração o processo de aprendizado do aluno, que pode ser mais rápido ou mais lento, em diferentes etapas.

Existe uma lógica interna na maneira pela qual a disposição dos cursos tradicionais é organizada, que é comumente assimilada pelos professores. Esta lógica estabelece a disposição das obras musicais a serem estudadas, organiza o grau de dificuldade com que elas se sucedem na estrutura do curso e costuma levar em consideração dificuldades motoras, de leitura e de compreensão musical. Entretanto, nem sempre o aluno percebe o que se quer atingir com esta organização antecipada das obras (ou sua lógica implícita), e nem sempre seu progresso é simultâneo e equivalente nos três aspectos citados.

Percebendo (conscientemente ou não) estes problemas, as quatro escolas escolhidas como exemplo de novas propostas modificaram e continuam a fazer modificações nessa estrutura. Em todas elas, foi possível perceber, em maior ou menor grau, a “confiança” no conhecimento do professor no que diz respeito à estrutura lógica tradicional e na sua capacidade de escolher o material que deve ser estudado pelo aluno. Mesmo no programa do

Conservatório Souza Lima, em que ainda permanecem algumas imposições a respeito da quantidade de obras a serem estudadas, tal liberdade está presente. Esta confiança no professor, que lhe dá liberdade na organização do programa a ser estudado pelo aluno, abre caminhos para a possibilidade de se estabelecer pedagogicamente um tipo de curso em que o estudo seja centrado no aluno. Contudo, dentro do estudo dirigido para o aluno, segundo Rogers, também é necessário que ele conheça os objetivos propostos, de forma que possa se movimentar com maior liberdade para atingi-los. Se o que se pretende é uma compreensão dos objetivos pelos quais as obras são escolhidas e não só sua reprodução, o estabelecimento da estrutura de conteúdo a ser aprendido – em vez das próprias obras – estaria mais de acordo com a proposta rogeriana. Neste caso, as obras a serem estudadas seriam escolhidas pelo aluno ou, no caso de desconhecimento de repertório, em conjunto por aluno e professor.

Uma possível estruturação de programa seguindo os princípios rogerianos:

Segue abaixo um exemplo sintético de uma organização possível de conteúdos, de um curso de piano, seguindo os princípios da abordagem de ensino centrado no aluno, do qual se está tratando⁴⁷. Utiliza-se como base o curso tradicional analisado no capítulo anterior, ou seja, toma-se o programa deste curso como base e apresenta-se seu conteúdo programático em uma outra linguagem. Esta transposição não é uma “receita” a ser seguida, mas uma demonstração de que é possível reorganizar o discurso, mesmo mantendo-se a estrutura interna de organização dos cursos tradicionais. Trata-se, portanto, de um exemplo para facilitar a compreensão do que está sendo explicado no texto, e não de um modelo a ser seguido rigidamente, como se sua adoção bastasse para a configuração de um curso de piano de base rogeriana.

⁴⁷ Elementos deste exemplo foram apresentados anteriormente em: GLASER, 2003, p. 65-67.



Exemplo**Iniciação**

- ✓ Apresentação da linguagem musical.
- ✓ Desenvolvimento da percepção auditiva para o instrumento (rítmica e melódica).
- ✓ Desenvolvimento da coordenação e independência das mãos, tanto nas questões rítmicas básicas quanto na equalização da dinâmica.
- ✓ Compreensão de pequenas frases musicais.

1º ano

- ✓ Compreensão de frases e períodos musicais.
- ✓ Compreensão de cadências facilmente reconhecíveis (como V-I).
- ✓ Independência para leitura de trechos que não exijam deslocamento de mãos.
- ✓ Compreensão da estrutura dos dedilhados das escalas maiores.
- ✓ Leitura com deslocamento das mãos com auxílio para a colocação de dedilhado.

2º ao 4º ano

- ✓ Introdução à compreensão dos diferentes estilos musicais.
- ✓ Introdução à linguagem não tonal (Bartók).
- ✓ Ampliação da dissociação das mãos em respeito a articulações e sonoridade.
- ✓ Introdução ao uso dos pedais.
- ✓ Memorização consciente de obras de pequena duração.
- ✓ Independência de leitura para trechos com deslocamento de mãos sendo fornecida o dedilhado.
- ✓ Desenvolvimento de mecanismo (agilidade).



- ✓ Domínio musical e técnico o suficiente para a execução de uma pequena sonata clássica, de peça romântica de aproximadamente 2 minutos e de obra moderna com foco em articulações.

5º ano

- ✓ Compreensão da polifonia a duas vozes.
- ✓ Compreensão de estruturas harmônicas.
- ✓ Domínio do uso dos pedais.
- ✓ Ampliação da percepção auditiva para a execução de obras modernas/contemporâneas.
- ✓ Independência de leitura e colocação de dedilhado.
- ✓ Domínio musical e técnico para a execução de uma sonata clássica, de obra romântica de aproximadamente 4 minutos, de obra moderna com foco em dissonâncias e de Invenções a duas vozes de J.S. Bach.

6º e 7º anos

- ✓ Compreensão da polifonia a três vozes.
- ✓ Compreensão harmônica de estruturas tonais mais complexas.
- ✓ Domínio técnico para a execução do andamento *Allegro* clássico.
- ✓ Estudo mais aprofundado da sonoridade característica dos impressionistas.⁴⁸
- ✓ Desenvolvimento virtuosístico muscular para a execução de obras de maior duração.

8º ano

- ✓ Compreensão da polifonia a 4 vozes.
- ✓ Domínio técnico para a execução do andamento *Allegro* romântico.

⁴⁸ Não consta especificamente do programa do C.M. Heitor Villa-Lobos, mas é uma sequência tradicionalmente conhecida.



- ✓ Domínio musical e técnico o suficiente para a execução de uma sonata de Beethoven, obra romântica de aproximadamente 6-8 minutos, de obra moderna com foco em sonoridades.

9º ano

- ✓ Desenvolvimento virtuosístico muscular para a execução de obras que exigem maior resistência física.
- ✓ Maturidade musical e técnica compatíveis com o repertório avançado.
- ✓ Domínio musical e técnico para executar obras com duração superior a 8 minutos, sonatas romântica e moderna, e Prelúdios e Fugas de J.S. Bach.

Esta é apenas uma possibilidade de organização, que mantém a essência do conteúdo tradicionalmente utilizado em um curso de piano como meta de conhecimento, excluindo, no entanto, no programa geral, tanto a obrigatoriedade de número de obras e exercícios a serem realizados por todos os alunos (da mesma forma e em um espaço de tempo determinado) quanto a aplicação obrigatória e conjunta de métodos. Neste contexto, os programas semestrais ou anuais seriam personalizados, adaptando-se a cada aluno, em função de suas possibilidades, potencialidades e interesses específicos, de forma que ele estivesse sempre aprendendo obras que, com suficiente dedicação ao estudo, tivesse condições básicas de compreender e executar satisfatoriamente. É claro que subsiste a flexibilidade na organização de uma proposta como esta, de modo que o professor possa criar metas adjacentes, tais como a inclusão de obras de diversos períodos musicais, mantendo sempre a perspectiva de levar o aluno a compartilhar a responsabilidade de escolhê-las e prepará-las. Delimitações podem ser criadas, com a intenção de favorecer o contato com obras de diferentes períodos: Barroco, Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo, incluindo obras brasileiras. Esses limites

podem sugerir, por exemplo, o desafio de estudar no mínimo uma peça de cada um desses períodos anualmente.

Uma proposta de programa como a apresentada pelo CEM (ULM) também permite uma enorme flexibilidade e ajuste de conteúdo em função do aluno, considerando que, dentro da perspectiva centrada no aluno, o professor precisará esclarecer-lhe os objetivos propostos e solicitar sua participação na escolha das obras. A adoção do princípio de esclarecer os objetivos do conteúdo, ao invés de programar obras antecipadamente, também pode auxiliar a diversificar o repertório do aluno, levando-o a pesquisar mais do que habitualmente faz e a conhecer autores e obras, via de regra, pouco executadas. Assim, a bibliografia musical, em seu processo de estudo, pode ser ampliada, não se limitando ao conhecimento das obras mais famosas (como na perspectiva de transmissão de informações por meio do modelo, que ocorre na pedagogia tradicional).

É preciso mencionar, também, que Rogers apresenta em um de seus livros (1986) um exemplo de curso considerado autodirigido, mas nem por isso não-diretivo. Trata-se de um exemplo interessante, de um projeto realizado por uma professora de sexta série, que demonstra a possibilidade de oferecer liberdade e compartilhar um ambiente facilitador, mesmo em situações de restrição curricular. Em seu relatório, a professora diz:

Prefiro o termo *autodirigido* a *não direcional* para descrever o nosso programa. O programa é dirigido, no sentido de que temos de trabalhar dentro da estrutura do currículo, das unidades específicas de estudo. É autodirigido, no sentido que cada criança é responsável por seu próprio planejamento, dentro daquela estrutura básica (ROGERS, 1986, p.60).

Este mesmo exemplo, que se constitui de vários relatos da professora, também demonstra dificuldades que alguns alunos podem sentir em assumir sua autodireção e traz as soluções que a professora encontrou, seguidas de comentários de Rogers. O autor aproveita para ressaltar que a importância de uma proposta de trabalho calcada na autodireção e na

liberdade está no fato de não ser um método a ser copiado, mas fruto de um “engajamento e convicção” do professor.

A maneira pela qual ela se ajustou às exigências de um currículo prescrito e à necessidade de emitir boletins de aproveitamento desperta minha admiração. A maneira pela qual os alunos aceitaram essas exigências externas não é, penso eu, surpreendente. As crianças, assim como os adultos, podem aceitar requisitos razoáveis que lhes sejam pedidos pela sociedade ou por uma instituição. O importante é que dar liberdade e autodireção a um grupo torna mais fácil a seus membros aceitarem as restrições que rodeiam a área psicológica em que são livres (ROGERS, 1986, p.63).

*Avaliação:*⁴⁹

Com exceção do curso do Conservatório Souza Lima, na estrutura de todos os demais cursos apresentados no presente estudo são estabelecidos limites relacionados à realização de provas (exames) semestrais. Deve-se ressaltar, como, aliás, foi visto na citação precedente, que os limites não são, necessariamente, um problema no ensino dirigido para o aluno, quando fazem parte da estruturação do curso. No caso das escolas de música, pode-se considerar que o limite estabelecido pelas provas é parte da estrutura das instituições. Contudo, existem pelo menos duas considerações a serem ponderadas diante das provas: primeiro, seu caráter, forma de apresentação e conteúdo; e segundo, se elas representam ou não a avaliação total do semestre.

Aceitando-se o limite de uma situação de avaliação (exames semestrais ou anuais), em que as notas serão dadas por terceiros (o que, em cursos de música, pode ser justificado como preparação para a performance pública e para a profissionalização, já que é uma situação presente nas seleções profissionais para músicos), resta, ainda, a questão: como e por quem é escolhido o que será executado nas provas? No caso de um ensino dirigido para o aluno, a escolha deveria ser dele. Na medida em que foi estabelecido um programa em conjunto com o professor e que a necessidade de apresentar-se em uma prova é conhecida, caberia ao aluno

⁴⁹ Este breve segmento discute as características de avaliação apresentadas nos exemplos utilizados na pesquisa, não é intenção da autora, neste momento, discutir amplamente a questão da avaliação no ensino. Para um aprofundamento no assunto, sugere-se consulta a HENTSCHKE; SOUZA, 2003.

decidir que peças executaria, o que seria uma maneira de demonstrar seu progresso, pois, nesta perspectiva de ensino, é esperado que ele desenvolva um comprometimento com o estudo e participe ativamente das opções existentes no processo. A escolha do repertório da prova pode, neste caso, ser mais um ponto de trabalho conjunto com o professor a ser considerado e um índice indicativo da motivação do aluno, pois, de acordo com o modelo proposto, ele é responsável pela escolha que faz. A intenção, também, seria fazer com que a prova deixasse de ser considerada um fim em si mesmo, tornando-se, apenas, a exposição do aluno a uma situação de apresentação, inerente ao processo de aprendizagem.

No ensino centrado no aluno, a auto-avaliação é valorizada com base em dois pressupostos (ROGERS, 1978, p.239): 1- “Há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação. 2- Esse processo de avaliação, no ser humano, é eficaz na realização do auto-engrandecimento, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está correndo dentro de si.” Portanto, ele defende a idéia de que, em comparação a uma situação em que exista apenas avaliação por parte de terceiros, ao pensar e analisar seu próprio comportamento diante da necessidade de se auto-avaliar, o ser humano adquire maior consciência do processo que vivencia e se torna mais capaz de ajustar-se, em comportamentos e ações, na busca de uma realização total.

Por princípio, uma auto-avaliação rogeriana deve seguir critérios estabelecidos pelo aluno (que podem ser diferentes para cada um), mas sabe-se que, em um sistema escolar, isso pode ser bastante complexo. Por isso, Rogers não se posiciona contra o estabelecimento de alguns critérios por parte do professor, como “limites” próprios. No entanto, para ele, o processo de auto-avaliação é fundamental e inerente à sua proposta.

Nas escolas de música, embora se deseje formar instrumentistas independentes e autônomos, raramente são empregados processos de auto-avaliação. Para que se possa considerar a possibilidade de um curso de música privilegiar a proposta de ensino centrado no

aluno, e na impossibilidade de dissolução da prática dos exames, pode-se sugerir um sistema de avaliação misto, que consistiria em aliar os dois procedimentos - provas + auto-avaliação – em que o peso da avaliação externa (feita pelo professor) e interna (realizada pelo aluno) fosse equivalente. Rogers apresenta exemplos de práticas semelhantes em *Liberdade para aprender em nossa década* (1986).

Outras questões:

Mesmo que o programa favoreça uma atitude não-diretiva por parte do professor, existem diversas situações características no ensino do piano em que ela pode ser considerada bastante difícil. Isso se dá, em parte, porque na formação do pianista o aprendizado das bases estilísticas de interpretação (no que se refere à execução de obras de diferentes compositores) é considerado importante, baseado em tradições, e não se espera que o aluno “descubra” esse conhecimento por si próprio, refazendo um caminho histórico já estruturado. Há detalhes que, de alguma forma, precisam ser transmitidos com objetividade.

Outro ponto a ser considerado refere-se às questões relacionadas especificamente com a técnica de tocar um instrumento musical. Existem cuidados, tais como: postura ao instrumento, posição das mãos, conscientização de movimentos, aprendizado de posições de dedos em passagens, que são conhecimentos difíceis de imaginar que possam ser transmitidos de forma não-diretiva. É preciso lembrar que a imitação também faz parte do aprendizado e que é o recurso mais freqüentemente utilizado quando se trata dessas questões bastante técnicas. Contudo, em outros países, como a Alemanha, a prática da Eutonia em cursos de música facilita uma abertura para a não-diretividade ao se tratar dos aspectos mencionados, o que não elimina a imitação mas estimula a auto-percepção; no Brasil, no entanto, este campo

ainda é pouco divulgado e, realmente, desconhecem-se as possibilidades e potencialidades de um trabalho técnico que privilegie a não-diretividade e a auto-direção.⁵⁰

Todavia, isto não pode ser considerado, necessariamente, um empecilho para a instalação de propostas que privilegiem o direcionamento do curso para o aluno, pois ele pode ser implantado aos poucos, dentro das circunstâncias possíveis. Para Rogers, mais importante do que a não-diretividade total, implantada imediatamente, é a adoção dos pressupostos corretos e da compreensão do que ela significa. Assim, é preciso haver flexibilidade, a fim de que o professor desenvolva propostas capazes de oferecer a maior liberdade possível aos alunos, dentro das condições possíveis, e, gradativamente, na medida em que alunos, professores e a instituição de ensino sintam-se confortáveis com a situação.

Proporcionar uma liberdade responsável na sala de aula não é uma questão de tudo ou nada. Trata-se de um trabalho gradativo de crescimento, envolvendo tanto o professor quanto os estudantes. É claro que a filosofia subjacente é o importante, e esta filosofia fundamental de crença na potencialidade de cada estudante pode então ser flexivelmente implementada. As técnicas, os métodos especiais de ensino, são secundárias (ROGERS, 1986, p.80).

Para que uma aprendizagem significativa realmente ocorra, o aluno precisa ter um certo espaço de liberdade para experimentação e busca de alternativas. Não bastam as explicações teóricas do professor, pois o aluno sente necessidade de experimentar, arriscar, fazer à sua maneira, para que compreenda a utilização e os significados da regra apresentada. Um trecho de um texto do educador Freinet pode ser usado como ilustração para o que foi dito:

Se você impõe à criança, de saída, um modo, por mais racional que seja, de fazer seu cesto, de raspar o vime, de torcê-lo e entrecruzá-lo, de uni-lo, com proibição de proceder de outra maneira, você violenta sua necessidade de experiência tateada. O homem é feito de um jeito que – a não ser no caso de extrema fraqueza subjugada pela autoridade ambiente – nunca fica persuadido, pelo exterior, do que lhe dizem e do que lhe mostram. Tudo se passa como se ele se perguntasse, mesmo ante a mais clara evidência: “Mas será que é certo que seja assim? E se eu pudesse fazer de outro jeito, se quero fazer de outro jeito!” Deve-se ver nessa tendência, menos um flagrante delito de contradição do que a afirmação original de uma personalidade que pretende

⁵⁰ Para maior conhecimento deste assunto, sugere-se a leitura de GAINZA; KESSELMAN, 2003.



construir-se e modelar-se por si só, conforme suas linhas de vida, e que resiste antecipadamente à mão que se estende, não para ajudá-la, mas para subtraí-la prematuramente a uma formação que lhe é essencial. (...) Ao testar, a criança se persuade de uma coisa que os pedagogos ignoram: é que um fato, um pensamento, um processo ativo só se integram realmente nela quando chegou à conclusão, depois da experiência, da necessidade dessa integração (FREINET, 1998, p. 250).

Ao perceber as implicações que a mudança de foco para o aluno ocasiona, compreende-se de imediato que outras questões, como o desenvolvimento do virtuosismo ou a participação em competições, ficarão, também, subordinadas às condições e escolhas dele. Os exercícios técnicos deixam de ser prioridade e passam a ser “colaboradores”, quando necessário, sendo de grande importância o estabelecimento de metas claras do que se pretende (no que se refere ao desenvolvimento técnico), pois dentro de um ensino centrado no aluno, aceita-se que ele escolha os exercícios e estudos que irá fazer a partir da compreensão dos objetivos pretendidos. As apresentações públicas, neste contexto, são importantes, desde que lhe sejam significativas, ou seja, desde que ele se sinta preparado para esse tipo de exposição (inclusive psicologicamente), concorde com ela e escolha o repertório que quer apresentar.

Com estas considerações, deve ficar claro que, nesta abordagem de ensino, é o programa que se submete ao aluno (em conjunto com o professor), e não o contrário. Pode-se cogitar que, em função desta peculiaridade e do estabelecimento de metas, aspectos importantes do processo de aprendizado, como, por exemplo, o desenvolvimento da sensibilização aos diversos tipos de toque, a importância de “se ouvir”, a busca da auto-suficiência (aprender a aprender) e a criatividade na execução podem ser favorecidos. Este favorecimento pode ocorrer na medida em que o aluno adquira cada vez maior consciência de suas próprias escolhas e invista em seu auto-direcionamento, por tornar-se mais cômico de si próprio e mais capaz de perceber e lidar com assuntos subjetivos, como os mencionados, do que no seu processo de aprendizagem num curso organizado segundo outros princípios que não o da aprendizagem centrada no aluno. Esta busca pessoal ajuda o aluno a se envolver com

o assunto estudado, tanto intelectual quanto emocionalmente, e relaciona-se com o que

Rogers diz sobre aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. De maneira um tanto mais formal, dir-se-á que uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou elevação de si mesmas (ROGERS, 1978, p.160).

Como referido anteriormente, o aprendizado significativo é aquele que modifica o indivíduo, e em que ele descobre coisas e ao mesmo tempo se descobre no processo de aprender, tornando-se diferente. Este aprendizado ocorre quando o processo faz sentido para o aluno. Este “fazer sentido” pode vir de conceitos filosóficos e educacionais mais profundos ou da percepção de objetivos prazerosos a curto e médio prazo, como o preparo para uma apresentação pública ou o estudo da contextualização histórica de um compositor, ou da peça que está tocando. Cada momento do estudo tem seu significado próprio e é relacionando estes objetivos imediatos aos seus objetivos mais íntimos que o aluno consegue estabelecer o significado pessoal de seu aprendizado.

Não se pode esquecer que, embora uma mudança de estrutura favoreça a participação maior do aluno, é o preparo do professor para lidar com esta perspectiva de ensino que definirá, na prática, que isso ocorra. Isto, porque é perfeitamente possível ter uma postura autoritária ou condicionadora mesmo em um programa de curso flexível, o que trairia um dos princípios básicos da abordagem, que se caracteriza pela não diretividade, ou pela auto-direção. Além disso, mesmo dentro de uma proposta humanista e afetiva, o professor pode ser controlador, pois “o humanista que usa persuasão, argumento, incentivo, emulação ou entusiasmo para fazer um estudante aprender, está controlando o estudante de maneira tão definitiva quanto a pessoa que planeja um programa ou uma máquina de ensinar” (Ivans *in* MILHOLLAN, 1972, p.119).

Rogers (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p.150) chama a atenção para uma situação que é bastante pertinente: a de que o estudante acostumado a ser sempre dirigido no processo de aprendizagem, obedecendo sem questionamentos e adotando uma condição passiva (obediência sem um comprometimento pessoal efetivo), quando se vê diante de uma circunstância em que é propiciada liberdade e solicitada sua participação ativa na forma de responsabilidade compartilhada, pode, num primeiro momento, se sentir desconfiado, desconfortável e duvidar da situação. Em diversos momentos em seus textos, Rogers comenta a importância da co-responsabilidade e do comprometimento do aluno quando aborda o assunto do compartilhamento de responsabilidades que existe na situação de não-diretividade, independentemente do grau em que ela ocorra. A participação ativa implica liberdade de escolha, trazendo como consequência a responsabilidade diante da opção feita; e pode acontecer de o aluno, pelo seu histórico anterior, não se sentir preparado para assumir as responsabilidades que a escolha traz. Pode, inclusive, por não estar se sentindo preparado para um estudo auto-dirigido, não compreender a intenção do professor e percebê-la, erroneamente, como negligência, afastando-se do processo, que é exatamente o oposto do que se desejaria.

No ensino da música, um exemplo da situação mencionada no parágrafo anterior pode acontecer com o aluno ao ingressar na Universidade, pois, em alguns casos, existe uma mudança bastante grande entre a forma de trabalho do professor anterior de instrumento e do professor universitário. Em cursos de graduação, é comum o professor criar algumas situações de não-diretividade, dentre elas, solicitar participação do aluno na elaboração de seu próprio repertório (programa de curso) e, com muita frequência, esperar que ele assuma as responsabilidades que a escolha traz (afinal, se o aluno escolhe uma obra, presume-se que sinta por ela alguma simpatia e se empenhe em sua realização). Sob o ponto de vista rogeriano, este comportamento pode encorajar um maior diálogo entre professor e aluno, uma

busca pessoal sua no sentido de procurar informações, e facilitar que o aprendizado lhe seja mais significativo. Para Rogers, aprendizagens com essas características estimulam a autoconfiança do estudante, o que, para um instrumentista musical, é uma qualidade bastante desejada.

Contudo, na vida prática também é comum acontecer a situação de o aluno não perceber com clareza a circunstância ou não estar preparado para este compartilhamento de liberdade. Por vezes, ele “foge” do compromisso, buscando o auxílio de um professor paralelo (fora da universidade) que lhe diga exatamente o que e como deve fazer, escolhendo seu repertório e determinando cada passo de seu estudo individual, ou seja, procura retornar ao estágio de dependência anterior, por não compreender e não saber lidar com a nova situação. Há casos em que ele demora algum tempo, antes de confiar no novo professor, compreender suas intenções de estímulo à auto-direção e assumir os riscos implícitos em suas opções; em alguns outros, o estudante não consegue se libertar da situação de dependência, passa a se apoiar no professor paralelo e, não raras vezes, sente muita dificuldade em ingressar efetivamente no mercado de trabalho como músico instrumentista, mesmo depois de terminado o curso. É importante ressaltar que, desenvolver um estudo auto-dirigido, é necessário na vida profissional do instrumentista musical. A ausência dessa competência é uma situação que, talvez, pudesse ser minimizada, na medida em que a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem fosse estimulada desde o início de seu estudo de instrumento, nos cursos de formação.

Por último, é preciso enfatizar que tudo o que foi considerado neste segmento depende da premissa de que o professor desenvolva seu trabalho baseando-se nos pressupostos da teoria rogeriana e seja capaz de adotar em sala de aula uma postura de profunda confiança na capacidade do aluno.



2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO JOVEM ATUAL

A partir de tudo o que se viu a respeito da abordagem rogeriana chega-se à conclusão de que por maior que possa ser a abertura para uma abordagem de ensino próxima a esta por parte de uma escola, a proposta não se concretiza no cotidiano da sala de aula se não houver uma efetiva compreensão do professor com respeito ao aluno. Neste segmento pretende-se mostrar que certos pressupostos mantidos pelo professor, mesmo que inconscientemente, afetam diretamente sua postura diante do aluno. Pela impossibilidade de abrir uma discussão para tratar peculiaridades da criança e do jovem em todas as faixas etárias neste trabalho, privilegiou-se o período de desenvolvimento que abarca a pré-adolescência e início da adolescência (aproximadamente 11 a 15/16 anos), que foi escolhido pelo pequeno número de obras dedicadas aos adolescentes na bibliografia musical e pela consistente presença de alunos desta faixa etária nos cursos fundamentais de piano.

O ensino do piano tem por tradição valorizar a criança precoce, ou criança prodígio, que apresenta um domínio musical acima da média. Este domínio musical pode ser considerado uma maturidade musical superior à encontrada em indivíduos da mesma faixa etária, e contribui para a maior disciplina de estudo, maior compreensão dos mecanismos técnicos do instrumento, maior compreensão do fraseado musical, e maior domínio estilístico das obras do que os alunos não precoces. Algumas das crianças que apresentam tais características se tornam grandes músicos (como por exemplo, ocorreu com Nelson Freire e Claudio Arrau), e isso costuma gerar uma certa ansiedade em alguns pais e professores, que buscam sinais desta precocidade em seus filhos e alunos.

Esta valorização da precocidade é tão presente na tradição do piano que é vista quase como um fenômeno natural. Ela é uma das justificativas da existência dos concursos infantis de piano (mesmo que, hoje em dia, alguns deles justifiquem sua existência pelo aspecto da

“motivação”). Contudo, os concursos revelam, na verdade, sua aderência ao modelo tradicional-behaviorista, voltado para o “treinamento” desde o início do aprendizado por meio de estímulos e reforços positivos ou negativos, ao comportamento observável. Tornam-se seus esteios.⁵¹

Ainda existe na sociedade o conceito de que o bom professor é aquele capaz de treinar seus alunos para vencer concursos e ganhar prêmios, o que indica uma concepção de que a criança deve ser moldada para desempenhar certas habilidades apreciadas pelos adultos. Isso não quer dizer que a existência de competições seja um problema em si mesmo, pois elas podem ter uma função condizente com as expectativas da criança e serem bem recebidas por ela; e também não quer dizer que treinamento seja exatamente um problema, pois, para aqueles que decidem se dedicar ao aprendizado do piano seriamente, provavelmente, haverá um período no processo de ensino-aprendizagem em que ele se fará presente, sob vários aspectos. Mesmo em relação às crianças, há aquelas que, por apresentarem características de precocidade que incluem maturidade para lidar com a perspectiva de um estudo altamente disciplinado e metódico, buscam e sentem prazer em construí-lo com características de treinamento.

O que se questiona é se esta “precocidade” é o normal, ou seja, o padrão médio, ou a exceção. A essa questão já se pode dar uma resposta, pois observações práticas e mesmo relatos históricos mostram que é exceção e não regra. Diante disso, então, é válido indagar até que ponto os adultos que incorporaram a idéia da valorização da criança-prodígio não são levados (mesmo que inconscientemente) a adotar atitudes autoritárias e, portanto, inibidoras de um processo natural de desenvolvimento na criança, para submetê-la a um treinamento-adestramento, que tem por objetivo principal uma demonstração exterior e não um crescimento interior, subjetivo, em seu ritmo individual e amadurecimento natural. Talvez,

⁵¹ Esclarecimentos a respeito de reforços positivos e negativos foram apresentados no Capítulo I, item 1.2.1.

seja possível conceituar as verdadeiras crianças prodígio como aqueles indivíduos que apresentam um amadurecimento natural precoce acima da média, não por treinamento autoritário, mas por um desenvolvimento interior (cognitivo e emocional).

Considerando o parágrafo anterior e tudo o que foi dito nos segmentos anteriores, pode-se afirmar que crianças não excepcionalmente maduras, quando forçadas a uma situação coerciva de treinamento-adestramento, tendem a desenvolver atitudes de dependência e passividade mais facilmente do que em situações que considerem suas necessidades subjetivas. Além disso, muitas vezes aprendem a estudar por puro dever, obrigação, sem que haja comprometimento emocional com aquilo a que estão se dedicando. Se, durante o período infantil, ainda é possível trabalhar com o aluno nestas condições, quando chega a adolescência costumam surgir muitos problemas. Não é à toa que, informalmente, grande parte dos professores considera a entrada do aluno na adolescência como um período difícil, problemático e sujeito a desistências no estudo do instrumento musical.

É preciso considerar que muitos fatores contribuem para essas possíveis desistências, incluindo o acúmulo de atividades ocasionadas por pressões da escola fundamental, mas, além disso, é preciso considerar as necessidades do próprio jovem, que podem levá-lo à rejeição de um estudo baseado numa relação de obrigatoriedade, feito para agradar a terceiros e não resultante de comprometimento pessoal. Para compreender melhor a situação do jovem, buscou-se conhecer textos de psicanalistas que trabalham com adolescentes. A intenção não foi esgotar o assunto, nem tratá-lo com a profundidade que merece, pois isso fugiria do foco do presente trabalho, gerando uma nova dissertação. Mas, embora um estudo minucioso a respeito da adolescência não seja o objetivo desta pesquisa, e sem fugir do tema principal – ensino do piano – algumas informações encontradas podem auxiliar a entender as mudanças que se fazem necessárias em um processo de ensino ainda amparado em conceitos

tradicionais. O que se pretende com a inclusão desta temática é levantar argumentos que levem à reflexão proposta no capítulo subsequente, na medida em que o professor de instrumento precisaria estar consciente dos conflitos existentes entre os pressupostos implícitos nas práticas tradicionais de ensino do piano, sua socialização e as necessidades do aluno adolescente contemporâneo.

Nos séculos XVIII e XIX, quando a tradição do teclado (primeiro o cravo e depois o piano) iniciou-se e se estabeleceu, não existia o conceito de adolescência no sentido em que é compreendido atualmente. Era esperado que a criança desenvolvesse suas habilidades e estivesse pronta para iniciar uma atuação adulta na sociedade o mais cedo possível. Este ponto pode ajudar a entender a razão da valorização da precocidade, na medida em que corrobora o pensamento de que a criança que se desenvolve mais rapidamente tem um lugar mais facilmente garantido na sociedade. Esta idéia, porém, está em desacordo com o mundo contemporâneo, principalmente em uma grande metrópole, que é a delimitação espacial desta pesquisa. Hoje em dia, a configuração da adolescência como “tempo de espera” entre a criança e o adulto, tempo este que foi se alargando ao longo das décadas, dilui a importância da precocidade infantil como garantia de conquistas na vida adulta.

Como afirmado, o conceito de adolescência é bastante recente historicamente. Assim como o conceito de infância como um período de desenvolvimento do indivíduo com características próprias que precisam ser respeitadas inexistia na Idade Média e só se constitui ao longo do século XVIII, o conceito de adolescência, na forma em que é considerada hoje, estabeleceu-se apenas no século XX.

A puberdade como fase de amadurecimento sexual das crianças, que marca a transição do corpo infantil para as funções adultas da procriação, tem lugar em todas as culturas. Da Grécia clássica às sociedades indígenas brasileiras, o(a) púbere é reconhecido(a) como tal, e a passagem da infância para a vida adulta é acompanhada por rituais cuja principal função é reinscrever simbolicamente o corpo desse(a) que não é mais criança, de modo a que passe a ocupar um lugar entre os adultos. Mas o conceito de adolescência, que se estende em certos países até o final da juventude (hoje em dia não hesitamos em chamar adolescente a um moço de 20 anos), tem uma origem e uma

história que coincidem com a modernidade e a industrialização (Kehl, *in*: NOVAES, p.90).⁵²

É importante esclarecer a diferença entre puberdade e adolescência. Quando se referem à puberdade, os estudiosos estão apontando para o período de desenvolvimento biológico que representa a maturação das funções sexuais; no entanto, quando se fala em adolescência, referem-se principalmente a um estado psíquico, ou melhor dizendo, psicossocial.

Puberdade (de *puber*, pêlos) é um processo biológico que inicia, em nosso meio, entre 9 e 14 anos aproximadamente e se caracteriza pelo surgimento de uma atividade hormonal que desencadeia os chamados “caracteres sexuais secundários”. (...) A adolescência é basicamente um fenômeno psicológico e social (OUTEIRAL, 2003, p.3).

Essa maneira de pensar mostra que, “sendo um processo psicossocial, a adolescência gera diferentes peculiaridades conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve” (OUTEIRAL, 2003, p.3). É por isso que se considera que a adolescência pode preceder, suceder ou coincidir com o período púbere.

Para exemplificar as variáveis possíveis em função do ambiente, pode-se recorrer às observações do psicanalista José Outeiral (2003, p. 107), ao explicar que, nas classes mais pobres, o período da adolescência é menor, terminando mais cedo do que nas classes mais favorecidas (em parte pela relação trabalho-estudo, que é diferente nas duas classes). Ele também afirma que, na década de 70, o considerado “natural” era a criança se tornar púbere e depois adolecer, enquanto na década de 80 houve uma concomitância entre os dois momentos e, na década de 90, observa-se que a conduta adolescente (como namoro e contestação) tem início em indivíduos ainda não púberes, ou seja, antes dos 10 anos de idade, muitas vezes aos 7 ou 8 anos. O autor chega a mencionar sua preocupação com “o risco de termos o final da infância na cultura contemporânea”.

⁵² O assunto também é tratado por OUTEIRAL, 2003, capítulo XIV.



Sem a intenção de se aprofundar demais no assunto, os dados apresentados já são suficientes para considerar que a criança e o adolescente atuais têm traços psicológicos muito diferentes dos indivíduos que vivenciaram estes períodos de desenvolvimento no século XIX. Só isto já basta para refletir a respeito da importância de um professor que lida com tradições tão fortes, como é o caso do professor de repertório erudito de piano, atentar para as concepções de aluno e de relação professor-aluno que, por vezes, a tradição traz.

Segundo Maria Rita Kehl (*in* NOVAES, 2004, p.91), a adolescência na modernidade tem um sentido de moratória, experienciada por aqueles que não são mais crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta. A partir de sua experiência com jovens, ela levanta observações que auxiliam a compreender o alargamento deste período de desenvolvimento nos países capitalistas ocidentais ao longo do século XX. Para a autora, este alargamento se relaciona ao progressivo aumento do período de formação escolar, à competitividade crescente do mercado de trabalho e às dificuldades de conquistar independência financeira para garantir a própria sobrevivência. Esta é uma situação presente na cidade de São Paulo e, por isso, pode-se concluir que, embora vivamos em uma sociedade imediatista (em função do consumo), em que o tempo interno de elaboração de experiências dos jovens é acelerado⁵³, a soma dos períodos de infância e adolescência dá ao jovem mais tempo para se preparar para a vida adulta do que no passado. Em decorrência disso, é possível especular que, embora o tempo interno do jovem seja rápido, o que desencadeia uma ânsia pela novidade, a relação tempo-vida é mais lenta do que nos séculos anteriores, e esses dois fatores podem colaborar para que o interesse em se dedicar precoce e exclusivamente a um único aprendizado, com dedicação integral e absoluta, tenha menos espaço no ambiente atual do que teve no passado.

O “modelo” do adolescente paulistano é inspirado no do americano. A partir dos anos 50 começou a se desenvolver uma “cultura adolescente na sociedade norte-americana” (Kehl

⁵³ Esse aceleração se deve a inúmeros fatores presentes na sociedade. Para um aprofundamento da questão, sugere-se a leitura de OUTEIRAL, 2003.

in NOVAES, 2004, p.91). Não demorou muito para a figura do jovem adolescente americano ser exportada para o mundo como modelo e, dentro dos padrões americanos, o jovem ganhou um novo status na sociedade capitalista, na medida em que começou a ser visto como consumidor potencial. Seu comportamento passou, então, a ser bastante influenciado pelas representações e modelos criados pela mídia, e, com o passar dos anos, esse período de vida passou a ser cada vez mais associado a um período de espera.

Importa refletir neste ponto a respeito da enorme diferença entre o jovem atual e o jovem pianista virtuose do século XIX. Naquela época, um indivíduo, aos 20 anos de idade, deveria estar “pronto” para a vida adulta; hoje, considera-se que, aos 20 anos, ele ainda está em fase de preparação, pois a adolescência estendeu-se até o término dos estudos universitários, ou mesmo além dele.

Junto ao alargamento do período de espera para o ingresso no mundo adulto, existe, na atualidade, outro problema, que consiste na desvalorização do papel social do adulto. Maria Rita Kehl⁵⁴ (in NOVAES, 2004, p.93) trata da desvalorização da experiência vivida em uma sociedade na qual o adolescente é elevado à categoria de modelo ideal, enquanto um grande número de adultos passou a buscar um comportamento cada vez mais típico do adolescente, num processo que ela denomina *teenagização*. Um dos perigos deste comportamento em massa é que a posição de adulto na sociedade (como referência ao adolescente, inclusive em sua necessidade de confrontação) está se tornando cada vez mais “vaga”. Em sua experiência com adolescentes em seu consultório, a autora esclarece que o que mais tem observado é que “eles buscam encontrar na vida dos mais velhos alguma perspectiva de futuro, mas encontram um espelho deformado de si próprios”. E conclui dizendo que “quando os adultos se espelham em ideais *teen*, os adolescentes ficam sem parâmetros para pensar o futuro” (NOVAES, 2004, p.97).

⁵⁴ KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.) *Juventude e sociedade*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

Na discussão a respeito do papel do professor este é um dado bastante relevante, pois, no mínimo, faz lembrar o papel de adulto desempenhado pelo professor que está diante do aluno, o que não quer dizer um papel autoritário, mas o de um indivíduo com experiências vividas, cuja valorização (e aceitação) são importantes em sua relação com os jovens. Como adulto, o professor está sujeito à confrontação, necessária para o desenvolvimento do adolescente, e que às vezes é interpretada como dificuldade de relacionamento. A compreensão de que a confrontação é parte natural do processo de crescimento (amadurecimento) do indivíduo pode ajudar muito o professor que lida com essa faixa etária.

Içami Tiba, psicanalista bastante conhecido no meio educacional paulista pela sua intensa atuação profissional no trabalho com adolescentes, aponta alguns problemas do ensino tradicional em seu livro *Ensinar aprendendo* (1998), sublinhando seu reflexo na dificuldade de relacionamento entre professores e alunos, o que, a seu ver, prejudica e compromete o aprendizado do adolescente. Ele reforça a mudança de paradigma que pode ser detectada nas formas de o aluno atual lidar com o aprendizado, mostrando que este não pode mais ser considerado linearmente, pois, na atualidade, as informações chegam de muitas formas, inclusive por meio da mídia e Internet.

Ao mencionar o professor que mantém um papel autoritário e controlador no sentido da perspectiva tradicional de ensino, na qual pouco se consideram as reações do aluno, ele lembra situações nas quais “a globalização do aluno bate de frente com a posição de alguns profissionais detentores do poder e da autoridade máxima em classe, que se recusam a admitir que o mundo mudou” (TIBA, 1998, p.24). Essas situações promovem reações hostis por parte dos adolescentes e, muitas vezes, geram desestímulo ao estudo. O mundo de hoje não comporta mais uma postura estática, em que o aprendizado de um determinado assunto representa um fim em si mesmo. Se esta situação é de adaptação difícil para os adultos, para

os jovens representa um estado mutatório constante, que se reflete na formação de sua personalidade e nas relações que estabelece com o mundo.

Ao comentar essa condição atual, o autor afirma que aprender é um ato contínuo, que se dá dentro e fora da sala de aula, o que, aliás, sempre ocorreu, se considerarmos o aprendizado social informal, como, por exemplo, as regras familiares. A diferença é que, hoje em dia, existe um aumento muito grande do volume e da velocidade com que as informações se propagam e, por isso, informações que antes só era possível adquirir em sala de aula, hoje estão à disposição do aluno em outros espaços. Esta situação modifica as funções da escola e, por isso, existe uma premência de o professor estar em processo de “troca” permanente com o aluno, aproveitando, em suas aulas, também o conteúdo que ele traz, fruto de suas experiências de aprendizado externo à sala de aula, ajudando-o a relacionar-se com o aprendizado e a relacioná-lo com sua vida.

Como psiquiatra e psicoterapeuta de jovens, o autor chama atenção para situações desestimuladoras comumente encontradas, como o fato de adolescentes serem obrigados a cumprir um currículo tido como bom para eles, mas que, muitas vezes, não leva em conta sua fase de vida, nem suas necessidades e, muito menos, seus interesses.

Tiba afirma que, assim como hoje não se considera mais a criança como um adulto em miniatura, não se pode pensar nos adolescentes como crianças grandes. Nas palavras do autor (TIBA, 1998, p.55), as crianças “têm prazer em descobrir novidades, ampliar seu mundo, passar da ingenuidade à descoberta, do prazer de aprender ao de saber (...), estão sempre prontas para aprender – se não forem distorcidas pela educação doméstica”. Sentem prazer pelo aprendizado, mesmo que conduzido por adultos.

Segundo ele (TIBA, 1998, p.56), o adolescente é diferente da criança porque quer descobrir as coisas do seu modo, desejando conquistar sua independência. Seu prazer no aprendizado está mais relacionado com a conquista pela autonomia e com a busca da própria

identidade do que com a pura aquisição de saber. Quando o adulto o obriga a aprender por obediência, o adolescente sente-se tratado como criança e ferido em sua auto-estima e, como resultado, pode se recusar a aprender. Içami Tiba diz que “alguns chegam ao cúmulo de decidir repetir o ano, por dificuldade de aprender”. O que se compreende dessa afirmação é que o aluno desiste, ou seja, perde o interesse pelo desafio da aprendizagem. O problema se agrava ao se pensar nas condições da sociedade atual, da impossibilidade de definir claramente a passagem psíquica do período infantil para o adolescente, e, quando essa passagem se define, muitas vezes, pela dificuldade do adulto em percebê-la.

Outro assunto abordado por Içami Tiba é a situação da sociedade atual, em que os pais trabalham e a criança é, geralmente, levada para a escola muito nova. Diante destas circunstâncias, o professor precisa atuar, também, como educador, complementando a educação familiar. Este papel de professor como educador é constantemente trazido à tona em discussões a respeito de educação escolar, mas raramente comentado nos círculos musicais. O professor de instrumento musical, pelo tempo que passa com o aluno, pelo contato continuado por anos e pelo relacionamento pessoal que existe, fruto desse contato, também tem um desempenho como educador, mesmo que não intencional. Este é um fator que não pode ser esquecido, por isso a importância de se discutirem maneiras que auxiliem o professor de piano a lidar com a situação de ensino.

O que se buscou mostrar neste segmento é que o adolescente atual apresenta características, cujo conhecimento, por parte do professor, pode ajudá-lo em sua atividade em sala de aula. Quando se pensa na possibilidade de um ensino dirigido para o aluno, embora esteja se levando em conta cada um deles individualmente, também é importante conhecer o contexto do qual faz parte, e as necessidades que apresenta, sob o aspecto social. Embora, dentro da concepção de Carl Rogers, cada aluno seja único e o importante seja conhecê-lo em sua individualidade, aproveitar estudos de outros pesquisadores que buscaram compreender

características de desenvolvimento ou da relação indivíduo-sociedade em diversas faixas etárias facilita a comunicação com o aluno, o que, por sua vez, melhora a interação e a possibilidade de compreensão. O que se deseja mostrar é que existe um grande leque de informações em potencial que podem ser úteis ao professor de piano, na medida em que ele se proponha a adotar, em sua prática, novos pressupostos pedagógicos e a conhecer outras perspectivas para lidar com os conteúdos existentes no ensino do repertório erudito do instrumento, além daqueles habitualmente cultivados por ele e outros professores.

CAPÍTULO 3

GARIMPO E REFLEXÃO

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Tendo em vista os assuntos levantados nos capítulos anteriores a respeito da pouca ou nenhuma preparação do bacharel em piano para lecionar seu instrumento durante sua formação universitária (o que vale também para outros instrumentistas) e a dificuldade em encontrar cursos de extensão neste assunto dentro da área musical, pesquisou-se a existência de uma bibliografia capaz de suprir essa lacuna. Inicialmente, em bibliografia nacional, foram encontrados livros e artigos que de alguma maneira abordam ou mencionam as questões apresentadas nos capítulos anteriores do presente estudo, mas não foi encontrado nenhum livro enfocando com profundidade a prática de ensino numa perspectiva relacionada a pressupostos pedagógicos e/ou noções de conhecimento de Psicologia da Educação.

Dentre as publicações mais recentes, Moema Craveiro Campos (2000) propõe, em *A Educação Musical e o Novo Paradigma*, que o professor de piano não se limite ao ensino da reprodução musical, da leitura e execução de peças do repertório erudito, mas também incorpore a improvisação e a música popular em seu trabalho com o aluno, com vistas a tornar o estudo da música prazeroso e inserido no seu contexto. Ela reforça o papel do professor de piano como educador musical em um sentido mais amplo do que o usualmente adotado em cursos de formação de instrumentistas voltados para o ensino da reprodução do repertório erudito, defendendo a necessidade de o contato com o instrumento estar inserido na vida do aluno, em seu universo sonoro. A autora faz, também, diversos paralelos entre as concepções musicais ocidentais (predominantemente racionais) e as orientais (predominantemente intuitivas). Craveiros valoriza a importância de o aluno ser capaz de reproduzir no

instrumento um repertório musical popular, presente em seu cotidiano, e considera a improvisação quase como um fio condutor do aprendizado. A autora se coloca, também, a favor do ensino simultâneo de piano e teclado e, como reflexo conseqüente, da exploração de um repertório misto (erudito e popular).

O livro *Reflexões Sobre o Ensino do Piano para Adultos e Adolescentes*, de José Júlio Stateri, trata de vários assuntos, levanta questões a respeito de alguns problemas técnicos do ensino do instrumento, como relaxamento, leitura, interpretação, leitura e pedal, mas também apresenta e enfatiza assuntos relacionados à motivação do aluno frente ao estudo e outros, relacionados à Psicologia da Educação. Na Introdução, o autor comenta a importância de o professor de instrumento ter conhecimentos de Pedagogia e Psicologia do desenvolvimento para organizar seu material didático levando em consideração as diferenças existentes entre o desenvolvimento cognitivo do ser humano nas diferentes faixas etárias. Esse assunto remete à necessidade de estudos pedagógicos e retorna, principalmente, no primeiro e no terceiro capítulos da obra. O primeiro trata especialmente da motivação do aluno adulto e adolescente. O autor já havia mencionado a importância do relacionamento professor-aluno anteriormente e, neste capítulo, reforça a condição de ele influenciar diretamente na construção do trabalho conjunto. No terceiro capítulo é abordada a questão da afetividade na relação professor-aluno. O texto não chega a se aprofundar nas questões mencionadas, argumentando ser a proposta do livro apenas dar “pinceladas” sobre diversos assuntos, com a intenção de levar o leitor a fazer sua própria pesquisa, posteriormente.

Em outro livro de Stateri, *Metodologia, pesquisa e ponderações no ensino da música* (2003), o autor apresenta exemplos práticos de iniciativas que se desvincularam do ensino tradicional e, na sua opinião, tiveram resultados positivos. Dentre as questões discutidas, constam: o problema da falta de sincronismo e de relação entre o ensino da teoria e da prática musical, dificultando o aprendizado do aluno; a necessidade de integração das disciplinas

numa proposta interdisciplinar, a fim de facilitar ao aluno a percepção das relações existentes entre os conteúdos das diversas aulas ministradas e, assim, promover a compreensão da existência de um todo musical; e a necessidade de o bacharel em Música desenvolver estudos e pesquisas, tanto relacionadas ao repertório quanto a uma complementação pedagógica que o ajude em sua atuação como professor. Além disso, o autor apresenta exemplos de cunho metodológico, como conteúdo programático de cursos, roteiros de estudo e grades curriculares. Esses três conteúdos levantados estão diretamente relacionados com o que vem sendo discutido neste estudo e, embora não trate profundamente das questões de uma forma que elucide claramente o leitor, é um livro que convida à reflexão.

José Alberto Kaplan (1987), em *Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica* traz, como eixo central, a proposta de basear a didática do piano em constatações científicas. Parte do livro é dedicada a temas diretamente relacionados ao controle e aprendizagem do movimento, ou seja, da atividade motora. Os dois outros assuntos que se destacam relacionam-se ao processo de aprendizagem e aos programas de curso. O assunto “aprendizagem” reaparece em mais de um capítulo e é tratado, principalmente, sob o ponto de vista da motivação. O autor indica livros de Psicologia como bibliografia complementar, mas não chega a se aprofundar nas diversas teorias que tratam da questão. Um dos capítulos é dedicado aos programas de ensino e, nele, o autor levanta a problemática de esses programas geralmente serem inadequados para os fins propostos, pois não levam em conta peculiaridades individuais trazidas pelo aluno, as quais variam de acordo com cada um. Ele critica os programas de curso de música porque se baseiam em “um pretenso critério de dificuldade crescente”, o qual, em verdade, costuma levar em consideração mais a dificuldade de leitura musical do que a execução propriamente dita. Kaplan conclui ser necessária uma reformulação das práticas curriculares em vigor nos estabelecimentos de ensino musical; em sua opinião, esta reformulação deveria basear-se em dados oferecidos por ciências como

Anatomia, Fisiologia, Física e Psicologia (segundo o autor, pilares básicos dos modernos processos de ensino-aprendizagem), e nas peculiaridades de execução dos diversos instrumentos musicais.

O trabalho de Luciana Requião (2002), *O músico-professor*, está mais relacionado ao universo do ensino da música popular, que não é o assunto desta pesquisa. Contudo, ao relatar as relações de músicos com a atividade de lecionar, algumas de suas observações são bastante correlatas ao pensamento desenvolvido neste estudo, pois falam do músico e da situação do ensino da música em geral, não se restringindo apenas a um aspecto característico. Por exemplo, sua afirmação de que “ser professor é uma condição intrínseca à atividade profissional do músico” (p.15) é semelhante à afirmação proposta no primeiro capítulo deste trabalho, quando foi dito que todo instrumentista é, potencialmente, um professor de seu instrumento. Neste livro, a autora discute os saberes do músico e a situação músico-professor, inclusive sob o ângulo da estabilidade financeira proporcionada pela atividade, mas não chega a abordar aspectos pedagógico-musicais que coloquem concepções de ensino em discussão.

Oscar Dourado, em artigo intitulado “A formação do instrumentista” (1996), levanta a questão da falta de preparo pedagógico do músico em sua formação, afirmando que uma formação pedagógica como parte do currículo dos cursos de música pode fortalecer as futuras atividades profissionais do aluno. O autor comenta o fato de a ausência de conhecimento de métodos de ensino levar os alunos a imitarem seus professores sem desenvolverem sua capacidade de discernimento.

Foram encontrados dois artigos datados de 1998 que trazem contribuições para esta pesquisa. Em um deles, “Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música”, Ana Lúcia Louro apresenta o resultado de um estudo em que investigou currículos de 14 cursos brasileiros de Bacharelado em Música, pesquisando as

possibilidades oferecidas, em termos de disciplinas, para uma complementação pedagógica do músico-instrumentista com vistas à sua atuação didática. Diante do resultado obtido, pode-se afirmar que a maior parte dos cursos não oferece esta possibilidade de complementação dentro do próprio bacharelado, reforçando, portanto, a afirmação de que o aluno não é reconhecido potencialmente como futuro professor de seu instrumento durante sua formação universitária. Celso Mojola, em “A formação do docente de música”, inicia comentando o papel da música na sociedade, pois o docente da área está inserido em um contexto social. Em seguida, tece comentários a respeito de problemas de ensino-aprendizagem relacionados à falta de preparo pedagógico do professor em sua formação.

A bibliografia trata de vários dos temas abordados nesta pesquisa, demonstrando a pertinência e a necessidade de se manterem abertas discussões a esse respeito. Contudo, nenhum dos textos encontrados tratou das relações contidas na rede formada por professor - conhecimento pedagógico - sala de aula - aluno, oferecendo subsídios concretos capazes de suprir a lacuna existente na formação do instrumentista-professor.

Diante do insucesso em encontrar uma bibliografia específica editada no Brasil, outras fontes foram procuradas. Descobriu-se que, nos Estados Unidos, discussões pedagógicas a respeito do ensino do piano são freqüentes, havendo inclusive um Fórum Anual de Pedagogia, organizado pela University of South Carolina School of Music, com o objetivo de proporcionar oportunidades para a troca de experiências e informações. Além de revistas dedicadas ao professor de música e *sites*⁵⁵ com artigos recentes e disponíveis para consulta, encontrou-se material voltado diretamente para o ensino do instrumento, destacando-se os três livros a seguir.

Na leitura de *The art of teaching piano*, de Denes Agay (2004), encontrou-se um “manual” de ensino do piano. Com a contribuição de artigos escritos por vários

⁵⁵ Os *sites* são apontados na bibliografia final.

colaboradores, o autor aborda as situações básicas do ensino do instrumento numa linguagem que orienta o professor, passando por questões relacionadas a *performance*, conteúdo teórico, maneiras de lidar com alunos em diversas faixas etárias, repertório e estilo. O capítulo V é dedicado aos aspectos pedagógicos do ensino, abordando desde o treinamento necessário para ser um professor de piano, até o relacionamento professor-aluno. O livro é direcionado para o aspecto metodológico (como fazer) mas, mesmo assim, oferece muitas possibilidades de reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem do piano.

O livro *The well-tempered keyboard teacher* (UZLER; GORDON; MACH, 1995) é dedicado especificamente à pedagogia do instrumento com vistas a um “ensino responsável” por parte do professor. Os autores abordam a questão do ensino do piano propondo o conhecimento de teorias de aprendizagem e dedicam um capítulo completo ao assunto: “How learning takes places”, que apresenta dois segmentos: no primeiro, além de uma menção a Dewey (filósofo da educação americano), são comentadas as teorias de ensino behaviorista, cognitivista e humanista, com uma breve síntese do pensamento dos autores mais conhecidos; no segundo, levantam-se questões diretamente vinculadas ao ensino do piano sob aspecto pedagógico, terminando com um trecho que traz como subtítulo *O uso prático de teorias de aprendizagem*.

A questão da pedagogia retorna em outros capítulos, sendo vista por outros ângulos, tais como a formação pedagógica do professor, aspectos da história da pedagogia para o ensino do instrumento, e a utilização de ferramentas contemporâneas – instrumentos eletrônicos e computadores – como colaboradas do ensino. Os autores destacam que a história da pedagogia do piano foi influenciada por muitos fatores (p.293), dentre eles, os valores estéticos e a função social da própria música escrita para piano, o desenvolvimento das características físicas do instrumento, pesquisas e bases filosóficas presentes em cada período histórico. Essa conduta mostra a importância de perceber o ensino do instrumento dentro de

um determinado contexto, aceitando as modificações introduzidas sempre que ele é renovado. É importante ressaltar que, dentre todos os outros consultados para esta pesquisa, este foi o único livro direcionado especificamente para o músico que explorou e explicitou a importância do conhecimento de teorias de ensino na formação do professor de piano.

Em *Etudes for piano teachers: reflections on the teacher's art*, Stewart Gordon (1995), encontra-se um trabalho especialmente importante para esta pesquisa, pois aborda o ensino do instrumento num contexto semelhante ao que foi discutido até aqui. Este texto merece uma dedicação maior dentro desta revisão bibliográfica pela relevância das questões levantadas.

O livro é composto pela reunião de artigos pedagógicos de sua autoria, alguns publicados na revista *American Music Teacher*, entre 1973 e 1982, e outros inéditos. Embora todos os artigos sejam direcionados para professores de piano e apresentem cunho pedagógico, a primeira parte do livro, denominada *Fundamental Studies*, destaca-se pela preocupação do autor com a escolha profissional do músico pela prática do ensino e pelo cuidado com que os assuntos são tratados, sempre sublinhando a maneira como o professor “pensa”.

Logo no início (p.3) o autor questiona a dicotomia entre *performance* musical e ensino. Comparando as possibilidades de carreira do músico, ele afirma que as contribuições à sociedade são maiores na carreira que busca conciliar atividades de *performance* e de ensino, em que lecionar é um componente importante, do que naquela centrada exclusivamente em apresentações públicas. E acrescenta que a maior parte dos músicos profissionais está envolvida com ambas as atividades (lecionar e tocar) e cerca de 95% destes músicos dependem do ensino para manter sua renda salarial. Essas afirmações corroboram os resultados das enquetes apresentadas no 1º capítulo desta dissertação e demonstram que a

situação do músico-professor não é apenas uma peculiaridade encontrada em São Paulo, mas uma situação presente na prática profissional do músico em diferentes países.

Essa divisão de categorias entre tocar e lecionar é mais teórica que real na prática do músico profissional, mas traz conseqüências, como preconceitos relacionados com a depreciação do professor em relação ao executante, ou o oposto, a idéia de que um exímio executante não é capaz de lecionar. Para ele, o impacto deste pensamento de oposição entre lecionar e executar sobre os jovens músicos que pretendem se tornar profissionais é danoso. Como exemplo, menciona que, durante o aprendizado do piano, lecionar é, muitas vezes, visto como segunda opção, separada e inferior à carreira do músico dedicado unicamente à execução musical. Para o autor, criam-se estereótipos que influenciam os jovens estudantes, os quais, na maioria das vezes, começam a lecionar somente para suprir necessidades financeiras sem se preocuparem com o ensino em si. Apenas com o passar do tempo e com o amadurecimento dos jovens professores que prosseguem na vida de músicos profissionais, a atividade de lecionar começa a ser vista com maior profundidade, necessitando preparo, estudo e atualizações. O autor pergunta: mas por que esta mudança de atitude demora tanto tempo? E responde: seguramente, isto é causado em parte porque profissionais experientes não enfatizaram (nos jovens) com força suficiente, ou cedo o suficiente, os valores, desafios e recompensas do ensino. A maneira como o autor apresenta a questão da pouca atração do músico jovem pelo ensino e da ausência de ênfase nesta perspectiva profissional durante seu período de estudos, vem ao encontro do que já foi abordado no presente trabalho, em relação à formação do músico profissional.

Para Gordon, com o passar do tempo, a maior parte dos músicos aprende a equilibrar a relação entre as atividades de instrumentista e as de professor, mas aprender a reconhecer a importância das duas atividades e definir a relação entre elas é um aprendizado para o qual os estudantes precisam de ajuda: “para a maior parte dos estudantes, o componente relacionado a

lecionar precisará ser nutrido durante o processo” (1995, p.7).⁵⁶ O autor ainda discute necessidades e dificuldades da carreira de professor de instrumento e menciona influências psicológicas emergentes na relação professor-aluno, o que lembra o quanto poderia ser de auxílio ao músico-professor ter algumas noções de psicologia sobre relacionamento humano.

Em outro segmento, ele lembra a importância de o professor ter uma fundamentação filosófica para não incorrer em atitudes que estão em oposição com sua maneira de pensar: “para professores, identificar questões filosóficas e formular uma posição é muito importante, pois, sem este processo, muitas vezes inadvertidamente adotamos opiniões e ações nas quais realmente não acreditamos” (1995, p.16).⁵⁷

Embora o autor não mencione claramente, essa necessidade de fundamentação filosófica passa por um conhecimento mínimo de propostas de ensino, além do reconhecimento, por parte do professor, de quais valores dão suporte às suas ações. Discutindo uma série de outras questões importantes no ensino do piano, desde algumas estreitamente ligadas à prática do instrumento, como leitura à primeira vista, postura, uso de pedais, organização do estudo, até assuntos de cunho pessoal, como subjetividade e maneiras de “enfrentar” a carreira profissional, o autor mantém sempre a posição de incitar o leitor a pensar de maneira reflexiva.

Nas indicações bibliográficas desses livros, encontrou-se uma ramificação de outras publicações a respeito do mesmo assunto, o que permite reconhecer a existência de uma preocupação efetiva com a formação e a atualização do professor de piano nos Estados Unidos, a qual ainda é incipiente no Brasil, mas tem estado bastante presente em trabalhos acadêmicos. Como exemplo, podem ser citadas cinco dissertações de mestrado defendidas no Instituto de Artes da UNESP entre 2003 e 2005 que tratam do ensino do piano, examinando-o sob diferentes pontos de vista, levantando problemas relacionados ao ensino tradicional do

⁵⁶ “(...) for most students, the teaching component will have to be nourished in the process”.

⁵⁷ “for teachers, identifying philosophical issues and formulating a position are very important, for without such process we often inadvertently buy into opinions or actions in which we really do not believe”.

instrumento, ou dele derivados. São elas: *A música como portadora de valores humanos essenciais* (LACORTE, 2003); *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso* (LOURO, 2003); *Pianista-professor: refletindo sobre a prática* (NIÉRI, 2004); *O gesto provável: uma investigação acerca do gesto musical* (FREITAS, 2005) e *Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo* (MOREIRA, 2005).

3.2 TRAJETÓRIAS PARALELAS: MÉTODOS E ENSINO INDIVIDUALIZADO

Além dos recursos disponíveis em bibliografia especializada no ensino do instrumento, como os livros mencionados no segmento anterior e artigos disponíveis em *sites* especializados, outra fonte de recursos é o trabalho de pianistas-professores do passado que se tornaram reconhecidos por seu trabalho didático; o conhecimento a respeito de sua atuação pode ajudar a compreender as concepções de ensino que os norteavam. Como, no capítulo I desta dissertação, apontou-se a predisposição de algumas escolas em adotar um ensino menos padronizado do que aquele presente no ensino tradicional apoiado em programas semelhantes ao do curso analisado, privilegiou-se destacar aqui alguns exemplos de pianistas-professores cuja maneira de ensinar se aproxima do ensino dirigido ao aluno.

Esse tipo de ensino de cunho mais voltado para o aluno e menos preso a um programa determinado é uma opção compartilhada por músicos conceituados que manifestaram em diferentes ocasiões a preferência por um ensino o mais personalizado e direcionado para o aluno que o professor fosse capaz de realizar. Em linhas gerais, o ensino particular parece favorecer maior aproximação com este ideal do que o ensino em instituições (conservatórios), inclusive na atualidade, porquanto as aulas ministradas em domicílio não estão sujeitas às regras estabelecidas pelas instituições. Contudo, em São Paulo, delimitação geográfica desta

pesquisa, não é incomum encontrar professores particulares de piano adotando programas tradicionais de conservatórios, nos mesmos moldes ou até de forma mais rígida do que as próprias escolas. Ao mesmo tempo, encontrou-se uma preocupação com um ensino dirigido para o aluno no discurso de professores que lecionavam em instituições. Diante desse quadro, percebe-se que, embora os professores particulares não estejam submetidos à organização de uma instituição e por isso tenham, em potencial, maior possibilidade de trabalhar direcionando o ensino para o aluno, como alguns dos exemplos que se seguem, a influência da organização de um programa tradicional foi tão forte em São Paulo que boa parte de professores sente dificuldade em se desligar desse esquema.

Os conservatórios paulistas descendem pedagogicamente dos modelos europeus. Segundo Fonterrada (2005, p.70-71), a primeira escola de música de caráter profissionalizante foi o Conservatório de Paris, criado em 1794. Em 1822 foi fundada a Royal Academy of Musica (Inglaterra), seguida pelo The Trinity College em 1873 e por The Nacional Training School of Musica, em 1873. Em outros países, o modelo de escola de música em regime de externato e com característica profissionalizante chega a Praga (1811), Viena (1817), Berlim (1850) e Genebra (1815). Nos Estados Unidos e Canadá surgem na década de 1860 e, no Brasil, em 1845, com a fundação do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro. Como já mencionado no 1º capítulo, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo foi fundado um pouco depois, em 1906.

Estas instituições brasileiras foram criadas em uma época na qual o ensino básico nas escolas de ensino fundamental⁵⁸ seguia, na sua grande maioria, os pressupostos contidos na pedagogia tradicional. Esta, dentre outras características, também se apoiava no pensamento cartesiano, que influenciou o ensino em termos de organização, determinação, linearidade, racionalidade e estruturação de conteúdo “passo a passo”, seguindo modelos europeus,

⁵⁸ Utiliza-se a terminologia atual para referência ao período inicial de escolarização.



descendentes do século XIX, que adotavam os mesmos princípios. Com isso, percebe-se que o ambiente social foi propício à criação de escolas de música com expectativas semelhantes às presentes no ensino básico.

Outra característica muito importante no século XIX que influenciou os conservatórios musicais é o desenvolvimento do virtuosismo e sua aclamação social. O surgimento de um repertório pianístico altamente virtuosístico, que exigia para sua execução um domínio técnico-instrumental complexo, também pode ser considerado um fator de contribuição para a proliferação de métodos (no sentido de publicações que visavam a sistematização de exercícios) e para a busca de uma padronização do aprendizado técnico. Referindo-se a este período, Fonterrada (2005) ajuda a compreender melhor o quadro da época:

Época das revoluções industrial e elétrica, responsáveis pelas mais significativas modificações nas condições de vida, o século XIX traz às manifestações artísticas o delírio da velocidade e o moto-contínuo, característicos das máquinas. O aperfeiçoamento das técnicas de construção de instrumentos permite um melhor controle da afinação, o vislumbre de uma enorme gama de recursos tímbricos, o aumento da sonoridade e a ampliação das possibilidades técnicas. As novas condições influenciam a composição musical que, agora, conta com uma orquestra bastante aumentada e bastante eficiente. Na execução instrumental pretende-se alcançar o perfeito domínio técnico e, para isso, os critérios metodológicos são aperfeiçoados, para que se obtenha o melhor desempenho com o menor esforço, ideal respaldado pelo positivismo e seu lema “ordem e progresso”; pela excelência técnica, chega-se ao perfeito domínio do instrumento (virtuosismo), agora a serviço da expressão subjetiva, ideal do romantismo (FONTEERRADA, 2005, p. 68).

A busca da técnica ideal para se tocar piano gerou uma grande série de publicações e numerosos profissionais se manifestaram a seu respeito. Professores preocupados com a técnica pianística como Rudolf Breithaupt, Maria Levinskaya, Tobias Mattay, Alfred Cortot, Marguerite Long, Thomas Felden, James Ching, Otto R. Ortmann, Arnold Schultz, Karl Leimer e Neuhaus, em geral, tiveram seus nomes ligados a métodos de ensino e suas obras

são recomendadas para a compreensão do desenvolvimento do pensamento técnico no instrumento.⁵⁹

Além dos fatores relacionados à preocupação técnica e metodológica, a especialização crescente em todas as áreas, que culmina no tecnicismo do século XX, também se reflete no ensino musical. Artur Schnabel (1882–1951), respeitado pianista e professor, expressa sua opinião em texto original de 1933, afirmando ter havido uma mudança significativa no perfil dos alunos interessados em aprender a tocar piano. Para ele, essa nova clientela de alunos “menos interessados e dedicados” do que aqueles encontrados no passado porque, a seu ver, buscam uma relação com a música mais imediatista e superficial em comparação com alunos de tempos anteriores, levou os professores a buscarem uma simplificação do ensino, favorecendo a criação de regras e métodos que proliferaram nas escolas e acabaram se tornando cada vez mais desligados e distantes dos motivos pelos quais foram elaborados, ou seja, do pensamento musical de origem. Em sua opinião, surge uma nova geração de alunos interessados, apenas, em aprender a tocar músicas em um instrumento, sem preocupação em compreender música com profundidade, enquanto os alunos do passado concebiam o aprendizado musical de uma maneira global, com grande envolvimento pessoal, sem desvincular, por exemplo, a composição da performance.

No passado, quase todo músico era compositor, professor e executante. Então, a enorme expansão das atividades musicais levou a uma infeliz separação dessas funções. Lecionar, com um grande número de alunos não muito talentosos e apenas moderadamente ambiciosos, foi sendo gradualmente simplificado. Acredito que esta seja uma inevitável consequência do coletivismo. Os professores que, naturalmente, não estavam todos no mesmo nível, tiveram que enfrentar novas tarefas. Regras, convenções e padrões, compreensíveis para pessoas sem um preparo significativo, precisaram ser estabelecidas. A crescente ênfase no mecanicismo, nos métodos, nas fórmulas e na padronização, é sintomática deste desenvolvimento (...) Noções, idéias, conhecimento, tiveram que ser simplificados, reduzidos a fórmulas, cada vez mais e distanciadas do objetivo. A verdade está perdida ou esquecida. O indivíduo a encontrará novamente – se ele tiver a luz (SCHNABEL, 1988, p.129).⁶⁰

⁵⁹ Em RICHERME, 1996, p.17-26, pode-se encontrar um resumo histórico das principais teorias da técnica pianística.

⁶⁰ In the past almost every musician was composer, teacher and performer. Then the enormous expansion of musical activities led to an unfortunate separation of these functions. Teaching, with multitudes of students not very gifted and only moderately ambitious, was gradually simplified. I think this is an inescapable consequence of collectivism. The teachers who, naturally, were not on the same level, had to face new tasks. Rules,

Schnabel justifica uma “simplificação” de princípios na standardização do ensino do instrumento por causa da diferença de atitude entre aqueles que buscavam aprender música nos séculos passados e no século XX. Este pode ser um dos motivos, mas, além deste, outros contribuíram para as mudanças que continuaram a acontecer no século XX, dentre eles, aqueles relacionados a modificações nos comportamentos sociais. Como exemplo, uma questão importante de ser mencionada é a alteração da “sensação de tempo” neste século, causada pela aceleração da comunicação e do transporte. Os procedimentos pedagógicos que, no passado, requeriam uma imensa quantidade de tempo passaram a ser cada vez mais rejeitados, levando à busca de formas alternativas e práticas de chegar aos mesmos resultados, “encurtando caminhos”.

Stewart Gordon (*in* USZLER; GORDON; MACH, 1995, p.296) explica a existência de processos pedagógicos no passado, que demandavam um enorme gasto de tempo, porque foram desenvolvidos em uma época na qual o tempo era concebido em longos períodos. Como exemplo da relação estabelecida, cita o número de horas gasto na locomoção entre dois lugares, o tempo de uma visita, que demorava meses, e a falta de muitas atividades disponíveis para preencher as horas de descanso. À medida em que a noção de tempo foi se modificando pela industrialização, ele passou a ser concebido como mercadoria valiosa, pois na sociedade industrial o melhor é produzir cada vez mais, no menor tempo possível. Gordon diz ter este conceito modificado nossa atitude diante do estudo em todos os campos de conhecimento, causando a necessidade de aprender com rapidez, característica do século XX. Como resultado, surgiram correntes pedagógicas do instrumento musical que abandonaram a idéia de “longas horas de prática” em busca de um desenvolvimento musical e técnico, a ser alcançado rapidamente.

conventions and standarts, intelligible for persons without a helpful background, had to be established. The growing enfasis on the mechanical, on methods, formulas and standartization, is symptomatic of this development. (...) Notions, ideas, knowledge, have to be simplified, reduced to formulas, further and further removed from the goal. Truth is lost, or forgotten. The individual will find it again – if he has the light (SCHNABEL, 1988, p.129).

Essa mudança de concepção temporal trouxe vantagens e desvantagens: se, por um lado, a preocupação em “tirar o excesso” elimina horas e horas de prática puramente mecânica e/ou sem concentração, por outro, pode gerar ansiedade, na expectativa de alcançar resultados imediatos que, se não atingidos, causam frustração e desânimo. Gordon menciona em outro texto (GORDON, 1995, p.67), dificuldades encontradas em nossos dias perante a necessidade de paciência para consigo próprio e a espera de resultados a médio e longo prazo, inerentes ao estudo do instrumento musical. Para ele, embora vivamos em uma época “a jato” e estejamos acostumados a resultados rápidos, de maneira geral, expectativas como essas não podem ser diretamente aplicadas ao estudo musical ou à percepção artística.

Além da noção de tempo, outra questão a ser lembrada na lista de influências à pedagogia do piano é a das pesquisas científicas desenvolvidas durante o século XX (nas áreas de Mecânica, Anatomia, Psicologia e Neurofisiologia), as quais demonstraram a possibilidade de economizar tempo e energia em diferentes áreas, empregando princípios sistematizados. Muitos músicos adotaram a idéia de que a aplicação de princípios científicos na execução pianística poderia facilitar o controle técnico, gerando uma proliferação de estudos e tratados; contudo, segundo Gordon e Mach (*in* USZLER; GORDON; MACH, 1995, p.325), muitas vezes, novas idéias foram adotadas sem o abandono dos pressupostos tradicionais precedentes, ocasionando uma mistura de conceitos.

A principal pretensão deste segmento é mostrar que o ideal “padronizador” incorporado aos conservatórios não foi compartilhado por muitos pianistas-professores, os quais prosseguiram ao longo do século XX em suas atividades didáticas, amparando-se em uma perspectiva mais próxima do pensamento que privilegia a individualidade, a capacidade e as características particulares de cada aluno. Alguns desses professores utilizaram-se de práticas hoje não mais aceitas socialmente (como a recomendação de que uma criança pequena deveria estudar muitas horas por dia), mas coerentes em seu momento histórico. A

intenção é demonstrar que o ensino dirigido para o aluno não é uma novidade e esteve presente na pedagogia do instrumento, desde o século XIX.

Compreendendo tais variações sociais, reforça-se a importância de conhecer a concepção de ensino adotada por professores do passado, entendendo-se nem sempre ser adequado reproduzir exatamente a organização e os princípios por eles utilizados, respeitando os contextos do passado e do presente. Buscando exemplos a partir do século XIX, pode-se iniciar com o próprio Liszt (1811-1886), figura marcante na história do virtuosismo pianístico. Liszt começou a lecionar aos 16 anos e, em artigo publicado na revista *Music Teacher Magazine* e disponível na versão *on line* da revista consultada em 29/07/2005, *Chopin and Liszt: a comparison of their teaching and influence on piano playing*, Stefan Roberts explica como ele procedia. Nos primeiros anos, Liszt lecionava individualmente e valorizava o processo particular de cada aluno:

Desde o início de seu período de ensino, Liszt acreditava que a individualidade do estudante era o mais importante e como resultado elaborava a aula e seu conteúdo de acordo com as necessidades de cada aluno. O conteúdo de cada lição e os assuntos específicos que cada aluno recebia diferiam em cada aula. Portanto, duas aulas jamais eram semelhantes.⁶¹

Embora interessado em preservar a individualidade do aluno, Liszt tinha, segundo o artigo, uma grande preocupação com seu desenvolvimento técnico-virtuosístico, aconselhando horas de estudo de exercícios como preparação técnica necessária, um hábito que Liszt aprendeu com Czerny (1791-1857), um de seus professores, o qual recomendava aos alunos dividirem seu tempo de estudo dedicando duas horas à prática de escalas e estudos com metrônomo; uma hora a leituras; e o tempo restante à composição. Liszt adotava pessoalmente o hábito de praticar muitas horas de exercícios técnicos (técnica pura⁶²) e, como

⁶¹ From his early teaching period Liszt believed that the individuality of the student was most important and as a result, designed the lesson and its contents according to each student's needs. The content of each lesson and the specific issues that each student encountered differed in each lesson of a particular student. Therefore, no two lessons were ever alike.

⁶² Exercícios de *técnica pura* são exercícios direcionados ao aperfeiçoamento mecânico sobre o instrumento e que não contêm discurso melódico, como, por exemplo, os exercícios existentes nos métodos de Hanon e Beringer. O próprio Liszt escreveu uma série de 12 cadernos de exercícios com tais características.

ele possuía um alto domínio técnico-pianístico, teria parecido natural sua recomendação aos alunos para adotarem o mesmo procedimento, o que certamente influenciou seus contemporâneos. Contudo, considerando a excelência de Liszt no exercício da música, é presumível que houvesse uma concepção de ensino por trás desses exercícios e um porquê para suas recomendações.

A carreira de Liszt como professor durou quase 40 anos e pode ser dividida em 3 períodos: 1827-1837, 1848-1861 (período de Weimar) e 1870-1886. No início, como dito, ele iniciou o processo ministrando aulas individuais, voltadas para o desenvolvimento e a formação particular do aluno; a partir do segundo período, passou a trabalhar em regime de aulas coletivas, as *master-classes*, nas quais, segundo Roberts, eram admitidos apenas alunos adiantados e, por isso, o professor não se preocupava com questões técnicas, chegando a sugerir aos menos preparados tecnicamente que procurassem conservatórios onde pudessem adquirir o “treinamento técnico” necessário. Aqui, mais claramente do que no início de sua carreira como professor, quando tratava e cuidava do desenvolvimento dos alunos individualmente, nota-se a estrutura do pensamento, de o preparo técnico vir antes do desenvolvimento musical e poder ser realizado de maneira padronizada. Para Liszt, ter um perfeito controle mecânico do instrumento era fundamental e, certamente, este pensamento influenciou o ensino do piano nos conservatórios que privilegiaram o treino técnico-mecânico em seus cursos.

É interessante notar, no mesmo artigo, o esclarecimento a respeito de como o pensamento de Chopin (1810-1849) era diferente, mais voltado para o desenvolvimento expressivo da musicalidade do aluno, tendo a técnica um papel efetivo, mas secundário. Para ele, a técnica ideal deveria emergir das necessidades expressivas e a preocupação sonora com um “toque artístico” estava acima do virtuosismo. Chopin não formou uma “escola” como

Liszt, nem lecionou no regime de aulas coletivas; sempre ministrou aulas individuais por toda sua carreira de professor⁶³ e sua forma de ensinar permaneceu diferenciada para cada aluno.

É possível perceber a influência desses dois ícones da história da execução pianística e de suas idéias em gerações seguintes. Suas diferenças se fazem sentir em *escolas pianísticas* estabelecidas durante o século XX, na ênfase dada a um ou outro aspecto do ensino no instrumento. Todavia, conforme sublinha Roberts, independentemente de todas as diferenças presentes na maneira de ensinar desses dois grandes mestres, existem similaridades preciosas: ambos valorizavam a interpretação pessoal e individual do aluno, encorajando-os a desenvolverem e cultivarem suas próprias idéias, ao invés de imitarem seus mestres; ambos utilizavam comparações a partir da idéia de que a música imita a fala; e ambos (mesmo Liszt que valorizava a perfeição técnica) colocavam a compreensão musical e a qualidade sonora acima de tudo, não admitindo uma execução musicalmente inexpressiva e impessoal.

Nem sempre os conservatórios musicais foram capazes de preservar características tão importantes⁶⁴, sendo freqüente o surgimento de problemas como os apontados acima por Schnabel: a desvinculação do *fazer* com a intenção original que o criou, o que significa, geralmente, uma preocupação primordial com a preparação de exercícios mecânicos (técnicos) para o instrumento, sem a devida compreensão dos objetivos a serem alcançados, e sem criar uma conexão com o reconhecimento da estrutura das obras musicais⁶⁵. Contudo, concomitantemente à proliferação do ensino sistematizado e padronizado entre professores e conservatórios musicais, algumas opiniões de pianistas-professores reconhecidos historicamente ajudam a perceber a permanência de um ensino direcionado para a individualidade do aluno, sem a uniformização como perspectiva.

⁶³ Vale a pena lembrar, entretanto, que Chopin viveu menos que Liszt.

⁶⁴ Interessante verificar as descrições dos Conservatórios de Genebra e Lisboa apresentadas por Vianna da Motta em BEIRÃO, 2003.

⁶⁵ Esclarece-se que não se está dizendo que adquirir domínio técnico não seja importante, nem está sendo discutida esta ou aquela *escola técnica pianística*. Para um aprofundamento na questão específica da técnica, sugere-se a leitura de RICHERME, 1996.

Outro aluno de Czerny que se destacou como professor foi Theodore Leschetizky, (1830-1915), um dos mais importantes e respeitados professores do final do séc XIX / início do século XX e, embora alguns de seus alunos tenham feito propaganda de seu “método”, inclusive publicando livros a seu respeito e sobre a forma como ensinava, as referências bibliográficas encontradas deixam claro que ele não adotava método algum; pelo contrário, agia de modo diferente com cada aluno. Segundo Mach e Gordon, o procedimento de Leschetizky variava de aluno para aluno, dependendo das necessidades percebidas por ele, que tinha “um fenomenal instinto para diagnosticar” (USZLER; GORDON; MACH, 1995, p.320). Os livros que repassaram a idéia da existência de um método-Leschetizky, como o de Malwine Brée no ano de 1902⁶⁶; referem-se, simplesmente, a alguns exercícios preparatórios muito racionais, que os assistentes davam ao preparar alunos para o mestre. Leschetizky, simplesmente, ria, quando alguém falava de seu “método” ou “sistema”⁶⁷, segundo Fannie Bloomfield-Zeisler (*in* USZLER; GORDON; MACH, 1995, P 322).

Bloomfield-Zeisler (1863-1927) descreve que durante os 5 anos que estudou com esse professor, ficou evidente a inexistência de método, no sentido comum da palavra. Embora, de acordo com ela, houvesse preferências no repertório (valorizando algumas obras consideradas de valor educacional), no estilo de interpretar os diferentes compositores e em alguns exercícios preparatórios que, com pequenas variações, ele utilizava com todos os alunos, Leschetizky preocupava-se em tratar cada um de maneira diferente e organizar um programa de estudo em acordo com suas necessidades e potencialidades.

Como qualquer bom professor, ele estudava a individualidade de cada aluno e ensinava de acordo com ela. Pode-se quase dizer que ele tinha um método diferente para cada aluno, e eu tenho dito freqüentemente que o método de Leschetizky é não ter um método fixo. (Bloomfield-Zeisler *in* COOKE, 1999, p. 83).⁶⁸

⁶⁶ Indicação bibliográfica: BRÉE, 1997.

⁶⁷ They simply give some very rational preparatory exercises that the assistants give in preparing pupils for the master. Leschetizky himself laughs when one speaks of his “method” or “system”.

⁶⁸ Like every good teacher, he studied the individuality of each pupil and taught him according to that individuality. It might almost be said that he had a different method for each pupil, and I have often said that Leschetizky’s method is to have no fixed method (Bloomfield-Zeisler *in* COOKE, 1999, p. 83).

Outra referência, de Schnabel, datada de 1933, a respeito do mesmo professor confirma a anterior:

...a propósito, não existe um método Leschetizky. (...) Seu ensino era muito mais que um método. Era uma corrente que procurava libertar toda a vitalidade latente no aluno. Era direcionada à imaginação, gosto e responsabilidade pessoal, não era um esquema ou um atalho para o sucesso. Ela dava a eles uma tarefa, mas não uma receita. (SCHNABEL, 1988, p. 125).⁶⁹

Com esses exemplos, o registro de Ethel Newcomb (1875-1959), aluna de Leschetizky e autora de livros sobre o professor, merece crédito. Nele, Leschetizky haveria dito não ter e não pretender ter um método. O professor preferia não adotar um método e manter a mente vazia permitindo que o aluno a preenchesse, pois, a seu ver, seria uma maneira mais fácil de descobrir suas necessidades, mesmo em se tratando de técnica (*in* USZLER; GORDON; MACH, 1995, p 321).

Uma importante referência bibliográfica para o estudo de pianistas do início do século é o livro de J. F. Cooke (1999), publicado originalmente em 1917. Nele, encontra-se uma série de depoimentos de pianistas, a maioria também professores, a respeito de estudo, execução e ensino do piano. Estes depoimentos, recolhidos no início do século XX, foram elaborados como respostas a partir de perguntas fornecidas pelo autor do livro e muitos apontam para uma perspectiva de ensino voltada para o aluno. Dentre tantos, foram selecionados alguns exemplos considerados suficientes para demonstrar a presença de uma linha de ensino direcionada para o aluno neste período.

O piano é um instrumento para o qual existe um repertório imenso, tanto de obras quanto de estudos e exercícios. Adotar uma concepção de ensino sem utilizar um método

⁶⁹ ...By the way, there is no Leschetizky method. (...) His teaching was much more than a method. It was a current which sought to release all latent vitality in the student. It was addressed to imagination, taste, and personal responsibility, not a blue print, or short cut to success. It gave them a task but no prescription. (SCHNABEL, 1988, p. 125).

definido ou um programa a ser seguido por todos os alunos da mesma maneira não significa estar o professor livre da responsabilidade de conhecer o repertório de métodos disponíveis. O material, em si, é uma literatura integrante do processo de ensino e o problema não está exatamente nele, mas na maneira como é utilizado. Como comenta Xaver Scharwenka (1850-1924), que fundou um conservatório ao lado de seu irmão, o professor precisa se aproveitar do material existente e administrá-lo de forma a criar o melhor curso para seu aluno.

O método correto para um aluno pode ser bem diferente daquele que traria os melhores resultados para outro aluno. Nestes dias existe muito mais elasticidade dos métodos do que geralmente era aceito no passado, e a grandeza do professor consiste muito largamente em sua habilidade de inventar, adaptar, e ajustar seus meios pedagógicos aos requerimentos especiais de seu aluno (Scharwenka *in* COOKE, 1999, p. 252).⁷⁰

Não estabelecer um sistema pré-definido torna a elaboração de um curso de piano uma tarefa difícil e exige preparo, pois, embora seguir um método convencional possa aparentemente “facilitar” este trabalho, os bons professores são exatamente aqueles que criam um “novo método” para cada aluno. Esta afirmação, contida subliminarmente nas citações anteriores, é corroborada por Max Pauer (1866-1945), pianista inglês que além de lecionar o instrumento foi diretor da Escola de Música de Stuttgart :

Ensinar piano, de fato, é uma das tarefas mais difíceis de todas. É fácil ensinar por meio de linhas metódicas convencionais “prontas para o consumo”, mas os professores de real importância são aqueles que têm a habilidade, o talento, a inclinação e a experiência para criar um método completamente novo para cada aluno (Pauer *in* COOKE, 1999, p. 200).⁷¹

É interessante ressaltar o comentário de Ferruccio Busoni (1866-1924) a respeito da técnica. Este pianista foi considerado, assim como Liszt, detentor de grande domínio técnico do instrumento e em sua carreira de professor, dentre outras escolas, lecionou no

⁷⁰ The right method for one pupil might be quite different from that which would bring about the best results with another pupil. In these days far more elasticity of methods exists than was generally sanctioned in the past, and the greatness of the teacher consists very largely of his ability to invent, adapt, and adjust his pedagogical means to the special requirements of his pupil (Scharwenka *in* COOKE, 1999, p. 252).

⁷¹ Pianoforte teaching, as a matter of fact, is one of the most difficult of all tasks. It is easy to teach it along conventional “cut and dried” method lines, but the teachers of real importance are those who have the ability, the gift, the inclination and the experience to make a brand new method for every pupil (Pauer *in* COOKE, 1999, p. 200).

Conservatório de Moscou. Para ele, cada pianista precisa desenvolver seu “sistema técnico”⁷² e suas preocupações em relação aos pormenores que cercam o estudo do piano levam-no a considerar ser menos importante enfatizar o trabalho na técnica, do que a instalação do hábito de “ouvir-se”: todo progresso musical e técnico depende disto e o desenvolvimento do artista (e seu sucesso) está intrinsecamente relacionado com sua audição e com a observação cuidadosa dos detalhes. Percebendo o que considerava suas próprias deficiências técnicas, ele comenta ter sido necessário “inventar” um novo sistema de trabalho para superá-las. Essa experiência pessoal justifica seu pensamento de que, em verdade, cada indivíduo precisa desenvolver seu próprio sistema técnico:

Os sistemas técnicos são melhores quando são individuais. Falando teoricamente, cada indivíduo precisa de um sistema técnico diferente. Cada mão, cada braço, cada conjunto de dez dedos, cada corpo e, o mais importante, cada intelecto é diferente de qualquer outro (Busoni *in* COOKE, 1999, p. 101).⁷³

Outro aspecto do aprendizado que surge em relatos de pianistas é o interesse em preservar as características pessoais e particulares apresentadas pelas crianças, ou seja, exatamente o oposto do que é feito quando se utiliza um método com a intenção de uniformizar o aprendizado. Alguns dos professores apresentados neste segmento não se dedicaram ao ensino de crianças; parte deles (como era o caso de Liszt) só atendia alunos adultos e já adiantados no aprendizado do instrumento. Todavia, a preocupação com o ensino da criança, presente em alguns relatos, é suficiente para perceber a responsabilidade esperada do professor. Teresa Carreño (1858-1917), pianista venezuelana, refere-se a evidências de individualidade e como elas devem ser preservadas desde a infância. Pelos comentários apresentados ao longo de seu texto, entende-se que a pianista está se referindo à individualidade como sinônimo de traços de personalidade e subjetividade, ou seja, como um

⁷² O que não quer dizer que não existam princípios norteadores adotados como “escolas técnicas”.

⁷³ Technical systems are best when they are individual. Speaking theoretically, every individual needs a different technical system. Every hand, every arm, every set of ten fingers, every body, and, what is of greatest importance, every intellect is different from every other (Busoni *in* COOKE, 1999, p. 101).

conjunto de características que faz uma pessoa ser diferente de outra psiquicamente. Em uma linguagem mais atual, estas peculiaridades podem ser compreendidas como potencialidades e tendências comportamentais.

Ela enfatiza o fato de cada criança ser diferente de outra. Em sua opinião, antes que qualquer progresso real no aprendizado possa ser feito, o professor precisa estudar a “natureza” da criança. Em resumo, enquanto algumas crianças apresentam traços de personalidade marcante desde a tenra idade e parecem seguras de suas preferências, o que as torna fáceis de serem percebidas por adultos, outras não se manifestam tão claramente, não apresentam tendência pronunciada para a música, são mais tímidas e mais difíceis de serem compreendidas do que as primeiras. A seu ver, o professor precisa entender cada uma como um universo diferente e estudá-la cuidadosamente para, a partir daí, iniciar seu trabalho.

Ao aceitar um novo aluno o professor precisaria perceber que imediatamente surgem novos problemas em cada etapa. A mão do aluno, sua mente, seu corpo e sua alma podem ser, em realidade, diferentes de todos os outros alunos para os quais o professor lecionou. (...) De fato, eu consideraria o estudo da individualidade o principal cuidado, ou estudo, do professor (Carreño *in* COOKE, 1999, p.110-111).⁷⁴

Ainda segundo Carreño, umas das maiores responsabilidades do professor está no correto “diagnóstico” da individualidade do aluno a fim de poder “prescrever” um trabalho correto. Comparando a tarefa do professor ao diagnóstico médico, ela lembra que a boa intenção deixa de ter importância quando a medicação é errônea e o paciente morre. O professor precisa “entender” o aluno, preservar sua individualidade e, sobre esse conhecimento, estruturar um curso para cada criança.

Uma das maiores responsabilidades do professor recai em estabelecer de pronto um curso com bases racionais, respeitando a individualidade do aluno. Lembre que alunos

⁷⁴ The teacher in accepting a new pupil should realize that there at once arises new problems at every step. The pupil's hand, mind, body and soul may be in reality different from those of every other pupil the teacher has taught. (...) On fact, I would considerer the study of individuality the principal care or study of the teacher (Carreño *in* COOKE, 1999, p.110-111).

não são todos como ovelhas a serem tosquiadas da mesma maneira, com o mesmo padrão (Carreño *in* COOKE, 1999, p.112).⁷⁵

Alexander Lambert (1863-?), pianista polonês, estudou no Conservatório de Viena e em Weimar com Liszt. Ao lado de sua carreira de concertista começou a lecionar aos 23 anos e, além de professor, foi diretor do New York College of Music por 18 anos. Para ele, em se tratando de crianças, o professor precisa ver por meio de seus olhos, ou seja, perceber o aprendizado a partir do ponto de vista da criança, para tornar-se capaz de criar condições de entusiasmo que a mantenham motivada. Não adianta adotar um método único porque o que é interessante para uma criança pode não ser para outra. Em sua opinião, o aluno precisa vir para o piano com interesse, não importa quais recursos o professor utilize para isso. Coincidindo com os comentários dos pianistas anteriores, a recomendação é sempre considerar cada caso como um caso diferente.

Quanto mais experiente é o professor, mais evidente é para ele que ninguém pode estabelecer um conjunto de regras práticas ou um plano prático capaz de cobrir todos os casos. É extremamente difícil escapar de inespecificidades porque cada aluno é diferente de qualquer outro e fazer uma regra padrão prática, que se ajustasse a todos, seria como fazer um par de óculos e esperar que ele servisse para os olhos de muitas pessoas diferentes. (...) Você encontrará centenas de teorias sobre como ensinar, mas elas são todas inúteis a não ser que o professor tenha o poder de compreender os elementos essenciais em ligação com cada caso (Lambert *in* COOKE, 1999, p. 383).⁷⁶

Um comentário digno de nota sobre como assegurar progresso no estudo da música é fornecido por Mark Hambourg (1879-1960), que destaca ser fundamental o contato com um bom professor desde o início, a fim de assegurar o progresso da criança. Ao se buscar esse professor, o importante, em sua opinião, é prestar atenção no indivíduo e não se iludir com

⁷⁵ One of the teacher's greatest responsibilities lies in determining at first upon a rational educational course by divining the pupil's individuality. Remember that pupils are not all like sheep to be shorn in the same identical fashion with the same identical shears (Carreño *in* COOKE, 1999, p.112).

⁷⁶ The more experienced the teacher the more evident is to him that no one can make a set of practice rules or a practice plan that would cover all cases. It is extremely difficult to get away from generalities, because each individual pupil is different from any and every other pupil and to make a hard-and-fast law for practice that would fit all would be like making one pair of spectacles and expect that pair to fit the eyes of many different people. (...) You will find hundreds and hundreds of theories about how to teach, but they are all worthless unless the teacher has the power to grasp the essentials in connection with each case (Lambert *in* COOKE, 1999, p. 383).

discursos metódicos. O bom professor pode ser descrito como uma pessoa versátil e capaz de utilizar o que é necessário em cada caso particular, de forma a não sobrecarregar o aluno com o que Hambourg denomina “uma grande quantidade de bagagem desnecessária”. Para ele, bons professores planejam o ensino para cada aluno particularmente.

Para preservar o talento da criança e assegurar um progresso regular, o mais seguro é iniciar com um bom professor. Esqueça o método que o professor utiliza e veja se você tem o indivíduo certo. Claro que o trabalho precisa ser metódico, mas ele não precisa ser um plano patenteado de alguém, que deva ser aplicado em todos os casos com precisão mágica. Juntamente com todos os outros pianistas pensadores, incluindo Leschetizky, eu sou enfaticamente contra a idéia de método no estudo musical. Um professor limitado com o melhor método do mundo não poderia produzir bons resultados. (...) Abandone o método. Todo professor realmente bom usa muito, de muitos métodos diferentes (Hambourg in COOKE, 1999, p.354-355).⁷⁷

Indo mais além com respeito ao bom professor, Vladimir de Pachmann (1848-1933), dedica um dos segmentos de seu texto ao “melhor professor”. Para ele, uma qualidade esperada neste profissional é a existência de um desejo em promover as descobertas pessoais do aluno e almejar que ele vá além do ensinado, pois para se tornar um artista não basta apenas tocar seguindo as indicações do professor. Em sua opinião, há muitas coisas não passíveis de serem ensinadas e o aluno precisa descobri-las por si próprio, cabendo ao professor ajudá-lo a perceber isso. O grande professor tem consciência de que trabalha com pessoas, cada uma diferente da outra e, por isso, não age como se estivesse “estampando” em cada uma sua impressão pessoal.

(...) Eles tocam exatamente como seus professores ensinaram, o que é bom até certo ponto. Mas eles param aí, e nenhum professor de mérito espera que seu aluno pare com sua instrução. O melhor professor é aquele que incita seu aluno a aprofundar-se e aprender novas belezas por si próprio. Um professor, no mais alto senso da palavra, não é uma máquina de cunhar, cunhando alunos como se fossem moedas e colocando em cada um a mesma estampa de valor.

⁷⁷ To preserve the talent of the child and insure regular progress, by all means secure a good teacher at the start. Forget about the method that the teacher teaches and see that you get the right individual. Of course, the work must methodical but it need not be somebody's patent plan that is supposed to apply in all cases with magic precision. With all other thinking pianists, Leschetizky included, I am emphatically against the proprietary method idea in music study. A poor teacher with the best method in the world could not produce good results. (...) Let proprietary methods go to the wind. All really good teachers use much from many, many different methods (Hambourg in COOKE, 1999, p.354-355).

O grande professor é um artista que trabalha em homens e mulheres. Cada aluno é diferente e ele precisa rapidamente reconhecer essas diferenças (Pachmann *in* COOKE, 1999, p.192).⁷⁸

Embora apresentem discursos preocupados com o aluno e em compreender suas necessidades, a maioria dos comentários apresentados até agora deixa perceber um ensino bastante diretivo, no qual o professor deve ser sensível ao aluno, compreendê-lo, criar um curso a partir de suas necessidades, mas ser exato em suas decisões a maior parte do tempo. Neste quadro, Anton Rubinstein (1829-1884) surge como uma exceção, pois, segundo um de seus alunos, Josef Hofmann (1876-1957), ele, curiosamente, adotava um modo de ensino indireto, aparentemente não comum à época. Hofmann descreve:

Sua maneira muito particular de ensinar era tal que teria feito qualquer outro professor parecer um professor primário para mim. Ele escolheu o método de instrução indireta por meio de comparações sugestivas. Ele tratava sobre o estritamente musical apenas em ocasiões raras. Desta forma ele desejava despertar em mim o que é concretamente musical como um paralelo de suas generalizações e assim preservar minha individualidade (HOFMANN, 1976, P.57).⁷⁹

Os exemplos utilizados até este momento datam do final do século XIX e da primeira metade do século XX, e mostram a idéia de um ensino de piano dirigido para o aluno presente em um círculo de pianistas e pianistas-professores considerados historicamente importantes, em pleno desenvolvimento de um pensamento social metódico e sistemático, largamente adotado por escolas e professores. Na segunda metade do século, ocorreu a continuação desse processo. Os pensamentos metódico e tecnicista ampliaram-se e houve uma proliferação de métodos de cursos de piano invadindo as lojas de música. Se no passado os métodos surgiam

⁷⁸ (...)They play just as their teachers have told them to play, which is of course good as far as it goes. But they stop at that, and no worthy teacher expects his pupil to stop with his instruction. The best teacher is the one who incites his pupil to penetrate deeper and learn new beauties by himself. A teacher in the highest sense of the word is not a mint, coining pupils as it were and putting the same stamp of worth upon each pupil. The great teacher is an artist who works in men and women. Every pupil is different, and he must be very quick to recognize these differences (Pachmann *in* COOKE, 1999, p.192).

⁷⁹ Texto original de 1908 com várias revisões do autor durante sua vida.

His very manner of teaching was such that it would have made any other teacher appear to me like a schoolmaster. He chose the method of indirect instruction through suggestive comparisons. He touched upon the strictly musical only upon rare occasions. In this way he wished to awaken within me the concretely musical as a parallel of his generalisations and thereby preserve my musical individuality (HOFMANN, 1976, p.57).

como “manuais” técnicos, agora surgem mais veementemente como material didático linearmente estruturado em volumes e programas completos de cursos a serem adotados por escolas e professores particulares.

Entretanto, encontra-se em muitos músicos a idéia de preservar a individualidade do aluno e trabalhar em função de cada um em particular, tanto em decorrência de suas filosofias de ensino quanto por influência dos estudos desenvolvidos nas áreas da Psicologia e da Pedagogia neste período. Para recolher exemplos, assim como o livro de Cooke (1999) foi utilizado porque traz depoimentos de diferentes pianistas do início do século, o livro de Mach (1991), que teve as publicações originais do 1º volume em 1980 e do 2º volume em 1988, demonstrou ser uma rica fonte bibliográfica. Nesta publicação pode-se encontrar um registro das idéias dos principais pianistas atuantes na segunda metade do século XX. É uma compilação na qual os artistas falam de si próprios: sua formação, sua carreira e suas idéias, e foi utilizada como base principal para o prosseguimento deste seguimento.

Uma questão presente em vários discursos é a responsabilidade do professor. Aliás, com as mudanças sociais desencadeadas e os novos conceitos emergentes ao longo do século XX, relacionando diversas funções da música na sociedade e no desenvolvimento do indivíduo, acentua-se a preocupação em relação à figura do professor como educador, pouco presente nos depoimentos colhidos na primeira metade do século. Com relação à responsabilidade do professor, o depoimento de Leon Fleisher (1928), ex- aluno de Schnabel, merece ser destacado, principalmente porque ele faz questão de deixar claro que realmente gosta de ensinar e talvez, exatamente por isso, sua preocupação com o que permanecerá de seus ensinamentos seja tão manifesta. Em sua opinião, lecionar tem uma responsabilidade maior que a apresentação como executante, pois o conteúdo ensinado será repassado adiante para as gerações futuras.

Eu amo lecionar. Eu adquiri esse sentimento muito legitimamente porque meu professor também adorava ensinar. Eu imagino que apenas herdei alguma desta afeição. Eu penso, de certo modo, que lecionar está um passo à frente de apresentar-se

(tocar). Lecionar implica mais responsabilidade; Hoje, existe maior compromisso em lecionar que em ser um famoso e bem sucedido executante, porque se você é executante e tem algo significativo a *dizer*, terá sucesso. Mas, se é executante e pode tocar seu instrumento não importa o quão maravilhosamente, tendo muito pouco ou nada a dizer, penso que seu sucesso não durará muito: há algo que é pessoal na relação entre concertista e público, é uma seleção natural. Entretanto, se você é um professor e transmite coisas desprovidas de sentido, então acho que você comete um pecado grave. Sim, deste ponto de vista, ser professor exige maior seriedade e responsabilidade, porque envolve algo que se transmite à próxima geração, e que será continuamente repassado (*in MACH*, 1991, vol.II p. 105).⁸⁰

Outro pianista preocupado com os efeitos do ensino é Paul Badura-Scoda (1927), mas em outro sentido. Para ele, a experiência musical ajuda a pessoa a desenvolver outras maneiras de lidar com a vida e, por isso, o ensino do instrumento vai além do aprendizado musical. Ele leva em consideração os valores não musicais transmitidos pelo professor durante o ensino, os quais podem modificar maneiras de o aluno lidar com a vida. Interessante notar sua comparação do professor ao médico (em termos de diagnóstico), igualmente presente no discurso de Tereza Carreño, mas com um desencadear de outro pensamento, ou seja, com ações subseqüentes diversas. Para Carreño o professor precisa prescrever ao aluno um modo de ação e para Badura-Scoda, o professor deve utilizar o “diagnóstico” para ajudar o aluno a superar as dificuldades e, assim, seguir adiante.

Eu cheguei à conclusão de que música é uma profunda experiência, a qual precisa partir de cada estudante para que atinja seu melhor desenvolvimento. Isto significa que o principal em lecionar é ouvir e fazer um bom diagnóstico, como um bom cirurgião. E, após isso, tentar usar sua própria experiência como um critério para auxiliar os alunos a superar problemas e conduzir o caminho de forma rica e satisfatória. Então, é muito mais que apenas ensinar um instrumento, é ensinar a cada um uma pequena porção de como crescer na vida. Se analogia ajudar, eu a usarei; se imagens são sugestivas, eu usarei isto, também (*in MACH*, 1991, vol.II p. 03).⁸¹

⁸⁰ I love teaching. I come by that love very legitimately, because my teacher also love teaching. I guess I just inherited some of that affection. I think, in a sense, that teaching is one step beyond performing. Teaching entails more responsibility; there's greater obligation in teaching than in being a very great and successful performer today, because if you are a performer and if you have something to *say* that is meaningful, you will have the success. But if you're a performer, and if you can play your instrument, whatever it be, marvelously, and have nothing or very little to say, I don't think you will remain a success very long: that's something that is a one-to-one relationship between performer and public. It simply sifts itself out. However, if you are a teacher, and you pass on nonsense, then I think you commit a grave sin. Yes, in that sense being a teacher is far more serious and responsible because it's something that is passed on to the next generation, which will itself pass it on, and so forth (*in MACH*, 1991, vol.II p. 105).

⁸¹ I conclude that music is a very deep experience, one which must be drawn from each student to the best of his or her ability. That means that the main part in teaching is to listen and to make a good diagnosis, like a good surgeon. And, after that, you try, using your own experience as a touchstone, to help him or her overcome problems and to lead the way towards richer fulfillment. So it's much more than just teaching an instrument; it's

A questão do professor como educador também foi abordada por Violeta de Gainza em *Estudos de psicopedagogia musical* (1988). No prefácio do livro, ela ressalta a consciência da responsabilidade que todos os bons pedagogos têm ao assumirem a posição de educadores, lembrando que sua primeira tarefa é conhecer o aluno e apreendê-lo. Para exemplificar, ela apresenta a citação de Pablo Casals (1876-1973) reproduzida a seguir:

Existe trabalho mais importante que o de formar e orientar o desenvolvimento de um ser humano? Eu nunca tracei uma linha divisória entre o ensino e o aprendizado. É verdade que um professor deve saber mais que seu aluno mas, para mim, ensinar é também aprender (Casals in GAINZA, 1988, p. 15).

Nesta fala de Casals aparece a eliminação da linha divisória entre ensino e aprendizado, demonstrando uma mudança significativa de conceitos. Dos exemplos anteriores, com exceção de Rubinstein (que utilizava um método indireto), embora os discursos valorizassem a “personalização” do ensino, ou seja, um ensino adequado às peculiaridades de cada aluno, permanecia, subliminarmente, o pressuposto de ser o professor quem ensina e o aluno quem aprende. O professor precisava conhecer o aluno para estruturar um curso coerente, mas os lugares de quem ensina e quem aprende dão a impressão de estarem separados e bem definidos.

No discurso de Casals o espaço de aprendizagem torna-se comum, uma via de duas mãos em que o professor aprende junto com o aluno: ambos ensinam, ambos aprendem. O fluxo de conteúdo existente na troca pode não ser o mesmo, pois o professor deve “saber mais que seu aluno”, mas além do conteúdo a ser aprendido, outras permutas acontecem numa relação entre duas pessoas, e é disso que Casals está falando. Quando o professor se coloca em uma situação de não somente apreender o aluno, mas também aprender com o aluno, um compartilhamento de responsabilidades pode existir. Este pensamento apresenta um cunho

teaching each one a little portion of how to do better in life. If analogies help, I'll use them; if imagery is suggested, I'll use that, too (*in MACH, 1991, vol.II p. 03*).



verdadeiramente humanista, no sentido de que os valores humanos estão acima do conteúdo a ser ensinado, e uma mudança de pressuposto pedagógico em relação aos anteriores.

Rudolf Firkunsny (1912) fala de seu ensino na Julliard School e sua crença no potencial de desenvolvimento individual de cada aluno. Ele afirma apenas poder “dizer aos alunos o que acha que o compositor tinha em mente”, deixando-os livres para praticarem e perceberem por si próprios e esperar que eles evoluam com o passar do tempo e amadureçam sua interpretação. Aqui, novamente aparece a idéia de compartilhamento de responsabilidades, numa fala reconhecedora do desejo do aluno, do que ele quer, e não apenas do que ele precisa. Destaca-se, com sua expectativa de que o aluno modifique sua interpretação com o passar do tempo, o pensamento de que ele vá além do ensinado pelo professor, compartilhando a opinião de Pachmann, apresentada anteriormente.

Quando eu trabalho com meus alunos na Juilliard, eu tento verdadeiramente ajudar cada um a desenvolver sua própria individualidade, especialmente na expressão musical. (...) Nós trabalhamos principalmente com interpretação, embora eu saiba que o que o aluno aprende hoje, ele provavelmente modificará em 3 ou 4 anos, e eu espero, fazer um melhor trabalho disto. Posso, apenas, contar aos meus alunos o que eu penso que o compositor tinha em mente, deixá-los praticar, e ver as coisas por si próprios. Não presto atenção ao método. Eu não me importo com o modo como eles tocam, desde que expressem o que desejam expressar (*in* MACH, 1991, vol. I p. 85).⁸²

Emil Gilels (1916-1985) abandonou a carreira de professor no Conservatório de Moscou por não se considerar talentoso o suficiente para lecionar. Para ele, professor é alguém capaz de projetar idéias e requer habilidades especiais, diferentes das necessárias para ser um concertista. Há casos em que um concertista pode não se tornar um bom professor (como no seu caso, em seu julgamento) e, em contrapartida, um executante menos brilhante,

⁸² When I work with my students at Juilliard, I try very hard to help each one develop his or her own individuality, especially in expression of the music. (...) We work primarily with interpretation, although I know that what a student learns now he will probably change in three or four years and, I hope, do a better job of it. I can only tell my students what I think the composer had in mind, let them practice it, and see it for themselves. Nor do I pay attention to method. I don't care how they play as long as they express what they want to express (*in* MACH, 1991, vol. I p. 85).

mas com facilidade de comunicação e capaz de expressar boas idéias, pode se tornar um excelente professor.

Eu nunca valorizei completamente a influência de um professor até eu tentar por mim mesmo. (...) Um bom professor, na minha forma de pensar, tem que projetar a si próprio e suas idéias; é uma arte muito especial, acredito, e demanda um comportamento especial. Muitos músicos, talvez, não sejam capazes de tocar extraordinariamente bem, mas se tornam professores maravilhosos porque podem projetar suas idéias. Eu não consigo, por isso eu senti que ensinar não era algo para mim, muito embora lecionasse no Conservatório de Moscou. Desisti e nunca pude me imaginar lecionando novamente. Eu não sinto que tenha este talento extra, necessário para ensinar bem (*in* MACH, 1991, vol II p. 122).⁸³

Os comentários de Gilels sustentam a idéia de que não basta tocar para saber ensinar, já que ele é considerado um excelente pianista e não se sentiu apto como professor. Para completar, apresenta-se o depoimento de Garrick Ohlsson (1948) com comentários a respeito de um outro concertista que, nas palavras de seu aluno, tinha grande comunicação como professor. Garrick Ohlsson discorre a respeito de suas aulas com Claudio Arrau (1903-1991), afirmando que, em sua opinião, Arrau tinha grande poder de comunicação, como professor.

Trabalhar com o Arrau é trabalhar com um mestre verdadeiro, sentir a pressão de sua sabedoria sobre você. Eu imagino que de todos os professores que eu tive, diria que ele podia ouvir mais que qualquer outro. Eu não estou falando sobre notas, estou falando sobre nuances, intenções, implicações e compreensão musical. (...) Ele sempre deseja que você encontre as respostas por si próprio. É claro que você o ouve tocar em concertos, mas nunca é uma questão de cópia. Ele quer que você se conecte consigo mesmo e isto é muito exigente (*in* MACH, 1991, vol.II p. 186).⁸⁴

Um outro músico que sentiu dificuldades em lecionar foi Vladimir Horowitz (1904-1989). Ele considerava ensinar uma atividade com exigências próprias e quando lecionava, uma aula que deveria durar uma hora acabava durando três, deixando-o exausto. Em sua

⁸³ I never fully appreciated the influence of a teacher until I tried it myself. (...) A good teacher, to my way of thinking, has to project himself and his ideas; it is a very special art, I believe, and demands a special manner. Many musicians, perhaps, cannot play extraordinarily well, but they become wonderful teachers because they can project ideas. I couldn't, so I felt teaching was not the thing for me to do, even though I was at the Moscow Conservatory. I gave it up, and could never envision teaching again. I don't feel that I have that extra gift that is necessary for good teaching (MACH, 1991, vol II p. 122).

⁸⁴ To work with Arrau is to work with a real master, to feel the pressure of his consciousness upon you. I suppose of all the teachers I've had, I would say he could hear more than anybody else. I'm not talking about notes. I'm talking about nuance and intentions and implications and musical understanding. (...) He always wants you to find answers yourself. Of course, you hear him play in concerts, but it's never a matter of copying. He wants you to connect with yourself, and that's very demanding (MACH, 1991, vol.II p. 186).

opinião, outra dificuldade da carreira de professor é a necessidade de acompanhar a educação de um aluno dos 8, 10 anos até 20, 22 anos. Ele afirma não ter a paciência necessária para trabalhar com crianças.

É interessante notar, também, a maneira franca como Horowitz comenta a pouca criatividade dos pianistas contemporâneos, um assunto que costuma ser abordado periodicamente em artigos e críticas musicais. Ele reclama serem os pianistas contemporâneos muito parecidos uns com os outros, justificando o fato, em parte, pela pressão dos registros em gravações e em parte pela falta do aprendizado auto-didata na formação do pianista atual. De acordo com ele, desenvolvimento da habilidade em aprender consigo próprio é um aspecto muito importante do estudo, essencial na vida do músico profissional executante, mas negligenciado nos dias de hoje.

Quanto às gravações, se a uniformização causada pela imposição de seus modelos já era sentida pelo pianista há 25 anos, hoje é ainda pior. As possibilidades de recursos utilizados nas gravações atuais permitem tal nível de perfeição, conseguida por meio de correções e emendas, que pequenos deslizes em apresentações ao vivo adquiriram proporções maiores que no passado. Claudio Arrau concorda com essa idéia e, em resposta a Joseph Horowitz, diz pensar que as gravações são o principal fator pelo qual não se aceitam mais erros de notas em apresentações (HOROWITZ, 1999, p. 91)⁸⁵. Além disso, existe o problema de boa parte do público ouvir gravações em casa e ir ao concerto esperando ouvir algo igual, ou seja, a mesma interpretação, quando o mais interessante seria justamente o inverso: ouvir algo diferente, original. Essa expectativa pela audição igual, semelhante ao hábito de ouvir música pop, estimula os jovens pianistas a copiarem as gravações, ao invés de buscarem uma interpretação pessoal. Por fim, vale a pena lembrar que essa questão da importância do “aprender a

⁸⁵ Texto original de 1982.



aprender” por si mesmo é uma das preocupações do pensamento rogeriano apresentado no capítulo II.

Parece existir um elemento de mesmice em muitos pianistas de hoje. Às vezes é difícil distinguir um pianista de outro. Eu penso que talvez isto possa ser atribuído às gravações e ao ensino, também. Parte da educação deveria ser aprender a aprender por si próprio. Penso que uma grande parte do problema neste país é que as pessoas são ensinadas a aprender com terceiros, mas não são ensinadas a se tornarem seus próprios professores (Horowitz *in* MACH, 1991, vol.I p. 126-127).⁸⁶

Esta trajetória de pianistas-professores e suas maneiras de pensar o ensino (incluindo aqueles que aderiram ao pensamento metódico e não estão incluídos nesta pesquisa) é pouco conhecida por jovens estudantes de música e é neste sentido que Uzler, Gordon, e Mach (UZLER; GORDON; MACH, 1995) recomendam o estudo da história da pedagogia pianística ao professor de piano. O conhecimento da existência de muitas maneiras diferentes de pensar o ensino, além da aprendida com a própria experiência como aluno, promove reflexões e alarga horizontes. Este é outro ângulo, além das incursões no terreno da área educacional, do que se pretende quando se afirma, ao longo do presente estudo, a necessidade de o músico ter contato com conteúdos pedagógicos durante sua formação de bacharel.

Concluindo este segmento, faz-se importante reforçar o reconhecimento de que as carreiras de instrumentista-executante e professor não são tão separadas, na prática, como em teoria se supõe. Além do resultado das enquetes apresentado no capítulo I, que demonstrou a alta incidência de músicos professores, em quatro orquestras, o mesmo tema é abordado por Stewart Gordon, em seu livro *Etudes for piano teachers* (1995, p. 03-15). As reflexões do autor, embora se refiram, em princípio, à realidade americana, estão totalmente em acordo com o que vem sendo apresentado nesta pesquisa. Para ele, a preparação para lecionar é tão importante quanto a preparação para tocar, havendo necessidade de ser oferecida ao jovem

⁸⁶ There seems to be an element of sameness in many pianists today. It is difficult at times to distinguish one pianist from the other. I think that perhaps it might be attributed to recordings and to teaching, too. Part of education should be to learn to teach yourself. I think that a large part of the problem in this country is that people are taught how to be taught by someone else, but they are not taught how to be their own teachers (Horowitz *in* MACH, 1991, vol.I p. 126-127).

estudante a formação para as duas atividades. Em sua opinião, o estímulo do jovem para abraçar a tarefa de lecionar precisa existir desde o período de sua formação. O autor complementa que o jovem estudante geralmente não está preocupado em preparar-se para ensinar, voltando-se totalmente para a execução. Todavia, a seu ver, é exatamente por isso que é preciso oferecer-lhe recursos e estímulo, a fim de ajudá-lo a perceber o ensino como opção concreta na vida profissional do músico, exercida concomitantemente e com tantas exigências de dedicação quanto tocar o instrumento. O risco contrário é o jovem perceber o ensino apenas como “segunda opção” e, portanto, secundária e não desejada, tendo a única função de complementar o orçamento. Além das vantagens em evitar a formação de um pensamento preconceituoso, o estímulo a lecionar pode evitar a desistência daqueles jovens que não se sentem à vontade diante do palco. Isto porque, mesmo sem apresentar uma consciência exata de suas potencialidades direcionadas ao magistério, alguns demonstrarão características pessoais, tendências e anseios voltados para as questões do ensino, evidenciando maior probabilidade de serem bem sucedidos profissionalmente na sala de aula que na de concertos. A equiparação das duas atividades em termos de importância profissional ajudará os alunos a se manterem motivados e persistirem em seu aprendizado musical.

3.3 REFLEXÃO: COMPREENDENDO RELAÇÕES NO MUNDO ATUAL

Os exemplos apresentados no segmento anterior são suficientes para confirmar a existência de professores que privilegiaram um tipo de ensino dirigido para o aluno. Se, por um lado, a proliferação de escolas de música fortaleceu uma maneira metódica e rígida de pensar o ensino do piano, estimulando a composição e impressão de métodos para suprir esta necessidade e, por vezes, utilizando esses mesmos métodos como propaganda de seus cursos,

muitos importantes pianistas-professores lecionaram, tanto em escolas como em regime de aulas particulares, sem aderir a métodos lineares e sistematização estrita. Esse traço de continuidade, mesmo com um posicionamento, por vezes, autoritário e diretivo do professor, demonstra existir uma tradição de ensino em que o professor estrutura o curso a partir do aluno, embora ela não tenha se manifestado na estruturação das escolas de música paulistanas mais tradicionais. A tendência observada nesta pesquisa, no sentido de escolas paulistanas de música estarem interessadas em atender melhor as necessidades particulares de cada aluno, pode ser pensada, portanto, como uma aproximação dessa corrente de ensino mais flexível, sempre existente.

Contudo, a procura em adotar uma perspectiva humanista no ensino (valorizando as necessidades humanas acima dos conteúdos programáticos, em oposição ao tecnicismo) não pode, simplesmente, aderir a modelos do passado, transpondo-os para o presente, sem crítica ou ajustamento. É possível afirmar a existência histórica de uma vertente de ensino pianístico em que as necessidades dos alunos são vistas como mais importantes do que o “método” e dispor-se a aprender com a forma de conduzir o ensino nela utilizada, mas muitos professores do passado adotavam um comportamento autoritário e o mundo moderno pede professores mais flexíveis que em décadas e séculos anteriores. É nesse momento de compreender as relações humanas em jogo na sala de aula, perceber as condições sociais influenciadoras do contexto escola-aluno-professor-pedagogia e adequar essa compreensão às peculiaridades do ensino do piano, que incursões nas áreas da Educação e Psicologia podem ajudar.

É interessante salientar o fato de os músicos eruditos estarem habituados a olhar para o passado, sendo natural estudar música composta há séculos, vida de compositores, história da evolução da linguagem musical e biografias de grandes intérpretes. Busca-se ouvir gravações antigas para aprender com os intérpretes e debruçar-se nos livros para entender as mudanças nas concepções estilísticas de interpretação musical desencadeadas ao longo do tempo.

Porém, não é comum estudar a maneira pela qual os músicos do passado lecionavam, a fim de compreender os fundamentos orientadores de suas práticas. Trata-se de uma perda considerável, uma vez que lecionar também é um ato criativo, e a “matéria prima” de qualquer criação humana depende do repertório interno, tanto intelectual quanto psicológico, de que o indivíduo dispõe para se relacionar com o mundo.

Tomando o exemplo dos educadores musicais, por serem músicos especializados em outra área de atuação, em sua formação eles estudam tanto métodos desenvolvidos por educadores do passado (como Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki) quanto concepções de ensino contemporâneas (como Paynter e Schafer), para, a partir daí, criarem sua maneira de ensinar música por meio da vivência do fenômeno musical, em sala de aula. O professor de instrumento não tem demonstrado as mesmas preocupações de seus colegas educadores musicais. Talvez, em parte, porque a relação entre professor de instrumento e aluno costuma se estabelecer nos parâmetros mestre-discípulo e isso pode ofuscar o interesse deste último em conhecer outras possibilidades de conduzir as situações de ensino-aprendizagem, que não as utilizadas por seu mestre. Via de regra, para o trabalho conjunto funcionar, o aluno precisa confiar muito no professor e acreditar que alcançará as metas desejadas. Em decorrência, a primeira tendência, se o relacionamento com o professor for satisfatório, é repetir o modelo da experiência positiva, esperando que cause em outrem os mesmos resultados obtidos para si. Todavia, o relacionamento da dupla professor-aluno em uma aula individual de instrumento é muito particular e varia infinitamente de acordo com a conjuntura e as personalidades em jogo: cada dupla é um par diferente. Desta forma, nem o aluno atual será exatamente como seu professor e nem seus alunos serão como ele próprio.

Além disso, pode-se levar em consideração a presença do próprio professor em sala de aula: o professor interessado em apreender o aluno “está” diferente no convívio com cada um, sem que isso signifique perda de autenticidade. Há muitas maneiras de abordar o assunto, mas

os conceitos rogerianos de *self* e a necessidade de o professor colocar-se “inteiro” na relação com o aluno, trabalhados no capítulo II desta pesquisa, apresentam-se como um bom exemplo de como agir nas circunstâncias que se está estudando. Pensando em termos de autenticidade do professor, se sua postura e os recursos didáticos utilizados por ele estão em acordo com seu *self*, com seus valores, sua maneira de pensar o mundo e seus traços de personalidade, e se ele não contraria suas emoções em sala de aula, provavelmente, transmitirá autenticidade em sua relação com o aluno, independentemente do fato de ser autoritário ou flexível, metódico ou liberal. Mas isto se refere particularmente a cada professor, cada qual em um contexto específico. A experiência do aluno-discípulo atual quando estiver exercendo o papel de professor será, contudo, guiada por sua própria personalidade. Diante disso, pode-se perguntar: será que, utilizando os mesmos recursos didáticos e imitando os comportamentos do mestre, este aluno estará sendo tão autêntico quanto ele, a ponto de inspirar em seu aluno o mesmo grau de confiança? Esta é uma pergunta sem resposta imediata. A transposição pode dar certo quando as personalidades são muito semelhantes e chegar a ser desastrosa quando o inverso ocorre, mas seria preciso fazer um estudo de cada caso em particular para se chegar a qualquer conclusão.

O que está se discutindo é que, como mencionado na Introdução, de acordo com os conceitos mais modernos da Pedagogia, didática é uma elaboração particular do professor. Esta elaboração é complexa e constrói-se a partir da reunião de uma série de subsídios e contribuições, que partem do material didático disponível para uso, do conhecimento do professor na área específica, das diferentes influências sofridas por personalidades importantes em sua vida profissional e que lhe servem de exemplos, da linha pedagógica preferida, e até de sua filosofia de vida. Exatamente por causa dessa complexidade, a proposição de lecionar, baseando-se apenas na vivência pessoal que teve como aluno, sem uma rede de outros recursos complementares, torna-se bastante reducionista, e, comumente,

insatisfatória. Por outro lado, como mencionado no segmento anterior, o aluno jovem geralmente está mais interessado em tocar bem, concentrado e ocupado com seu próprio processo de aprendizagem e poucas vezes desenvolve condições para olhar esse processo como “alguém de fora”, a fim de compreendê-lo em todas as suas facetas.

Uma das dificuldades em perceber esse quadro completo (o conjunto de inter-relações presentes na situação de ensino do instrumento musical) também pode estar amparada no pensamento analítico presente na época atual, altamente direcionado para a especialização. O pensamento mecanicista (para o qual tudo o que existe está sujeito às leis mecânicas e pode ser compreendido a partir delas, inclusive a natureza humana) levou à abordagem analítica do mundo. A abordagem analítica estuda e concebe o fenômeno, desvinculado, porém, de seu contexto. Ela estuda o fato em si, sem relacioná-lo com outras áreas de conhecimento e sem se ocupar a respeito de suas interligações com outros fatos e fenômenos presentes no mundo. Este pensamento faz parte de uma abordagem científica que, como foi mencionado no segmento anterior, influenciou diversos setores da sociedade. Na educação ocidental, a abordagem analítica foi incorporada ao sistema de ensino, resultando em um processo educativo conteudista e voltado para a instrução (no sentido de instrumentalização), que pensa as disciplinas como saberes separados, como compartimentos a serem estudados isoladamente. O indivíduo cresce imerso neste contexto e, de uma maneira geral, se acostuma a pensar de forma unilateral, não se habituando a articular pensamentos em rede e a relacionar fatores menos óbvios, interligados que foram, em diversas situações de vida. Isso vale para disciplinas escolares, para relacionamentos pessoais e profissionais, e também para percepções de contextos, como é o exemplo das inter-relações existentes na conjuntura do ensino instrumental.

Esse é um assunto extenso, bastante discutido, sempre que a problemática do tecnicismo na sociedade pós-moderna vem à tona, mas não será pormenorizado nesta

pesquisa, visto não ser seu foco principal. Pretende-se, apenas, considerar sua existência para compreender parte da dificuldade que o jovem futuro-professor-de-música sente em compor sozinho a complexa rede de saberes requeridos para o exercício da profissão. Uma vez admitida a predominância do pensamento mecanicista, pode-se levantar uma luz para o pensamento que lhe faz oposição na sociedade atual.

Pensadores do século XX passaram a questionar a hiper-especialização e o pensamento fragmentado característico da nossa época e, com isso, criticar o cientificismo mecanicista. Dentre esses pensadores, encontra-se Edgar Morin, que também representa, em suas idéias, a proposta de um retorno ao ensino humanista. Este humanismo é entendido a partir de um princípio que concebe a realidade como uma teia de interligações complexas, a qual precisa ser percebida e apreendida como tal. O resultado dessa maneira de pensar é a adoção de uma perspectiva de ensino interdisciplinar para a educação. Como a discussão desta pesquisa aproxima-se desta questão, pois argumenta sobre a falta de percepção da complexidade presente no ensino do piano, é interessante abrir um pequeno parêntese dedicando alguns parágrafos à apresentação de traços do pensamento de Morin.

Morin critica a especialização excessiva e o estado atual de fragmentação do saber que dificulta aos indivíduos uma organização mental abrangente dos acontecimentos. A crítica feita por ele e seus companheiros ao pensamento analítico diz respeito à sua falha em relacionar as partes, gerando uma diminuição da percepção global que une os saberes, como se a vida, o homem e o mundo não fizessem parte de um todo, e como se não estivessem constantemente vivendo um processo de interação, que é móvel e não estático. Joël de Rosnay, colaborador de Morin em um de seus livros, diz que “a abordagem analítica conduziu a uma fragmentação dos conhecimentos, a um esmigalhamento dos saberes” (Rosnay *in* MORIN, 2002b, p.493). Na civilização ocidental ainda há a preponderância da separação e da análise, em detrimento da ligação e da síntese e, segundo Morin (2001, p. 24):

Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. (...) Como nosso modo de conhecimento desune os objetos em si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto.

Enquanto a abordagem analítica focaliza apenas os elementos, a abordagem sistêmica, defendida por Morin e seus seguidores, preocupa-se com a interação entre eles. Seu discurso fala da complexidade do ser humano, de seus saberes e de sua relação com o mundo circundante, lembrando ser necessária ao indivíduo a consciência de fazer parte de um todo universal, e a percepção de os conhecimentos, subdivididos e racionalizados em áreas distintas, compõem, também, um todo, que resultaria na compreensão humana e seu mundo. Para ele, a educação precisa examinar e estudar esta complexidade, pois o conhecimento progride, principalmente, pela aptidão de integrar os conhecimentos em seu contexto global e, sendo assim, o desenvolvimento desta aptidão é um imperativo da educação. Não basta, simplesmente, inscrever as coisas em determinada perspectiva, mas é preciso compreender as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, entre o todo e as partes.

Quando apresenta as duas abordagens de pensamento (analítica e sistêmica) Joël de Rosnay diz que elas podem ser pensadas como complementares, e não, exatamente, como antagônicas. Segundo ele, pode-se considerar a abordagem analítica como mais atenta aos detalhes do que a outra, focalizando os elementos e considerando a natureza das interações, enquanto a sistêmica privilegia a percepção global e se interessa pela interação entre os elementos levando em conta seus efeitos. A complementaridade entre as duas, no entanto, existe: “a abordagem analítica permite extrair os fatos da natureza, a abordagem sistêmica favorece sua inclusão num quadro de referências mais amplo, o que permite o exercício da razão, da lógica” (Rosnay *in* MORIN, 2002b, p.494).

No campo da educação, Morin critica a hiperespecialização presente na sociedade, porque conduz o indivíduo a uma maneira excludente de pensar. Por hiperespecialização, ele

entende “a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2002a, p.41). Segundo ele, a especialização exagerada acaba levando o indivíduo a “desconectar-se” do que não parece absolutamente prático e necessário, dificultando a percepção das relações existentes entre saberes “trançados” ao conhecimento de um assunto, e que ampliam a visão de mundo, ao invés de diminuí-la. Ele afirma ser o conhecimento especializado uma abstração introdutora do conceito, também abstrato, de disciplina compartimentada, já que a realidade da vida é multidimensional e implica uma inter-relação constante dos saberes.

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos (MORIN, 2002a, P.41).

Morin fala em *ensino educativo* (2001, p.11), definido como o que tem por missão não apenas a transmissão do conhecimento cognitivo, mas também uma busca da transmissão cultural favorecendo a compreensão de nossa condição humana (pessoal e social) e ajudando-nos a viver. A definição de cultura proposta por Morin é uma compleição formada pelo “conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, valores, mitos, que se transmite de geração para geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” (MORIN, 2002a, p, 56). Ele explica ainda que “a cultura existe apenas por meio *das* culturas”, e estabelece relações entre a unidade e a diversidade cultural do ser humano, esclarecendo que as técnicas podem migrar de uma cultura para outra⁸⁷. Diante dessa visão de mundo, Morin propõe, então, a idéia de desenvolver a “cabeça-bem-feita” como finalidade da educação de hoje. A “cabeça bem feita” seria a que desenvolve a aptidão para tratar os problemas ligando os saberes e dando-lhes

⁸⁷ Este é exatamente o caso do ensino de piano em São Paulo, cujo modelo descende diretamente da Europa ocidental, como já foi explicado no segmento anterior.

sentido, ou seja, a que é capaz de organizar conhecimentos, e não apenas acumular informações de saberes isolados.

A presença de Morin neste estudo não se deve apenas a suas críticas às condições de pensamento na sociedade atual, mas, também, porque ajuda a perceber as mudanças que surgem aos poucos na sociedade, em termos educacionais. Essas mudanças de conceitos e prerrogativas são, ao mesmo tempo, uma reação às condições de hiperespecialização da sociedade pós-moderna e uma solicitação dessa mesma sociedade, pelo colapso de pressupostos anteriores, não mais capazes de dar conta do desenvolvimento do indivíduo de uma maneira saudável, física e psicologicamente. Os desdobramentos desse pensamento atingem todas as áreas do conhecimento e não é intenção aprofundá-lo neste momento, contudo, ao perceber essa nova dinâmica humanista em construção na sociedade, pode-se concluir que ela influencia grupos sociais, na mesma medida em que é influenciada por eles. Então, se foi notado no início desta pesquisa que escolas de música da metrópole paulistana apontam a existência de uma tendência em direção a um ensino que não privilegie os conteúdos e seja de caráter humanista, motivada, em parte, por solicitações internas (como, por exemplo, a preocupação com a desistência de alunos, ou com a necessidade de lhes proporcionar um encaminhamento em acordo com uma possível opção pela profissão de músico), presume-se que essas escolas, na condição de sistemas, não mais comportam o pensamento tecnicista (mesmo que alguns de seus membros não sejam conscientes ou não compartilhem disso). Pensando-as como organismos “vivos” que interagem com a sociedade, num complexo formado por seres humanos (professores, alunos, funcionários) e componentes burocráticos (exigências legais, supervisão de órgãos públicos e outros), as escolas procuram novas formas de relacionamento entre seus elementos internos e entre elas e a sociedade.

Pensando desta maneira, parece natural que o caminho se afaste daqueles programas tradicionais, tal como eram aplicados no passado, e se aproxime dos discursos de co-

responsabilidade no espaço de ensino-aprendizagem emergentes, em diversos setores do ensino. Tomando emprestado alguns termos utilizados por João Baptista de Almeida Junior (*in* CARVALHO, 2003, p.98-99), os espaços de ensino não comportam mais as figuras do professor-informante e do aluno-receptor, as quais tendem a ser substituídas pelos professor-orientador e aluno-pesquisador. Citando Heidegger, o autor afirma ser necessário “deixar aprender”, pois a nova dinâmica educacional não aceita mais somente uma troca de informações “sobre e para o aluno”, por causa das inúmeras possibilidades de acesso à informação, presentes em nosso tempo.

Se todo o discurso apresentado for considerado pertinente, o movimento das escolas conduz à adoção de um paradigma para o ensino do instrumento musical diferente do utilizado no passado-recente e pede, para isso, professores pensantes e abertos a experimentarem novas possibilidades de abordagem. Embora não tenha sido tratada com profundidade neste estudo, por não ser seu foco principal, a inter-relação entre as demais disciplinas que compõem o estudo de música, durante o período de aprendizado, também é sentida como necessidade premente, o que leva à mesma conclusão.

Neste contexto, não é possível conceber a simples transposição de uma concepção de ensino do passado para o momento atual. A abordagem rogeriana de ensino centrada no aluno apresentada no capítulo II permite demonstrar que os pressupostos precisam ser verdadeiramente modificados quando se pretende uma mudança real na maneira de lidar com o espaço de ensino-aprendizagem. Não basta, simplesmente, modificar uma estrutura de programa de curso ou as metas escolares, se os seres humanos que irão lidar com essa estrutura não modificarem sua forma de pensar diante de todo processo. O mesmo argumento pode ser utilizado em relação às referências aos professores de piano do passado. Não basta utilizar-se de seus exemplos como uma espécie de “colagem comportamental imitativa”, embora eles sejam de grande auxílio como subsídios para a construção de uma didática. O que se está

afirmando é que estamos vivendo um processo em que a adaptação de modelos anteriores não é suficiente; o momento atual pede **criação**.

Considerando-a como ato resultante da interação do homem com o meio,⁸⁸ compreende-se que o repertório interno do indivíduo contribui para o resultado da criação, denominado produto criativo. É neste aspecto que o teor do corpo de conhecimentos do professor de instrumento musical pode significar uma enorme diferença nos dias atuais. No caso do pianista, se, no passado recente, o conhecimento específico de temas diretamente ligados ao manuseio do piano e à interpretação das obras parecia ser suficiente para formar um bom professor (que é a filosofia embutida no curso superior de Bacharelado em Música-habilitação em instrumento), na atualidade, em função da compreensão de toda problemática que compõe e estrutura as inter-relações presentes no processo de ensino e da necessidade de o professor lidar com uma situação em processo de criação, ou seja, que denota uma relação de ensino-aprendizagem dentro da escola, a qual não se caracteriza como um estado, mas sim, como um processo de mudança de estados, os jovens professores precisarão de conhecimentos adicionais, os quais não se restringem aos conhecimentos musicais.

Todavia, existe ainda um problema: no sistema atual, os cursos de Licenciatura em Música são a fonte disponível mais próxima para os músicos que buscam essa complementação. Estes cursos, certamente, podem oferecer contribuições interessantes, mas a realidade do professor de instrumento que leciona em regime de aulas individuais (professor horista) numa escola de música é muito diferente da abordagem trabalhada nesses cursos, voltados para o ensino de música em aulas coletivas, nas escolas fundamentais. Como exemplo, basta citar o estágio. Para o futuro professor de piano não faz muito sentido realizar horas de estágio na disciplina Música (ou Educação Musical) ministrada em uma escola fundamental. Sem entrar em detalhes de acréscimos à sua formação global, que sempre

⁸⁸ A questão é extremamente complexa e não será abordada neste estudo. Para interessados em uma aproximação com esta área, sugere-se a leitura de SAKAMOTO, 2004 e Veisberg *in* SEKEFF; ZAMPRONHA, 2002.

existem, um estágio como este não o aproximará da realidade em sala de aula com a qual terá efetivamente de lidar. Além disso, embora nesses cursos sejam oferecidas disciplinas pedagógicas, as abordagens costumam ser direcionadas para a situação de aula em grupo, de como tratar com alunos em situação de grupo por um período curto de tempo (6 meses, um ano), que não é o caso das aulas de piano⁸⁹. Além do que foi citado, nesses cursos o jovem pianista não tem acesso à história da pedagogia do próprio instrumento e à bibliografia específica do ensino do piano que, como demonstrado nos segmentos anteriores, são recursos auxiliares importantes.

Em resumo, embora o curso da Licenciatura em Música possa trazer alguns subsídios pedagógicos para o professor de instrumento, os conteúdos das disciplinas não são o que ele precisa aprender; além disso, existe uma carga horária de disciplinas que não interessam diretamente à atividade desse profissional, como por exemplo, a necessidade de realizar estágios em escolas. Talvez, uma complementação, tendo em vista a atuação do músico como professor, pudesse ser oferecida em disciplinas optativas, ou cursos de extensão e aperfeiçoamento. O conhecimento de fundamentos de Pedagogia, incluindo as correntes pedagógicas mais estudadas nas áreas da Educação, Psicologia do desenvolvimento e de relações humanas e um estudo de material específico direcionado para o ensino do instrumento encontrado em outros países abarcando, além de metodologia e filosofia de trabalho, a própria história do ensino pianístico e dos professores que se destacaram, poderia ser uma fonte preciosa de subsídios para a formação de profissionais instrumentistas-professores mais conscientes em sua atividade de ensino e mais sintonizados com as necessidades da sociedade atual, do que ocorre atualmente.

⁸⁹ Existem vários cursos para instrumentos de cordas com aulas em grupo para iniciantes e algumas iniciativas de cursos de piano nesses moldes, mas que não eliminam a necessidade de aulas particulares na medida em que o aluno se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um curso de música não implica que o aluno esteja capacitado para lecionar.

*Lecionar e a questão da proficiência musical são duas coisas diferentes.*⁹⁰

Xaver Scharwenka

O tema desta pesquisa partiu de observações pessoais a respeito do dia-a-dia do músico profissional e da sua experiência com a prática do ensino do instrumento. Questionamentos a respeito da formação do músico-instrumentista e da dificuldade em obter um tipo de formação que auxilie o seu trabalho em sala de aula foram companheiros de anos de atividade profissional e contribuíram para o desencadear dos assuntos tratados neste estudo. Como delimitação geográfica da pesquisa foi escolhida a cidade de São Paulo por ser o espaço de atuação da pesquisadora.

Como a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento, não é incomum surgirem dificuldades no trato com alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho. É verdade que iniciar a vida profissional traz insegurança e dúvidas em muitas profissões; na atividade de professor de instrumento musical isto é comum, em parte, porque o estudante universitário não é preparado para lecionar e com isso tende a repetir o modelo ou os modelos de ensino com os quais teve contato. Essa repetição do modelo pode dar certo em alguns casos, mas, muitas vezes, gera desajustes complicados e que, talvez, pudessem ser evitados por um professor mais bem preparado para exercer sua função.

⁹⁰ "The completion of a course in music does not imply that the student is able to teach. Teaching and the matter of musical proficiency are two different things" (Xaver Scharwenka, in COOKE, 1999, p. 258).



Verificou-se, por meio de uma enquete realizada com músicos profissionais atuantes em grandes conjuntos da cidade, que a maioria deles, mais de 70%, leciona seu instrumento e sabe-se, por meio de inúmeros exemplos, que os pianistas, usualmente, também são professores. Corroborando essas afirmações, encontrou-se no discurso de Stewart Gordon um reforço para esse argumento, pois o professor americano apresenta em sua obra *Etudes for piano teachers* (1995) afirmações semelhantes ao que foi encontrado na pesquisa.

O ensino do piano tem uma forte tradição em São Paulo, relacionado ao papel que teve na sociedade paulista do início do século XX e também às origens dos conservatórios musicais brasileiros, criados a partir de modelos de conservatórios europeus. Por esse motivo, os programas de curso de piano elaborados no início do século XX continuaram a ser utilizados, com poucas modificações. Na essência, permaneceu na cidade um método de ensino que foi sendo copiado por instituições e professores particulares durante décadas e que já há algum tempo vem sofrendo questionamentos.

Como a estrutura desses cursos foi elaborada em um momento histórico diferente, as mudanças sociais ocorridas na sociedade paulistana passaram a ser sentidas nas escolas de música e, mesmo as mais antigas e tradicionais, encontraram necessidade de rever seus cursos. Porém, para compreender com mais clareza qualquer modificação subsequente à adoção de um programa de curso organizado sob o modelo tradicional, considerou-se importante entender os pressupostos pedagógicos contidos nessa estrutura e para isso foi feita uma análise de um programa nesses moldes, utilizando critérios adotados na área da Educação.

A análise procurou desvelar, principalmente, qual era a concepção de ensino organizadora do curso e quais os papéis ocupados por alunos, professores e escola no processo de ensino. Os resultados encontrados demonstraram a presença de uma visão de ensino próxima às adotadas nas correntes behavioristas e tradicionais, o que está em acordo

com os modelos europeus herdados e também com as características de grande parte das escolas de ensino fundamental do início do século passado, sobretudo as mais tradicionais. Essas duas abordagens de ensino mencionadas têm em seus traços comuns, além de outros fatores, o papel do aluno como receptor de informações e a não preocupação com as emoções na situação de ensino-aprendizagem.

O passo seguinte foi conhecer a realidade de algumas escolas de música. Foram escolhidas quatro escolas importantes da cidade, as quais têm uma representação bastante significativa no meio musical e na formação de novos músicos. Ao aproximar-se das instituições, verificou-se que nelas estão ocorrendo mudanças pedagógicas, com a apresentação de propostas que tendem a um ensino dirigido para o aluno e capaz de oferecer condições para uma maior participação ativa deste no processo de ensino-aprendizagem. As modificações implantadas, ou em processo de implantação, nas quatro instituições têm como denominador comum um afastamento dos programas tradicionais adotados anteriormente e uma movimentação no sentido de se proporcionar ao aluno um ensino particularizado. Porém, independentemente do mérito desse esforço, ainda não é, na verdade, uma mudança profunda em termos de orientação pedagógica, pois a participação do aluno em seu próprio processo continua sendo pequena.

Contudo, ao realizar estudos na área da Psicologia da Educação, aprendeu-se que essa modificação de foco (do programa e do professor, para o aluno) implica colocar-se diante da situação de ensino/aprendizado a partir de premissas muito diferentes das adotadas no ensino tradicional e comportamentalista, ou seja, abraçar outros pressupostos pedagógicos. Para compreender a diferença, estudou-se a teoria de ensino centrada no aluno, de Carl Rogers, que se caracterizou, na área educacional, como reação ao tradicionalismo e behaviorismo.

O segundo capítulo tratou principalmente da compreensão dos pressupostos rogerianos, tecendo um fio de seus conceitos principais desde o início, ou seja, da sua teoria



da *terapia centrada no cliente*. Com isso, não se pretendeu afirmar que o ensino do piano deva ser rogeriano, mas demonstrar as modificações filosóficas e conceituais que o professor precisa vivenciar para haver uma modificação real na situação em sala de aula ao pretender adotar um ensino dirigido para o aluno. A conclusão é que não bastam as escolas, por meio do coordenador ou diretor, modificarem as estruturas dos cursos, se os professores não estiverem preparados para, também, modificarem sua maneira de pensar o ensino. De acordo com o estudado em Rogers, as mudanças necessárias são internas, conceituais, e não apenas metodológicas.

Esse argumento reforça o discurso inicial, que teve como principal eixo a preocupação com a formação do instrumentista-professor. Visto que o aluno de instrumento não tem contato com disciplinas relacionadas com a pedagogia musical durante sua formação de bacharel, ou mesmo após, em cursos de curta duração, sua tendência natural é repetir os modelos aprendidos com seus professores. Como a maior parte dos modelos experienciados está ligada aos pressupostos adotados anteriormente nas escolas, a não existência de um processo reflexivo dificulta a adaptação do professor às novas contingências. Em decorrência disso, sua visão de ensino-aprendizagem costuma ser bastante reduzida, pela falta de repertório interno, um fator importante e estimulador de reflexões profundas.

No discurso das pessoas responsáveis pelos novos programas de curso de piano nas escolas durante as entrevistas, ficou evidente a preocupação em manter o aluno interessado no curso, e/ou comprometido com seu próprio aprendizado. Os entrevistados apontam para a existência de um desajuste, um descompasso entre as necessidades dos jovens e a maneira pela qual o processo de ensino-aprendizagem estava sendo conduzido. A fim de exemplificar o efeito do significado das mudanças sociais no jovem e de suas necessidades, as quais levaram às alterações de curso anteriormente mencionadas, buscou-se conhecer melhor a figura do jovem adolescente atual. Para isso, uma pequena incursão na área da Psicanálise

realizada por meio de leituras de textos de profissionais especializados na compreensão do pré-adolescente e do adolescente forneceu os esclarecimentos esperados e mostrou a importância da interação professor/jovem, na construção de seu programa de estudos.

O pretendido com essas ramificações do estudo em outras áreas do conhecimento humano foi demonstrar a existência de uma interligação entre as propostas escolares e a sociedade que não pode ser desconsiderada, já que os jovens atuais, com reações comportamentais rebeldes ou apáticas, demonstram efetivamente suas necessidades internas. No passado, a coerção educacional (sintonizada com uma coerção social) inibia uma manifestação de grandes proporções, como acontece em nossos dias.

Embora o dito até então tenha reforçado a necessidade de ampliação do conhecimento do professor de piano em direção às áreas da Psicologia e Pedagogia, isso não o exclui da responsabilidade de aprofundar-se na área específica do ensino musical, e preferencialmente de seu instrumento. Diante disso, procurou-se encontrar uma bibliografia capaz de suprir essa lacuna de conhecimento e auxiliar o professor em sua formação pedagógica. Editados no Brasil, foram encontrados livros que levantam problemáticas semelhantes às mencionadas nesta pesquisa, mas não foram encontradas obras com conteúdo adequado para ajudar o professor a resolver os problemas levantados. Ao buscar uma bibliografia americana, porém, encontraram-se, de imediato, três livros bastante úteis, além de *sites* com artigos e a descoberta da existência de fóruns de debates e encontros pedagógicos realizados com frequência.

Além do acesso à bibliografia pedagógica especializada, não se pode ignorar as contribuições proporcionadas pelo conhecimento da experiência de outros pianistas-professores. Esse olhar para colegas profissionais que se tornaram respeitados por seus pensamentos, tanto os do passado quanto os contemporâneos, enriquece sobremaneira os recursos do professor atual, tanto no que se refere à sua atividade direta com o aluno, quanto

a suas reflexões pessoais. Em decorrência, fez-se um levantamento de relatos de alguns pianistas-professores, a fim de apresentar alguns de seus pensamentos relacionados com os assuntos tratados neste trabalho. A preferência por discursos que apontam para o ensino dirigido para o aluno teve por interesse mostrar que as modificações buscadas pelas escolas não são, em princípio, uma novidade absoluta, mas refletem uma mudança de posicionamento didático, que as aproxima de uma corrente de ensino pianístico com características de personalização do curso em função do aluno, há muito existente.

Diante de todos os dados levantados, foi possível desenvolver uma reflexão relacionando as dificuldades encontradas naquele tipo de ensino que apresenta características uniformizadoras aos problemas gerados pelo pensamento dominante no mundo atual, predominantemente analítico e tecnicista. Buscaram-se, também, algumas contribuições trazidas por Morin para uma nova maneira de pensar a vida e o ensino, corrente por ele denominada pensamento sistêmico, ou pensamento complexo. Conclui-se, então, serem as necessidades de mudanças nas escolas uma conseqüência de mudanças mais profundas que começam a emergir na sociedade ocidental, e este é mais um motivo para que se reconsidere a formação do músico. Se como confirmado com os dados apresentados no início desta pesquisa, todo músico executante é potencialmente um professor de seu instrumento e se a maioria dos músicos exerce regularmente essa função, não há sentido em desconsiderar uma formação de caráter global, que preveja ambas as atividades. Mesmo que os cursos de bacharelado não tenham condições de realizar modificações em suas grades curriculares a curto prazo devido a questões acadêmico-administrativas provenientes não só da estrutura interna desses cursos, mas também de órgãos reguladores, pode-se cogitar a possibilidade de inclusão de disciplinas optativas, do fomento de cursos de extensão universitária, e da criação de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, capazes de complementar essa lacuna na formação do músico profissional.

Em presença do que foi estudado nesta pesquisa, sugere-se que a inclusão de disciplinas optativas no curso de Bacharelado em Música, ou a oferta de cursos de extensão universitária nos moldes do que já acontece em diversas outras áreas (como por exemplos os cursos oferecidos pela COGEAE/PUC-SP ou pelo Instituto Sedes Sapientiae), poderiam ser opções mais úteis para a formação do futuro professor de piano do que a frequência a um segundo curso universitário (Licenciatura em Música) ou a realização da complementação pedagógica (oferecida em cursos) na área da Educação. Os motivos para esta preferência foram esclarecidos no decorrer deste trabalho, levando-se em consideração, principalmente, a falta de ligação dos conteúdos destes cursos com a realidade cotidiana que o professor de instrumento vivencia.

Os caminhos apontados neste estudo, tanto em relação aos cursos das escolas quanto às mudanças de pensamento filosófico da sociedade são tendências, as quais podem se confirmar ou não. Não é possível afirmar com absoluta certeza que o ensino será mais humanista do que tem sido, e que o mundo enveredará pelo pensamento sistêmico, abandonando a fragmentação atual. Também não é possível afirmar que o ensino do piano abandonará suas características metodológicas do passado e sofrerá uma aproximação definitiva com a corrente de ensino individualizado. São conjunturas e incertezas pertencentes ao momento histórico em curso e não se pode prever exatamente a que rumos levarão.

A convivência e o diálogo com as dúvidas, porém, fazem parte da vida cotidiana do professor, afinal, cada aluno ingressante é uma nova incerteza. Como será sua personalidade? Que vivências esse indivíduo já traz como bagagem de vida? Como será sua reação ao processo de ensino? Como estabelecerá sua relação com a música e com o instrumento musical? Como se deve agir, na posição de professor, para ajudá-lo a se desenvolver? Ensinar não deixa de ser um diálogo constante com um conjunto de dúvidas e surpresas, um aprendizado sem fim. Talvez, exatamente por isso, seja uma atividade tão fascinante!

Compartilhar o caminho de uma pessoa durante seu crescimento musical é uma tarefa sem verdades absolutas, sem métodos definitivos e sem garantia de recursos pedagógicos absolutamente eficientes. São sempre descobertas, adequações, ajustes, movimento. Quando um professor, por desconhecimento, hábito ou convicção, fixa-se em uma única maneira de ensinar, pode alcançar excelentes resultados com um grupo específico de alunos, mas nem sempre estará em paz com sua própria consciência ao perceber aqueles que afastou de seu convívio, por vezes resultando em uma desistência do aprendizado musical, devido a uma pressão que partiu da sua figura e rigidez metodológica, e não por uma opção primeira e verdadeira do aluno. Ensinar, num sentido que ultrapassa a condição de treinamento, de adestramento, é tarefa que define o professor como um educador, e como diz Rubens Alves (2002, p.16), educador não é profissão, é vocação.

Para ele, a profissão é algo que se aprende de fora para dentro, algo que se faz para ganhar dinheiro, sobreviver. Implica um aprendizado, o qual pode acontecer de várias maneiras diferentes. A vocação é outra coisa, nasce de dentro para fora, “não pode ser ensinada”. Ela indica uma direção, uma busca (ALVES, 2003, p.107-111). O exercício profissional pode ser simplesmente uma profissão ou ser a concretização de uma vocação, e nesta diferença encontramos o professor-ensinador-de-coisas e o professor-educador-de-
gentes.

Alguns professores de piano ensinam por profissão, outros ensinam por vocação. Alguns se conformam em seguir padrões estabelecidos e repetir os modelos de seus próprios professores quase automaticamente; por vezes são ótimos profissionais, mas ensinam apenas aos alunos que se encaixam nesse sistema. Outros se sentem incomodados e, estudando e respeitando o passado, desejam ir além, buscando um “algo mais” que os auxilie a compreender seus alunos como pessoas e assim os deixar aprender. Esta pesquisa se dirige para estes, que sentem o ensino como vocação.

Ainda segundo Rubem Alves, “toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (2002, p.16). A esperança que pode ser considerada companheira do desejo em descobrir coisas novas.

“A vocação nasce com a gente, misteriosamente. Ela é o nosso caso de amor com algo que se faz.”

Rubem Alves (2003, p.109)



BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAY, Denes. *The art of teaching piano*. New York: Yorktown Music Press, Inc. 2004.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ALVES, Rubem. *Conversas sobre a educação*. Campinas: Verus Editora, 2003.
- ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet e comp., 1942.
- BEATTIE, Donald. *Guide to the masters: 12 programs of literature study beyond a piano method*. USA: Edition HAS, 1992.
- BEIRÃO, C. W.; BEIRÃO, J. M.; ARCHER, Elvira. *Vianna da Motta e Ferruccio Busoni: correspondência – 1898 – 1921*. Lisboa: Editorial Caminho S/A, 2003.
- BELÉM, Diana. *Carl Rogers: do diagnóstico à abordagem centrada na pessoa*. Recife: Bagaço, 2000.
- BRÉE, M. *The Leschetizky method: a guide to fine and correct piano playing*. New York: Dover, 1997.
- BRITTO, Sulami Pereira. *Psicologia da aprendizagem centrada no estudante*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CARVALHO, Maria Cecília M de (org). *Construindo o saber*. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DE SÃO PAULO. *Programa de ensino de piano*. São Paulo, 1979.
- CONSERVATÓRIO MUSICAL HEITOR VILLA-LOBOS. *Programa de piano*. São Paulo, 1979.
- COOKE, J.F. *Great pianists on piano playing*. New York: Dover Publications, 1999.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DEWEY, John. Interesse e reforço. In: *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DOURADO, Oscar. A formação do instrumentista. *Revista Fundamentos da Educação*



Musical. ed. ABEM, junho/1996.

ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2003.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 3ªed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FADIMAN, James. Carl Rogers e a perspectiva centrada no cliente. In: *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harper&Row do Brasil, 1979.

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

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, Marcos Tadeu Borges de. *O gesto provável: uma investigação acerca do gesto musical*. 2005. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta.; KESSELMAN, Susana. *Música y Eutonia: el cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen, 2003.

GANDELMAN, Salomea. *36 Compositores Brasileiros*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *O que é pedagogia?* Disponível em < www.centrorefeducacional.pro.br >. Acesso em 27/2/2005.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GLASER, Scheilla R. *Estudo do piano: considerações sobre uma aprendizagem significativa*. 2003. Monografia de Especialização em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

GLENNON, Miriam Cecília. *Carl Rogers' theory of facilitation as a basis for the preparation of student teachers in music education*. 1979. Dissertation for degree of Doctor of Musical Arts, College of Music, Temple University, USA, 1979.

GORDON, Stewart. *Etudes for piano teachers: reflection on the teachers's art*. New York: Oxford University Press, 1995.

GUEDES, Sulami Pereira. *A teoria rogeriana da educação: premissas teóricas para a operacionalização da aprendizagem centrada no aluno*. 1978. Dissertação de Mestrado em Educação, PUCSP, São Paulo, 1978.

- HANNOUN, Hubert. *A atitude não-diretiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1975.
- HINSON, Maurice. *Guide to the pianist's repertoire*. USA: Indiana University Press, 2000.
- HOFMANN, J. *Piano playing: with piano questions and answered*. New York: Dover, 1976.
- HOROWITZ, Joseph. *Arrau on music and performance*. New York: Dover, 1999.
- HUNTER, Madeline. *Teoria do reforço para professores*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.) *Juventude e sociedade*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LACORTE, Marisa Rosana. *A música como portadora de valores humanos essenciais*. 2003. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2003.
- LOPES, Fernando. *Chopin-Estudos*. Rio de Janeiro: L'Art, 1994. CD.
- LOURO, Ana Lúcia. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. *Revista Fundamentos da educação musical*, Salvador, Ed. ABEM, série Fundamentos 4, outubro de 1998, p.106-109.
- LOURO, Viviane dos Santos. *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso*. 2003. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2003.
- MACH, E. *Great contemporary pianists speak for themselves*. New York: Dover Publications, 1991.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Análise lógico-formal da teoria de aprendizagem de Carl Rogers*. 1976. Tese de Doutorado em Educação, PUCSP, São Paulo, 1976.
- MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. N. *Ensino: As abordagens do processo*. 13ª reimp. São Paulo: EPU, 2003.
- MOJOLA, Celso. A formação do docente de música. In: *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.



MOREIRA, Ana Lucia Yara Gaborim. *Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo*. 2005. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2005.

MOREIRA, Marco. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____ *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____ *A religação dos saberes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

NIERI, Débora. *Pianista-professor: refletindo a prática*. 2004. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2004.

OUTEIRAL, José. *Adolescer*. Rio de Janeiro: Reviver, 2003.

PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor*. Rio de Janeiro: Booklink publicações, 2002.

RICHERME, Claudio. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.

ROBERTS, Stefan. Chopin and Liszt: a comparison of their teaching and influence on piano playing. *Music Teacher Magazine - on line*. Disponível em: <<http://www.musicteachermag.com>>. Acesso em: 29/07/2005.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 4. ed., Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____ *Liberdade para aprender em nossa década*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____ O ensino centrado no aluno. In: *Terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____ *Psicoterapia e consulta psicológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROGERS, Carl R.; KINGET, G. Marian. *Psicoterapia e relações humanas*, Vol.I. 2ed.brasileira. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl R.; ROSEMBERG, Rachel. *A pessoa como centro*. São Paulo: E.P.U, 1977.

ROGERS, Carl R.; STEVENS, BARRY. *De pessoa para pessoa*. São Paulo: Pioneira, 1976.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. *O gênio criador*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Impasses no ensino da música: Desafios à concepção de



Currículos e ao tratamento de programa. *Revista Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, vol.4, nº 1, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

SCHAFER, Murray. O Rinoceronte na sala de aula. In: *O Ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHNABEL, Artur. *My life and music*. New York: Dover, 1988.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

STATERI, J. J. *Reflexões sobre o ensino do piano para adultos e adolescentes*. Osasco : Fundação Instituto Tecnológico, [19--?].

STATERI, J. J. *Metodologia, pesquisa e ponderações no ensino da música*. São Paulo: Ieditora, 2003.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Ed. Gente, 1998.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books 1995.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

VAISBERG, Tânia Maria J. de A. A arte e o viver criativo no pensamento de Winnicott. In: SEKEFF, M. de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. (org) *Arte e cultura: estudos interdisciplinares II*. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABELES, Harold. Research and music education. In: *Foundations of music education*. New York: Schirmer Books, 1994.

ABREU, Maria; GUEDES, Zuleika Rosa. *O piano na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

ARBEX, José/ TOGNOLI, Cláudio Júlio. *Mundo pós-moderno*. São Paulo: Scipione, 1996.

ALVES, Rubem. *Histórias de quem gosta de ensinar*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Educação dos sentidos e mais....* Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.
- CANTAGIEL, Gilles. Le piano dans la société du XIXe siècle. *La Scena Musicale-on line*, vol.9, nº 8, mai 2004. Disponível em: < <http://www.scena.org> >. Acesso em: 17/07/2005.
- CLARK, F. *Teaching the music tree*. New- Jersey : Summy-Bichard Music, 1973.
- CORTOT, A. *Curso de interpretação*. Brasília: Musimed, 1986.
- DAVIS, Flora. *A comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus, 1979.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Psicologia na educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- DUARTE, Vera Lucia Cabrera. *Aprendendo a aprender. Experienciar, refletir e transformar*. 1996. Tese de doutorado, PUCSP, São Paulo, 1996.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- EIZIRIK, C. L.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, Ana M. S. *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.
- FONTAINHA, G. H. *A criança e o piano*. S.i.: Ricordi, 1968.
- _____. *O ensino do piano: seus problemas técnicos e estéticos*. Rio de Janeiro: Wehrs, 1956.
- GASCON, Jean-Sébastien. La leçon de piano. *La Scena Musicale-on line*, vol. 9, nº 7, avril 2004. Disponível em: < <http://www.scena.org> >. Acesso em: 17/07/2005.
- GALLIANO, A. Guilherme. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Conversas com Gerda Alexander*. São Paulo: Summus, 1997.
- GIESEKING, W.; LEIMER, K. *Piano technique*. New York: Dover Publications, 1972.
- GOLSE, B. *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HALL C.S.; LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Herder, 1971.
- HOWARD, Walter. *A Música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

- JOHNSON, Jeffrey. (editor) *Piano lessons in the grand style*. New York: Dover Publications, 2003.
- JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- JUSTO, Henrique. *Abordagem centrada na pessoa: consensos e dissensos*. Cubatão: Vetor, 2002.
- KLAUSMEIER, Herbert J. *Manual de psicologia educacional*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LHEVINNE, J. *Basic principles in pianoforte playing*. New York: Dover, 1972.
- LIMA, Sonia Albano de. *Escola Municipal de Música: 30 anos de ensino profissionalizante*. São Paulo: Edição do Autor, 1999.
- MARTINO, L. M. Um maestro da educação. *Revista Educação*. São Paulo, n. 208, p. 48-50, 1998.
- MILLAN, Marília Pereira Bueno. *Tempo e subjetividade no mundo contemporâneo*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.
- MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- MOREIRA SALLES, João. *Nelson Freire*. Video Filmes, 102 min. DVD.
- MORIN, Edgar. *Saberes locais e saberes globais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- NYE, Robert D. *Três psicologias: idéias de Freud, Skinner e Rogers*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. *Pesquisa em música e educação*. São Paulo: Loyola, 1991.
- PHILLIPP, L. *Piano technique: tone, touch, phrasing and dynamics*. New York: Dover, 1982.
- PUENTE, M. de La. Abordagem centrada na pessoa e educação. In: PENTEADO, W.M.A. (org) *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- _____. Estudo crítico histórico da motivação humana em Carl Rogers. In: *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez, 1982.
- RAJOTTE, Laurier. Le musicien et la pratique: entretien avec Hélienè Maltais. *La Scene Musicale on line*, vol. 10, nº 2, octobre 2004. Disponível em: < <http://www.scena.org> >.

Acesso em: 17/07/2005.

RAPPORT, Clara R. *A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 1982.

RENAUD, Lucie. La technique pianistique: évolution ou révolution? *La Scena Musicale-on line*, vol.5, nº 5, février 2000. Disponível em: < <http://www.scena.org> >. Acesso em: 17/07/2005.

_____. Le siècle des pianistes. ? *La Scena Musicale-on line*, vol.5, nº 5, février 2000. Disponível em: < <http://www.scena.org> >. Acesso em: 17/07/2005.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

ROGERS, Carl. R. Uma teoria da personalidade e da conduta. In: *Terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SEKEFF, Maria de Lourdes. De música e educação. *Revista Academia Nacional de Música*, Rio de Janeiro, vol. XIV, p. 108-117, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THE NATIONAL CONFERENCE ON PIANO PEDAGOGY, october 1992, Illinois. *Proceedins and reference* 1992-1993, Illinois, [1993?], 257f.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Normalização documentária para a produção científica da UNESP*. Disponível em: < <http://www.biblioteca.unesp.br> >. Acesso em: 21/08/2005.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. *Apresentação de trabalhos acadêmicos*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

VERMESCH, Pierre. *De la notation musicale à sa représentation mentale: la mémorisation des partions chez les pianistes*. Disponível em: < <http://www.es-conseil.fr> >. Acesso em: 07/08/2005.

ZAMPRONHA, M. de Lourdes Sekeff. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

REFERÊNCIAS DE PARTITURAS MUSICAIS

BACH, J. S. *Invenções a duas vozes*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright, 1958.

BACH, J. S. *O cravo bem temperado*. Revisão Mugellini. São Paulo: Ricordi Brasileira, [19--].

BACH, J. S. *Pequeno livro de Anna Magdalena Bach*. Revisão Moura Lacerda. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright, 1965.

BACH, J.S.; BUONAMICI, J. *Pequenos prelúdios e fuguetas*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

BACH, J. S. *Invenções a três vozes*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1960.

BACH, J.S. *23 peças fáceis*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1979.

BÁRTOK, B. *Mikrokosmos* vol. I-VI. London, New York, Berlin, Sidney: Boosey & Hawkes, copyright 1940/1987.

BERINGER, O. *Exercícios técnicos diários*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

CESI, B. *Método para o ensino do piano livro I: elementos teóricos e 20 exercícios*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1968.

CESI, B. *Método para o ensino do piano livro II: exercícios e escalas*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1968.

CESI, B. *Método para o ensino do piano livro III: arpejos*. São Paulo: Ricordi Brasileira, copyright 1970.

CHOPIN, F. *Estudos op. 10 e op. 25*. Revisão Mário Nielsen. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

CLARK, F.; GOSS, L.; HOLLAND, SAM. *The music tree*. USA: Summy-Birchard Inc., copyright 1973 (renewed).

CLEMENTI, M. *Gradus ad Parnassum: 32 estudos para piano*. Revisão Moura Lacerda. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1966.

CRAMER, J.B.; BÜLOW, J.A. *50 estudos*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1957.

CZERNY, Carl. *Escola da velocidade op. 299*. Buenos Aires: Ricordi Americana, [19--].

CZERNY, Carl. *O primeiro mestre do piano op. 599*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1965.

FLETCHER, Leila. *Piano course book 1*. New York: Montgomery Music inc., copyright 1950/1973/1977.

HANON, C. L. *O pianista virtuoso em 60 exercícios*. São Paulo: G. Ricordi & C., copyright



1923.

HELLER, S. *25 estudos op. 45*. Revisão Miguel Izzo. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1946.

HELLER, S. *30 estudos op. 46*. Revisão Miguel Izzo. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1945.

HENSELT, A. *Estudos op. 2*. Buenos Aires: Ricordi Americana, [19--].

LISZT, F. *Estudos transcendentais*. São Paulo: Ricordi Brasileira, [19--].

MASCARENHAS, M. *Duas mãozinhas no teclado*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, Copyright 1970.

MENDELSSOHN, F. *Canções sem palavras*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

MIGNONE, F. *6 estudos transcendentais*. São Paulo: Casa Manon S/A, copyright 1964.

MOSZKOWSKY, M. *15 estudos de virtuosidade op. 72*. São Paulo: Ricordi Brasileira S/A, copyright 1988.

PISCHNA, J. *Estudos técnicos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright 1962.

POZZOLI, E. *La tecnica diaria del pianista*. Buenos Aires: Ricordi Americana, [19--].

RUBINSTEIN, A. *6 estudos op. 23*. Revisão Tagliapietra. Buenos Aires: Ricordi Americana, [19--].

SCARLATTI, Domenico; TAUSIG. *Pastorais*. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

SCARLATTI, Domenico; TAUSIG. *Capricho*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

SCARLATTI, Domenico. *Sonata em Dó Maior*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [19--].

SCHUMANN, Robert. *Álbum para a Juventude op. 68*. Revisão Souza Lima. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, copyright, 1953.

VAN DE VELDE, E. *Primeiro ano de piano: método rosa*. São Paulo: Casa Manon S/A, copyright 1965.

PARTITURAS MUSICAIS CONSULTADAS



- BACH, J.S. *Das Wohltemperierte Klavier*. Teil I-II. München: Henle Verlag, 1950/1978.
- BACH, J.S. *Sinfonien*. München: Henle Verlag, 1979.
- BACH, J.S. *Zweistimmige Inventionen*. München: Henle Verlag, 1979.
- CHOPIN, F. *Studies for piano op.10 and op. 25*. Poland: Instytut Fryderyka Chopina, Copyright 1949.
- LISZT, F. *Complete etudes for piano solo*. vol. I-II. New York: Dover Publications, 1988.
- MENDELSSOHN, F. *Lieder ohne Worte*. München: Henle Verlag, 1981.
- NOTENBÜCHLEIN FÜR ANNA MAGDALENA BACH. München: Henle Verlag, 1983.
- SCARLATTI, D. *Sixty sonatas*. New York: Belwin Mills, [19--].
- SCHUMANN, R. *Album für die Jugend*. Op. 68. München: Henle Verlag, 1977.

SITES VISITADOS

- < <http://www.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 21/08/2005.
- < [http://www.bioeducaçao.hpg.ig.com/ciência e educação/5/index int 3 html](http://www.bioeducaçao.hpg.ig.com/ciência_e_educacao/5/index_int_3.html)>. Acesso em: 07/07/2002.
- <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/caompara.html>>. Acesso em: 23/01/2005.
- < <http://www.centrorefeducacional.com.br/car1.html>>. Acesso em: 20/02/2005.
- < <http://www.es-conseil.fr>>. Acesso em: 07/08/2005.
- < <http://www.menc.org/publication/books/smtc/chp3.htm>>. Acesso em: 18/11/2004.
- < <http://www.music.sc.edu/ea/keyboards>>. Acesso em: 20/12/2004.
- < <http://www.musicteachers.co.uk>>. Acesso em: 26/12/2004.
- < <http://www.musicteachermag.com>>. Acesso em: 29/07/2005.
- < <http://www.pianoeducation.org> >. Acesso em: 03/07/2005.
- < <http://www.scena.org>>. Acesso em: 17/07/2005.
- < <http://www.souzalima.com.br> >. Acesso em: 26/10/2004.



ANEXO A: ABORDAGENS COMPARATIVAS

Disponível em <http://www.centrorefeducacional.pro.br/compara.html>
Acesso em 23 de janeiro de 2005.

Pesquise e compare, reflita...

	Tradicional	Comportamen- talista	Humanista	Cognitivista	Sócio-Cultural
Gerais	-conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade; -ênfase aos modelos, aos especialistas e ao professor	-primazia do objeto(empirismo) -conhecimento como descoberta, algo dado do mundo exterior; -ciência: como tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos.	-enfoque no sujeito, como o principal elaborador do conhecimento humano; -ênfase às relações interpessoais, à vida psicológica e emocional; -preocupação com o auto-conceito; -professor facilitador; -conteúdos advêm das próprias experiências dos alunos.	-investigação dos processos centrais do indivíduo; -aprendizagem é mais que um produto do ambiente; -predominância interacionista; -ênfase na capacidade do aluno integrar informações e processá-las.	-preocupação com a cultura popular; -possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural; -síntese de tendências como: humanismo, existencialismo, marxismo etc.
Homem	-inserido no mundo que irá conhecer através de informações que lhe são fornecidas; -receptor passivo.	-é consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente; -controle da situação ambiental pelo sujeito, para que ele se torne auto-controlável e auto-suficiente; -pode ser controlado e manipulado.	-situado no mundo; -não existem modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir a ser; -se apresenta como um projeto permanente e inacabado, em constante processo de atualização; -pressuposto que a pessoa pode crescer e desenvolver-se.	-perspectiva interacionista; -Homem é um sistema aberto, em reestruturações sucessivas em busca de um estágio final, nunca alcançado por completo; -processo progressivo de adaptação entre o homem e o meio; -alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades, na direção do pensamento hipotético dedutivo.	-abordagem interacionista, com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento; -homem concreto: inserido num contexto histórico, é um ser de práxis(ação e reflexão do homem sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo).

Mundo	Tradicional -realidade transmitida pelo processo da educação, família e igreja -é externo ao indivíduo.	Comportamenta -já é construído e o homem é produto do meio.	Humanista -papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, pleno desenvolvimento de seu potencial inerente; - é algo produzido pelo homem diante de si mesmo.	Cognitivista - está aí para interagir com o sujeito, pode servir como estímulo enriquecedor da ação do sujeito.	Sócio-Cultural -está aí para interagir com o sujeito; -sofre transformações pelo homem, é contextualizado.
Sociedade Cultura	Tradicional -visão individualista do processo educacional; -diploma:hierarquização do indivíduo num contexto social; - educação bancária; -visa a perpetuação.	Comportamental -ideal é a que implica num planejamento social e cultural; -cultura: representada pelos usos e costumes dominantes (reforçados na medida em que servem ao poder).	Humanista -não trata especificamente da sociedade; -preocupação com o indivíduo, confiança no homem e no pequeno grupo; -não aceita projeto de planificação social, o controle e a manipulação das pessoas.	Cognitivista -deve caminhar no sentido da democracia.	Sócio-Cultural -cultura= aquisição sistemática da experiência humana; -a participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização, que implica em desmistificação.
Educação	Tradicional -produto, modelos já pré-estabelecidos; -ausência de ênfase no processo; -papel de ajustamento social.	Comportamental -intimamente ligada à transmissão cultural; -finalidade básica :promover mudanças nos indivíduos; -implicam aquisição de novos comportamentos e / ou modificações dos já existentes; -indivíduo não participa das decisões curriculares; -comportamento moldado a partir da estimulação externa.	Humanista -centrada no aluno; -finalidade: criar condições que facilitem a aprendizagem; -objetivo: liberar a capacidade de auto aprendizagem para o desenvolvimento intelectual e emocional; -valorização da busca da autonomia em oposição à heteronomia; -autodescoberta e firmar a autodeterminação	Cognitivista -objetivo: que o aluno aprenda por si próprio a conquistar a autonomia intelectual; -processo de socialização e democratização das relações; -deve buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade.	Sócio-Cultural -deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida desse homem; -se dá enquanto processo em um contexto que deve ser considerado; -importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica;

Escola	Tradicional -lugar onde se realiza a educação; -restringe-se a um processo de transmissão de informações; -defesa de um ambiente austero; -faz parte da vida, (e não sendo a vida).	Comportamental -atende aos objetivos de caráter social; -considerada agência educacional e visa adotar formas de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter.	Humanista -deve respeitar a criança tal qual é; -oferecer condições para que possa desenvolver-se em seu processo de vir a ser; -possibilitar a autonomia do aluno.	Cognitivista -deve começar a ensinar a criança a observar; -oferecer às crianças liberdade de ação; -diretrizes: trabalho em grupo, diretividade seqüencial (processo de equilíbrio-desequilíbrio) e consecução de alto nível de interesse pela tarefa.	Sócio-Cultural -educação tem um caráter amplo e não só restrito à escola; -deve ser um local onde seja possível o crescimento do professor e dos alunos; -é uma instituição que existe num contexto histórico de uma dada sociedade.
Ensino-Aprendizagem	Tradicional -ênfase dada às situações de sala de aula; -aprendizagem considerada como um fim em si mesmo; -decorrência: ignora-se as diferenças individuais; -verbalismo; -artificialismo dos programas que não facilitam a transferência da aprendizagem; -organização de um ensino predominantemente dedutivo, com o sujeito tendo um papel insignificante na elaboração e aquisição dos conhecimentos.	Comportamental -ensinar é igual a arranjo e planejamento de reforço; -aplicação do método científico -não há modelos ou sistemas ideais de instrução; -aprendizagem é a mudança de uma tendência comportamental, resultante de uma prática reforçada.	Humanista -dirigir a pessoa à sua própria experiência pra estruturar-se e agir; -método não diretivo; -aprendizagem significativa, pois envolve toda a pessoa.	Cognitivista -prioriza as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social; -aprender=assimilar o objeto a esquemas mentais; -baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução dos problemas, na descoberta; -o mundo deve ser reinventado pelo sujeito.	Sócio-Cultural -deverá procurar a superação da relação opressor - oprimido, através de uma educação problematizadora com essência na dialogicidade, superando a dicotomia sujeito -objeto.
Professor-Aluno	Tradicional -relação vertical : professor detêm o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo e avaliação; -professor=mediador entre cada aluno e os modelos culturais.	Comportamental -professor: responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de aprendizagem; -aluno: controle do processo de aprendizagem.	Humanista -professor: facilitador da aprendizagem; -aluno: responsabiliza-se pelos objetivos referentes à aprendizagem que tem significado para ele.	Cognitivista -professor: criar situações, provocar desequilíbrios, fazer desafios, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo	Sócio-Cultural -relação professor aluno é horizontal e não imposta; -consciência ingênua deve ser superada; -professor: desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante,

				moral e racional; -aluno: papel ativo; -professor: deve conhecer os conteúdos e a estrutura de sua disciplina.	valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu conteúdo e produza cultura.
Metodologia	Tradicional -aula expositiva, conteúdos prontos, alunos ouvintes; -motivação: extrínseca (depende de características pessoais do professor); -assunto tratado é terminado com a conclusão do professor, prolongando-se apenas através de exercícios de repetição, aplicação, recapitulação; -privilegia-se o verbal, raciocínio abstrato e atividades intelectuais.	Comportamental individualização do ensino, especificação dos objetivos, controle das contingências, respeito ao ritmo individual de cada aluno; -baseado na competência; -grande ênfase à programação: Instrução Programada.	Humanista -clima favorável ao desenvolvimento das pessoas; -as informações devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis; -pesquisa do conteúdo será feita pelos alunos.	Cognitivista -existe uma teoria do conhecimento; -implicações dessa teoria é que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações dos indivíduos; -didática deve considerar um ensino que tenda à construção de operações pelo aluno, sendo baseado na investigação (experiências feitas pelos alunos).	Sócio-Cultural -criar um conteúdo programático próprio e usar técnicas tais como redução e codificação; -criação de situações existenciais.
Avaliação	Tradicional -visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula; -os meios de avaliação passam a ter um fim em si.	Comportamental -visa a constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos; -momentos: pré-testagem, no decorrer do processo e ao seu final.	Humanista -auto avaliação -desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem.	Cognitivista -realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implica verificar se o aluno adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações, etc.	Sócio-Cultural -auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa, por professor e aluno.
Principais Autores	Durkein Alain E. Chartier	Skinner Mager Prophan Gerlach Briggs Glaser Papay	Rogers Neill Mahoney Combs E. Fromm Popper	Piaget Bruner Emília Ferreiro (baseada em Piaget)	Paulo Freire

Vera Lúcia Camara F. Zacharias é mestre em educação, pedagoga, diretora de escola aposentada, com vasta experiência na área educacional em geral, e, em especial na implantação de Cursos Técnicos de Nível Médio e pós-médio, assessoria e capacitação de profissionais para a utilização de novas tecnologias aplicadas à educação e alfabetização.

ANEXO B: PROGRAMA ESTABELECIDO PARA O 5º ANO DO CURSO DE PIANO DO CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DE SÃO PAULO (1979)

Métodos e Estudos Adotados:

Bach, J. S. – Buomanci – Souza Lima : Pequenos Prelúdios e Fuguetas
 Bach, J. S. – Souza Lima : Invenções a duas vozes
 Bach, J. S. – Mugellini : Invenções a duas vozes
 Barrozo Netto : Estudos (1 a 25) vol. V
 Bartok, B. : Microcosmos vol. III
 Cramer, J. B. – Bülow – J. A. de Souza Lima: 50 Estudos (1 a 25)
 Cramer, J. B. – Barrozo Netto : 50 Estudos (1 a 25)
 Czerny, C. – Germer : Escola da Velocidade op. 299
 Czerny, C. – Germer – Pozzoli : Escola do Legato e do Stacatto op. 335
 Czerny, C. – Germer – Pozzoli : Arte de Agilizar os Dedos op. 740
 Philipp, I. : Estudos Clássicos tirados dos grandes mestres

Sonatas:

Beethoven, L. – Souza Lima : Sonata op 2 nº 1
 Beethoven, L. – Souza Lima : Sonata op. 14 nº 1
 Beethoven, L. – Souza Lima : Sonata op. 14 nº 2
 Clementi, M. : Sonata op. 12 nº 1
 Clementi, M. : Sonata op. 12 nº 2
 Clementi, M. : Sonata op. 24 nº 3
 Clementi, M. : Sonata op. 25 nº 1
 Clementi, M. : Sonata op. 39 nº 1
 Mozart, W. A. – Germer : Continuação das do 4º ano

Programa mínimo apresentado em prova de aproveitamento:

15 Estudos : 8 de Cramer e 7 a escolher
 3 Invenções a duas vozes
 2 Prelúdios e Fuguetas
 1 Sonata
 6 Peças : duas de autor brasileiro



ANEXO C: REPRODUÇÃO DO PROGRAMA VIGENTE NO CONSERVATÓRIO MUSICAL HEITOR VILLA-LOBOS (1979)

INICIAÇÃO

Métodos

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (Dó, Sol, Ré maiores)

LEILA FLETCHER – Curso de Piano – Vol. I (20 estudos)

MASCARENHAS, M. – Duas Mãozinhas no teclado

VAN DE VELDE – Método Rosa (20 estudos)

Peças

CALLIA, S – Castelo Azul

Luzes que piscam

LORENZO FERNANDEZ – A Lenhadora Russa

N.N.- Lucília Eugênia de Mello – O Sino

BOIELDIEU, F.A.- Imitando Corneta

N.N.- Lucília Eugênia de Mello – Marchinha

WEBWER, C.M. - Lucília Eugênia de Mello – Barcarola

TUCZEK - Lucília Eugênia de Mello – Graciosa

MOZART, W. - Lucília Eugênia de Mello – Canto de Maio

PACHECO, C. – Dorme, dorme

Ciganinha

SOUZA LIMA- Marchando

Programa mínimo: Três peças, sendo uma de autor brasileiro.

1º ANO

Métodos

BULL, G. – 25 Pequenos estudos op. 90 – Vol.I (10 estudos)

BURGMÜLLER, F.G. Fr. – Souza Lima – 25 Estudos op. 100 – Vol. I (5 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (Dó, Sol, Ré, Lá e Mi maiores)

CZERNY, C.Moura Lacerda – O primeiro mestre do piano op. 599 – Cem estudos diários (10 estudos)

KÖHLER, L. – Primeiro álbum para a juventude op. 210 (5 estudos)

MASCARENHAS, M. – Curso de piano – Vol. I

Peças

BECELLI, A. – Patinho Alegre

CANTÚ, A. – Brincando no jardim

CARVALHO, D. – Burrinho teimoso

COELHO, F. – Nancy dorme

FERNANDEZ, L. – A baianinha das cocadas

PACHECO, C. – Mandarin

RADAMÉS MOSCA – Burrinho travesso

TONYAN KHALLYHABBY – Orfãzinha op. 31 nº 2

VILLA-LOBOS, H. – Vestidinho branco

A moda da carranquinha

Histórias da carochinha

Programa mínimo: Três peças, sendo uma de autor brasileiro.

Sonatina

Clementi, M. – Souza Lima – Sonatina op. 36 nº 1

2º ANO

Métodos

BARTOK, B. – Microcosmos Vol. I – nº 1 a 16 (10 estudos)

BERTINI, M.- Lorenzo Fernandez – 25 Estudos op. 100 (6 estudos)

BURGMÜLLER, F.G. Fr. – Souza Lima – 18 Estudos op. 109 – Vol. I (5 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (Dó, Sol, Ré, Lá e Mi maiores)



CZERNY, C. – GERMER – SOUZA Lima – Vol. I (10 estudos)
 MASCARENHAS, M. – Curso de piano – Vol. I

Peças

GUERRA PEIXE – Valsa

Seresta

Choro

MOURA LACERDA – Acalanto

Divertimento

Toada ingênuia

VILLA-LOBOS, H. – A mão direita tem uma roseira

Vamos todos cirandar

Os três cavaleirozinhos

Assim ninava mamã

A história da caipirinha

Programa mínimo: Três peças, sendo uma de autor brasileiro.

Sonatina

Clementi, M. – Souza Lima – Sonatina op. 36 nº 2

Sonatina op. 36 nº 3

Sonatina op. 36 nº 4

3º ANO

Métodos

BACH, J.S. – ANNA MAGDALENA BACHA – Moura Lacerda – 24 peças fáceis (4 peças)

BARTOK, B. – Microcosmos Vol. I – nº16 em diante (6 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas maiores com sustenidos)

CZERNY, C. – GERMER – SOUZA Lima – Vol. I (10 estudos)

HELLER, S.-Miguel Izzo – 25 estudos op. 45 (3 estudos)

MASCARENHAS, M. – Curso de piano – Vol. I

POZZOLI, E. – 25 Estudos de fácil mecanismo (3 estudos)

ZILCHER – Estudos de oitavas (3 estudos)

Peças

GAEL, H. van – Dans lês champs op. 104

FERNANDEZ, L. – Serenata do príncipe encantado

Boneca Yayá

LACERDA, O. – Série na clave de sol

PAUL WACHS – Promenade à Ane

TONYAN KHALLYHABBY – Valsa singela op. 30 nº 1

Valsa amorosa op. 30 nº 2

Paz – Berceuse op. 30 nº 2

VILLA-LOBOS, H. – Vestidinho branco

Garibaldi foi à missa

A pobrezinha sertaneja

O cravo brigou com a rosa

A cortezia do príncipezinho

Programa mínimo: Três peças, sendo uma de autor brasileiro.

Sonatas

BEETHOVEN – Ruy Boti Cartolano – Sonata op. 49 nº 2

HAYDN – Jayme Ingram – Sonata nº 5

MOZART, W. – Souza Lima – Sonata nº 1 em Dó maior

4º ANO

Métodos

BACH, J.S. Souza Lima – 23 Peças fáceis (4 estudos)

BARTOK, B. – Microcosmos Vol. II (4 estudos)

BERTINI, M.- Souza Lima – Estudos op. 32 (5 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas maiores com sustenidos e bemóis)



CZERNY, C. – GERMER – Souza Lima – Vol. II , 1ª parte (10 estudos)
 SARTÓRIO – Estudos de oitavas (3 estudos)
 SCHUMANN, R. – Souza Lima – Álbum para a juventude op. 68 (4 estudos)

Peças

BARROSO NETO – Improviso (Folhas soltas)
 Soldadinhos marchem
 Minueto
 Pastoral
 DEBUSSY – Souza Lima – Le petit nègre (O negrinho)
 HAYDN – Lucília Eugenia de Mello – La Rosolane
 MIGNONE – Minueto nº 2
 MOZART – Souza Lima – Três valsas graciosas
 SOUZA LIMA – Brincando de Jazz
 TONYAN KHALLYHABBY – Encanto – Noturnal op. 30 nº 1
 Enlevo – Noturnal op. 30 nº 2
 Carícia– Noturnal op. 30 nº 1
 Ternura– Noturnal op. 30 nº 2
 Improviso em Sib Maior op. 30 nº 1
 VILLA-LOBOS, H. – O saci
 Nesta rua tem um bosque
 Uma duas angolinhas

Programa mínimo: Três peças, sendo uma de autor brasileiro.

Sonatinas

DIABELLI, A. – Sonatina op. 151
 Sonatina op. 168

5º ANO

Métodos

BACH, J.S. - Souza Lima –Invenções a duas vozes (4 estudos)
 BARTOK, B. – Microcosmos Vol. III (5 estudos)
 BERTINI, M.- Souza Lima – Estudos op. 32 (4 estudos)
 CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas maiores e menores com sustenidos e bemóis)
 CZERNY, C. – GERMER – Escola da velocidade op. 299 (6 estudos)
 EGGEING, G. – 18 Estudos Melódicos em oitavas op. 90 (3 estudos)
 HELLER, E. – Souza Lima – 30 estudos progressivos op. 46 (4 estudos)

Peças

BACH, C. Ph. E. – Souza Lima – Solfeggietto
 BARROSO NETO – Improviso
 Valsa Mignon
 BEETHOVEN – Lorenzo Fernandez – Escocesa em Sol Maior
 BEETHOVEN – Lucília Eugenia de Mello – Escocesa nº 2
 BEETHOVEN – Portaro – 6 Escocesas
 GRIEG – Moura Lacerda – Canção do marinheiro op. 68 nº 1
 HAYDN – Souza Lima – Rondó Cigano
 HELLER – Souza Lima – Um conto interessante
 LORENZO FERNANDEZ – Ponteio
 MOZART – Minueto em Ré maior
 REBIKOFF – Valse Mignon op. 3 nº 1
 TONYAN KHALLYHABBY – Scherzo em Sol menor op. 30 nº 1
 Barcarola op. 30 nº 1

Programa mínimo: Cinco peças, sendo duas de autor brasileiro.

Sonatas

CLEMENTI, M- Sonata op. 12 nº 1
 Sonata op. 12 nº 2
 Sonata op. 24 nº 3



Sonata op. 25 nº 1

Sonata op. 39 nº 1

HAYDN – Souza Lima – Sonata em Mi menor

HAYDN – Jayme Ingram – Sonata nº 3

6º ANO

Métodos

BACH, J.S. – Buonamici - Souza Lima – Prelúdios e Fughetas (3 estudos)

BACH, J.S. – Buonamici - Souza Lima – Invenções a três vozes (2 estudos)

Suítes Francesas (uma suíte)

BARTOK, B. – Microcosmos Vol. IV (4 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas maiores e menores em todos os movimentos: reto, contrário, terças, sextas e oitavas)

CRAMER, J. B. – BÜLOW- Souza Lima – 50 Estudos (6 estudos)

CZERNY, C. – GERMER – Escola da velocidade op. 299 (6 estudos)

LONGO, A. – Estudos em terças (2 estudos)

Estudos em oitavas (2 estudos)

Peças

ALBENIZ, I. – Tango

BARROSO NETO – Dois Prelúdios

Contos Romanescos

BRAGA, Fr. – Tanguinho brasileiro

Valsa lenta

LORENZO FERNANDEZ – Ponteio

MENDELSSOHN – F. – Souza Lima – Canção da caça op. 19 nº 3

Duo (Romance sem palavras)

MIGNONE – No fundo do meu quintal

3º Valsa de esquina

5º Valsa de esquina

NAZARETH, E. – Escorregando

TONYAN KHALLYHABBY – Angústia – prelúdio op. 25 nº 1

Programa mínimo: Cinco peças, sendo três de autor brasileiro.

Sonatas

BEETHOVEN – Sonata op. 79

HAYDN – Sonata nº 2

Sonata nº 20

SCARLATTI, D. – Sonata em Lá maior

SCARLATTI, D. – Souza Lima – Sonata em Dó maior

1ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO

Métodos

BACH, J.S. – Mugellini- Suítes Inglesas (uma Suíte)

BACH, J.S. – Partitas (uma Partita)

BARTOK, B. – Microcosmos Vol. V (3 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas maiores e menores em todos os movimentos: reto, contrário, terças, sextas e oitavas)

CRAMER, J. B. – BÜLOW- Souza Lima – 50 Estudos (5 estudos)

CZERNY, C. – GERMER – Escola da velocidade op. 299 (6 estudos)

LONGO, A. – Estudos em terças (2 estudos)

Estudos em sextas (2 estudos)

MOSZKOWSKY, M. – 15 Estudos de virtuosidade op. 72

Peças

ALBENIZ, I. Seguidilhas

MIGNONE – Lenda sertaneja nº 3

Serenata humorística

Valsa de esquina nº 3

NAZARETH – Sarambeque

Odeon
Espalhafatoso
Brejeiro

OSVALDO LACERDA – Valsa nº 1

Ponteio nº 1

SCARLATTI, D. – Tausig – Pastorais

SCARLATTI, D. – Tausig – Souza Lima – Capricho

TONYAN KHALLYHABBY – Ansiedde – prelúdio op. 29 nº 3

Crepúsculo dourado – prelúdio op. 30 nº 3

VILLA LOBOS, H. – A Lenda do caboclo

Programa mínimo: Cinco peças, sendo três de autor brasileiro.

Sonatas

BEETHOVEN – Sonata op. 79

HAYDN – Sonata nº 19

Sonata nº 20

HAYDN – Jayme Ingram – Sonata nº 7

MOZART – Sebastian Benda – Sonata nº 11 em Lá maior

SCHUBERT, Fr. – Sonata op. 42

Sonata op. 120 em Lá maior

2ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO

Métodos

BACH, J.S. – Mugellini- O Cravo bem temperado, vol. I (4 Prelúdios e Fugas)

BACH, J.S. – Toccatas (uma Toccatas)

BARTOK, B. – Microcosmos Vol. VI (2 estudos)

CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas na sua totalidade)

CHOPIN, Fr. – Mário Nielsen – Estudos (3 estudos)

KESSLER, J. – SOUZA Lima – 24 Estudos op. 20 (4 estudos)

LOURDES FRANÇA – Estudos transcendentais – vol II (2 estudos)

Peças

ALEXANDRE LEVI – Souza Lima – Tango Brasileiro

BARROSO NETO – Galhofeiro

BRAGA, Fr. – Corrupio

CHOPIN, Fr. – Souza Lima – Valsas (nº 6, 10, 12 e 14)

DVORAK, A. – Danças Eslavas

FRUCTUOSO VIANNA – Dança de negros

LEVY, L. – 4ª Valsa lenta

MIGNONE – Puladinho

Microbinho

LORENZO FERANADEZ – Jongo

SÁ PEREIRA – Tango Brasileiro

VILLA LOBOS, H. – O Ginete do pierrozinho

A gaita do precoce fantasiado

Programa mínimo: Cinco peças, sendo três de autor brasileiro.

Sonatas

BEETHOVEN – Souza Lima - Sonata op. 2 nº 1

Sonata op. 14 nº 1

BEETHOVEN – Mário Nielsen - Sonata op. 13

BEETHOVEN – Sonata op. 2 nº 3

Sonata op. 10 nº 1

HAYDN – Sonata nº 11

Sonata nº 16

GRIEG, E. – Sonata nº 7

3ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO

Métodos



BACH, J.S. – Mugellini- O Cravo bem temperado, vol. II (4 Prelúdios e Fugas)
 BARTOK, B. – Microcosmos Vol. VI (2 estudos)
 CESI, B.-Souza Lima – Exercícios e escalas – Vol.II (arpejos e escalas na sua totalidade)
 CHOPIN, Fr. – Mário Nielsen – Estudos (4 estudos)
 HENSELT, A. – Estudos, vol II (2 estudos)
 LISZT, Fr. – Moura Lacerda – Estudos Transcendentais (um estudo)
 MIGNONE, Fr. - Estudos Transcendentais (um estudo)
 RUBINSTEIN, A. – Estudos (2 estudos)

Peças

ALBENIZ, I. – Navarra
 CHOPIN, Fr. – Prelúdios op. 28
 Noturnos
 DEBUSSY – SOUZA Lima – Au clair de lune
 KHATCHATURIAN, A. – Suíte Mascarade
 Valse
 LECUONA, E. – Danza Lucumi
 LORENZO FERANADEZ – Jongo
 Cateretê
 NAZARETH – Turbilhão de beijos
 Epônina
 VILLA LOBOS, H. – Passa, passa gavião
 O plantio de caboclo
 Nesta rua, nesta rua
 As três Marias

Programa mínimo: Cinco peças, sendo três de autor brasileiro.

Sonatas

BEETHOVEN – Souza Lima - Sonata op, 14 nº 1
 BEETHOVEN – Sonata op. 31 nº 1
 HAYDN – Sonata nº 14
 Sonata nº 17
 SCHUMANN – Sonata op. 22 em sol menor

Em anexo, no programa, consta uma lista de obras de autores brasileiros e estrangeiros como opção de substituição às peças de livre escolha sugeridas.



ANEXO D: REPRODUÇÃO DO PROGRAMA VIGENTE NO CONSERVATÓRIO SOUZA LIMA

PRÉ I

Crianças de até 7 (sete) anos de idade, em período pré-escolar

Livros: Leila Fletcher -vol. I
John Thopson -vol. I
James Bastiem - Pré Iniciação
Francis Clark - The Music Tree – Vol. I
(Time to Begin)
Olson Bianchi - Piano study – 1 A
Alfred's Basic - Preparatory Course
(For the Young Beginner)

Programa: Qualquer um dos livros por completo

PRÉ II

Crianças de até 7 (sete) anos de idade, (após 1º ano da escola)

Livros: Leila Fletcher - vol. I
John Thopson - vol. I
Francis Clark - The Music Tree – (parte A)
Olson Bianchi - Piano Study – 1B
A Dose do Dia - Vol. I
James Bastiem - Level I
Alfred's Basic - Preparatory Course B

Peças: Gurlitt - Estudo em Dó M
Rameau - Minuet em Rondeau
Souza Lima - O Cravo, Cantiga de Roda nº 2
- Marchando nº 1
- Vamos Brincar de Roda?
- Gaivota
Mozart - Canto de Maio
Fernanda L. - Madrugada
- Caçando Borboletas
- Manhã na Praia

Programa: Qualquer um dos livros acima por completo
4 peças (execução de memória, sendo duas brasileiras)

INICIAÇÃO

Para Adolescentes e Adultos

Livros: Francis Clark - Keyboard Musicien for Adult
Vera Cury/Monica Thiele - Tocar Piano
(para Adultos)
Alfred's Basic - Aldult Beginer
John Thompson's - Aldult Beginer
Leila Fletcher - Aldult Beginer

Programa Mínimo Anual: Qualquer um dos livros por completo

PRIMEIRO ANO

Obras de Enforque Técnico:
Strawinsky - Los Cinco Dedos
Diabelli - 20 Peças Fáceis (4 mãos)
Czerny - 60 Pequenos Estudos – Vol. I
Béla Bartók - Mikrokosmos - Vol. I
- For Childrens - Vol. I
Cesi Marciano - Estudos para Piano

Obra Básica:
Bach - O Pequeno Livro para Ana Magdalena

Sonatinas:
Beethoven
Diabelli
Clementi
Persicheti
Cobb

Peças:
Kabalevsky - For Children
Beethoven - Danças
Corelli - Gavote
Fernandez L. - Suíte das Cinco Notas
- A Dançarina Automática
Mignone - Os Dois Gatinhos
- Seven Piano Pieces for Children
Carvalho - Burrinho Teimoso
Villa-Lobos - A Moda da Carranquinha
- Vamos todos Cirandar
- Todo o Mundo Passa
Schumann - Álbum para a Juventude



Programa Mínimo Anual: 01 Bach
 01 Obra de Enfoque Técnico
 01 Sonatina
 04 Peças (execução de memória, sendo duas de compositores nacionais)

SEGUNDO ANO

Obras de Enfoque Técnico:

Heller - Estudos para piano
 Béla Bartók - Mikrokosmos – Vol. I
 - For Children – Vol. I
 Dimitri Kabalevsky - Do Barroco ao Contemporâneo
 Ernest Widner - Ludus Brasiliensis I
 Czerny - Estudos
 Cesi Marciano - Estudos para Piano

Obra Básica:

Bach - O Pequeno Livro para Anna Magdalena

Sonatinas:

Clementi
 Kuhlau
 Gurlitt
 Diabelli
 Beethoven
 Persicheti

Peças:

Gretchaninoff - Dança dos Ursinhos
 - Dança das Borboletas
 Schumann - Álbum para a Juventude
 Beethoven - Danças
 Couperin - Fanfarra
 Schubert - 452 Danças Pequenas
 Leopold Mozart - Minuetos
 Shostakovitch - Six Children's Pieces for Piano
 Khatchaturian - Children's Album
 Fernandez L. - Caminho da Serra
 - A Dançarina Espanhola
 - A Boneca Sonhadora
 - Na Beira do Rio
 Guerra Peixe - Suíte Infantil
 Mignone - Valsinha
 - Brinquedo Japonês
 Nunes - História muito Antiga
 - São Horas de Dormir
 Nepomuceno - Marcha Militar (P. Infantis 22)
 Oswald - Duas Marchas
 Villas-Lobos - Cirandinhas (álbum)

Programa Mínimo Anual: 02 números de Bach
 02 Obras de Enfoque Técnico
 01 Sonatina
 04 Peças (execução de memória, sendo duas de compositores nacionais)

TERCEIRO ANO

Obras de Enfoque Técnico:

Bela Bartók - Volume II (Mikrokosmos) e For Children (Continuação)
 Czemy - Estudos Vol. I

Obra Básica

Bach - Pequeno Livro para Ana Magdalena
 - Invenções a 2 Vozes

Sonatinas:

Dussek
 Clementi
 Kuhlau
 Persicheti
 Beethoven

Peças:

Rameau - Tamboril
 Beethoven - Danças
 Grieg - Canção do Marinheiro Op. 68 N° 1
 - Dança dos Silfos Op. 12 n° 4
 - Chant du Paysan Op. 65
 Handel - 12 Peças
 Tchaikowsky - Álbum para a Juventude
 Haydn - Minuet du Boeuf
 Mozart - Rondó em Ré Maior
 Schubert - Valsas Op. 9 n° 2
 - Scherzo em si Bemol Maior
 Schumann - Folhas d'Álbum Op. 124
 - Dança Fantasia Op. 125 n° 5
 Weber - Valsa em Lá Maior
 Fernandez L. - Boneca Tagareia
 - A Dançarina Automática
 - Dança Misteriosa
 - Roda Noturna
 - Pequeno Cortejo
 - Suíte das 5 notas
 Guarnieri - Polca
 - Ponteio n° 1
 - Ficarás Sozinho
 - Estudando Piano
 - Criança Triste
 Oswald - Chansonette
 - Gavota
 - Miniatura
 - Tarantela (póstuma)

Gretchaninoff - Children's Album Op. 98
 Five Miniatures
 Mignome - Pequena Valsa de Esquina
 - Quando eu era Pequeno
 Villa-Lobos - Suítes Infantis
 Vianna - Tanguinho
 - Cirandinhas
 Casella - Children's Pieces

Programa Mínimo Anual: 04 números de Bach
 (sendo 1 invenções a 2 vozes)
 02 Estudos Técnicos
 01 Sonatina
 04 Peças (execução de memória, sendo
 compositores nacionais)

QUARTO ANO

Obras de Enfoque Técnico: Bela Bartók - Volume
 III
 (Mikrokosmos) e For Children – Vol. II
 Clementi - Prelúdios e Exercícios
 Bertini - Estudos Op. 32

Obra Básica: Bach - Invenções à Duas Vozes

Sonatas: Kabalevsky
 Mozart
 Beethoven
 Haydn - (Sonatas nºs 7, 8, 9, 10 e
 11)

Peças: Schumann - Álbum para a Juventude
 Albeniz - Berceuse
 Beethoven - Danças
 Tchaikovsky - Álbum para a Juventude
 Couperin - Souer Monique (Rondeau)
 - Lés Papillons
 Daquin - L'Hirondelle
 Grieg - Peças Líricas Op. 12
 - Melodia
 - Valsa em Lá Menor
 Souza Lima - Suíte Infantil
 - Brincando de Jazz
 Villa-Lobos - Petizada
 - Zangou – se o Cravo com
 a Rosa
 - A Maré Encheu
 - A Roseira
 Mignone - 6 Peças
 Béla Bartók - Bear Dance
 - Ten Easy Pieces
 Debussy - L'Île au Petit Nègre
 Prokofiev - Gavotte
 Denes Agay - From Bach to Bartók

(volumes A e B)
 Mendelssohn - Six Pieces for Children

Programa Mínimo Anual: 02 Invenções
 02 Obras de Enfoque Técnico
 01 Sonatina ou Sonata
 04 Peças (de execução de memória,
 sendo 2 nacionais)

QUINTO ANO

Obras de Enfoque Técnico:
 Cramer - 50 Estudos (01 a 25)
 Heller - 30 Estudos Progressivos
 Op. 46
 Bela Bartók - IV Volume
 (Mikrokosmos)
 Czerny - Estudos
 Moszkowsky - Estudos Op. 91
 Clementi - Prelúdios e Exercícios

Obra Básica: Bach - Invenções à Duas Vozes
 Ou
 - Pequenos Prelúdios e
 Fughetas

Sonatas: Cimarosa
 Scarlatti
 Beethoven
 Mozart
 Haydn

Peças: Albeniz - Granada (s. Espanhola I) - Espana
 (6 folhas d'álbum)
 - Tango
 - Sevilha
 Beethoven - 6 Variações em Sol Maior
 - 6 Danças Campestres
 - Rondó em Sol Maior
 Op. 51 nº 2
 - Bagatelas Op. 33
 Chopin - Mazurka em Dó Maior
 Mazurkas 1, 3, 9, 13, 21,
 25, 26, 27, 30, 34, 36, 41,
 52, 54, 56 e 57
 - Noturno Op. 37 nº 1
 - Noturno Op. 9/2 e Op. 15/3
 - Valsas Op. 60/2 e Op. 34/2
 - Prelúdios 3, 4, 5 e 15
 Mignone - Valsa de Esquina nº 5
 - Lenda Sertaneja nº 5
 - No Fundo do Meu Quintal
 O. Pinto - Cenas Infantis
 B. Britten - Valsas Op. 3
 Couperin - Les Petits Moulins à Vent
 - Les Tic-Tac-Choc
 Daquin - Le Coucou (Rondeau)

Granados - Dança Espanhola 5
 Haydn - Rondó Cigano
 Nepomuceno- Claches de Noel
 - Prece
 Oswald - Minueto Op. 32/4
 - berceuse Op. 12/3
 Prokofieff - Music for Children-Op. 65
 Schumann - Cenas Infantis – Op. 15
 Vianna - Peças Infantis
 - 7 miniaturas
 Villa-Lobos - Carnaval para crianças
 (01 a 07)
 - Prole do Bebê (Vol. I)
 Nunes - Caixinha de Música
 Brahms - Valsas
 Grieg - Peças Líricas Op. 12 e 54
 Hindemith - Kleine Klaviermusik
 Kabalewsky - Rondó Op. 30 nº 1
 - Rondós Op. 60
 Liadow - Valsa em Fá #
 Mac-Dowel - Humoreske Op. 24 nº1
 - Reverie Op. 46 nº 6
 Denes Agay - Peças de Prokofieff e
 Kabalewsky
 Shostakovitch- Rebikoff(álbum)
 Satie - 3 Sarabandes,
 Gymopedies, etc

Programa Mínimo Anual: 03 números de Bach 02
 Obras de Enfoque Técnico
 01 Sonata ou Sonatina
 04 Peças (execução de memória, sendo 2 de autores
 nacionais)

SEXTO ANO

Obras de Enfoque Técnico:
 Cramer - 50 Estudos
 Czerny - Estudos Jornaleiros Op. 337
 Kullak - Escola das Oitavas Op. 48 Vol. I
 Longo - Estudo em Terças
 Bela Bartók- Mikrokosmos – Vol.V

Obra Básica:
 Bach - Invenções a 3 vozes ou
 Suítes Francesas

Sonatas:
 Beethoven
 Haydn
 Mozart
 Scarlati

Peças Mendelssohn-Romances sem Palavras
 Saint-Saens - Les Closes du Soir Op. 85
 - Bourré Op. 135 nº 4
 Schubert - Improvisos Op. 90 e Op. 142

Tchaikowsky- Capricho Op. 19 nº 5
 - Outubro Op. 37 nº 10
 - Romance Op. 5 em Lá Bemol
 Maior
 Chopin - Valsas Op. 69 e 70
 - Prelúdios 9, 10, 11, 17, 22
 Debussy - Primeira e Segunda Arabesques
 - La Plus que Lente
 - Rêverie
 Falla - Dança Del Molinero
 Fauré - Romances sem Palavras
 Grieg - Scherzo Impromptu Op. 73 nº2
 - Noturno Op. 54 nº 4
 Heller - Tarantela Op. 85
 Kabalewsky - 4 Prelúdios Op. 5
 Kodaly - Children's Dances
 Honegger - Lê Cahier Romano
 (5 peças pra piano)
 Moszkowsky- Romance Op. 81
 - Humoreske
 - Trois Arabesques
 - Pensées Fugitivas
 Liszt - 6 Consolações
 Mozart - Rondó em Lá Menor
 - Rondó em Ré Maior
 - Ah, Vous Dirai-je Maman (var.)
 Prokofieff - Tales of the G. Mother Op. 31
 Rachmaninoff- Serenata Op. 3 nº 5
 - Valsa Op. 10 nº 2
 Rameau - Gavotta em Lá menor
 - La Poule
 - Les Cyclopes
 Saint-Saens - Primeira e Segunda Mazurka
 Schubert - Momentos Musicais
 - 2 Scherzos
 (Si bemol e Ré bemol)
 Schumann - Arabesque Op. 18
 - Cenas da Floresta Op. 82
 Scriabine - Prelúdio Op. 02 nº 3
 - Mazurka Op. 25 nº 3
 Dinorah de Carvalho
 - Chora Minha Terra
 - Soldadinhos
 - Manhã Radiosa
 - Cavalinho de Pixe
 Fernandez L.- Pai do Mato
 - A Fada do Bosque
 - Folhas d'Álbum nºs 1 e 5
 Guarnieri - Ponteios (cadernos 1 e 2)
 Mignone - Valsa Elegante
 - Puladinho
 - O Pobre e o Rico
 - Valsa de Esquina nº 6
 - Lenda Brasileira nº 1
 Miguez - Faceira (Improviso – Valsa)
 Oswald - Tarantela Op. 14 nº 5
 - Valsa Op. 32 nº 6
 Souza-Lima - Prelúdios 1, 2 e 3
 Villa-Lobos - O Gigante de Pierrozinho
 - Valsa Mística

- Ciranda
- Lenda do Caboclo
- A Flauta de um Precoce
- Fantasiado
- Prole do Bebê

Programa Mínimo Anual: 02 Invenções a 3 Vozes
ou 01 Suite Francesa 02 Obras de Enfoque Técnico
01 Sonata
04 Peças (Execução de Memória, sendo 2 de
autores nacionais)

SÉTIMO ANO

Obras de Enfoque Técnico:
Haendel - Suites
Clementi - Gradus ad Parnassum
Moszkowsky - 15 Estudos de Virtuosidade
Op. 72
Kullak - Escolas das Oitavas Op. 48/111
Brahms - 51 Exercícios
Bela Bartók - Mikrokosmos – VI Vol.
Czemy - Estudos Op. 740

Obras Básicas: Bach - Invenções a 3 Vozes ou
Suítes Francesas
Sonatas: Beethoven
Clementi
Mozart
Haydn

Peças: Schumann - Carnaval de Viena
Albeniz - Seguidillas
Beethoven - Rondó Op. 51 nº 2
Brahms - Intermezzos: Op. 76 nº 6
Op. 116 nº 3
Op. 117 nºs 1, 2 e 3
Op. 118 nº 2
Op. 119 nº 3
- Rapsódia Op. 79 nº 2
Chopin - Mazurkas nºs 6, 8, 19, 23, 24, 31
39, 40 e 55
- Noturnos Op. 9 nº1
Op. 32 nº1
Op. 37 nº1
Op. 55 nº 1
Schubert - Improvisos Op. 90 e 142
Liszt - Rêve d'Amour nº 3
- Murmúrios da Floresta
Nepomuceno - Melodia
- Galhofeira
- Improviso
Oswald - Tarantela Op. 12 nº 4
- II Neige
- Valse Op. 12 nº4
Souza Lima - Prelúdios 3 e 4
Vianna - Seresta
Villa-Lobos - Suíte Floral Op. 97
- Cirandas 3, 4, 5 e 10

Bela Bartók - 3 Rondós
Shostakovitch - 3 Danças Fantásticas
Bughici - Toccata
Eisler - Rondó
Constantinescu - Toccata
Dohnanyi - A Dedication
- Capriccio
Debussy - Ballade
- Nuages
Respighi - Notturmo
Gershwin - 3 Prelúdios

Programa Mínimo Anual:
03 Invenções a 3 Vozes ou Suítes Francesas
02 Estudos de Enfoque Técnico
01 Sonata
04 Peças (execução de memória, sendo 2 de
autores nacionais)

OITAVO ANO

Obras de Enfoque Técnico:
Moszkowsky - 15 Estudos de Virtuosidade
Op. 72
- Escola das Notas Duplas Op. 64
Haendel - Suites – Vol. 2
Clementi - Gradus and Parnassum
Béla Bartók - Mikrokosmos – Vol I ou VI
Chopin - Estudos Op. 25 e Op. 10
Czerny - Estudos Op. 740
Strawinsky - 4 Estudos

Obras Básicas: Bach - Suítes Inglesas ou Cravo
bem
Temperado

Sonatas: Beethoven
Clementi
Scarlatti
Haydn
Mozart

Peças: Fauré - Noturnos
- Barcarolles
Poulenc - Intermezzo
- Toccata
- 3 movimentos Perpétuos
- Suíte (1920)
Debussy - Prelúdios (1º vol.)
- Suíte Bergamasque
- Children's Corner (Durand)
A. Ginastera - Danças Argentinas
- Rondó
- Suíte de Danzas Criollas
Albeniz - Córdoba
- Bagatelas
Rachmaninoff - Prelúdios Op. 23

Bach Ph. E. - Capricho e Fuga em Ré menor
 Bela Bartók - Allegro Bárbaro
 - Bagatelas
 Beethoven - Ruínas d'Athenes
 (Transcrição de Saint-Saens ou Busoni)
 Brahms - Balada Op. 118 nº 3
 - Intermezzos: Op. 76 nºs 1, 2 e 8
 Op. 79 nºs 1 e 2
 Prokofieff - Romeu e Juliette
 Chabrier - Bourée Fantasque
 - Valse Caprice

Programa Mínimo Anual:

Bach – 01 Preludio e Fuga ou
 01 Suite Inglesa
 02 Estudos de Enfoque Técnico
 01 Sonata
 04 Peças (Execução de Memória, sendo 2 autores nacionais)

NONO ANO

Obras de Enfoque Técnico:

Scriabin - Estudos Op. 2
 Chopin - Estudos Op. 25 e 10
 Bela Bartók - Mikrokosmos – Vol. VI

Moskowsky - Op. 72

Obra Básica: Bach - O Cravo bem Temperado
 Sonatas: Beethoven
 Mozart
 Haydn
 Ravel - Sonatina

Peças: Debussy - Suite pour le Piano

- Prelúdios (2º Vol.)
 - Suite Bergamasque
 Rachmaninoff - Prelúdios Op. 33 e 32
 Villa-Lobos - Prole do Bebê
 Béla Bartók - Suite Op. 14
 Prokofieff - Visões Fugitivas
 - Sugestão Diabólica
 Ravel - Jeux D'eau

Programa Mínimo Anual

Bach – 2 Prelúdios e Fugas
 02 Estudos Técnicos
 01 Sonata
 04 Peças (execução de memória, sendo 2 peças nacionais)

Revisão:

Professor Miguel Laprano



ANEXO E: REPRODUÇÃO DO PROGRAMA VIGENTE NO CENTRO DE ESTUDOS MUSICAIS TOM JOBIM (ANTIGA ULM)

CURSO DE PIANO ERUDITO – PROGRAMA

Os professores terão a liberdade de dar aos seus alunos outros estudos que considerem importantes para o seu desenvolvimento, tendo sempre como referência as características e as necessidades específicas de cada aluno. Quanto às obras sugeridas acima são uma referência quanto ao grau de dificuldade de cada nível. Os ciclos sugeridos (Schumann, Debussy, Villa-Lobos, etc.) ficam a critério do professor que poderá escolher uma ou mais peças de acordo com o adiantamento de cada aluno.

Nível Iniciação

Objetivos: desenvolver no aluno coordenação e independência entre as duas mãos; leitura simultânea das claves de *sol* e de *fá*, desenvolvimento técnico direcionado e progressivo.

Nível Iniciação 1

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Iniciação às escalas maiores
- L. Fletcher: v.1 e v. 2
- J. Thompson: v.1 e v.2
- B. Bartók: Mikrokosmos v. 1
- C. Hanon: O Pianista Virtuoso
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- E. Pozzoli: A Técnica diária do Pianista, v. 1
- Pequenas Peças

Nível Iniciação 2

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Escalas Maiores em duas oitavas
- B. Bartók: Mikrokosmos v. 2
- C. Hanon: O Pianista Virtuoso
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- E. Pozzoli: A Técnica diária do Pianista, v. 1
- C. Czerny: v. 1
- Livro de Ana Magdalena Bach, no mínimo duas peças por ano
- Pequenas Sonatinas:
 - ex. Beethoven – Sonatina em sol maior e fá maior;
 - Clementi – Sonatina n. 1
- Schumann: Álbum da Juventude (peças mais fáceis)
- Villa-Lobos: Cirandinhas, Petizadas, Carnaval das Crianças (outros compositores brasileiros, do mesmo nível de dificuldade).
- Kabalevsky: Pequenas Peças

Nível Médio



Objetivos: desenvolvimento técnico e direcionado de velocidade, agilidade e coordenação motora, desenvolvimento analítico e motor das formas musicais, abordagem histórica do repertório.

Nível Médio 1

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Escalas Maiores em 3 e 4 oitavas
- Iniciação das escalas menores
- Introdução ao pedal
- B. Bartók: Mikrokosmos v. 2 e 3
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- C. Hanon: O Pianista Virtuoso
- C. Czerny: v. 2
- Bach: 23 peças fáceis – no mínimo duas peças por ano
- Sonatinas de Clementi, Kuhlau, Diabelli, Gurlitti, Dussek, Mozart
- Schumann: Álbum para juventude
- Tchaikowsky: Álbum para juventude
- Beethoven: Bagatelas
- Grieg: Peças líricas
- Villa-Lobos: Guia Prático
- Mignone: Pequena Valsa de Esquina; No Fundo do meu quintal

Nível Médio 2

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Escalas maiores e menores todas
- Arpejos maiores e menores
- B. Bartók: Mikrokosmos v. 3 e 4
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- C. Hanon: O Pianista Virtuoso
- C. Czerny: v. 3
- Bach: Invenções a duas vozes
- Sonatas de Clementi, Haydn, Mozart, Beethoven (opus 49 ns. 1 e 2)
- Grieg: Peças líricas
- Schubert: Danças
- Schumann: Álbum para juventude
- Mendelssohn: Canções Sem Palavras
- Debussy: Le Petit Nègre
- Villa-Lobos: Guia Prático, Suítes Infantis
- Lorenzo Fernandez: Primeira Suíte Brasileira

Será interessante o aluno começar a conhecer novas formas musicais como: Tema e Variações, Rondós e Fantasias.

Nível Médio 3

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Escalas maiores e menores em movimento paralelo e contrário
- Arpejos maiores e menores em movimento paralelo e contrário
- B. Bartók: Mikrokosmos v. 3 e 4
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- J. Cramer: 50 estudos
- C. Czerny: v. 4
- Bach: Invenções a três vozes
- Sonatas de Haydn, Mozart, Beethoven (opus 14, n.1 e 2)
- Schubert: Escocesas
- Schumann: Cenas da Floresta

- Schumann: Cenas Infantis
- Mendelssohn: Canções Sem Palavras
- Tchaikowsky: As Estações
- Chopin: Mazurkas, Valsas]
- Debussy: Children's Córner
- Kabalewsky: Sonatina n. 1
- Villa-Lobos: Valsa da Dor, Lenda do Caboclo
- Mignone: Valsas de Esquina, Lendas Sertanejas
- Santoro: Paulistanas ns. 3 e 5

Nível Avançado

Objetivos: aprofundamento da abordagem técnica e interpretativa, formas musicais avançadas, desenvolvimento da polifonia, formação de repertório

Nível Avançado 1

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Escalas, Arpejos em todas as formas técnicas
- B. Bartók: Mikrokosmos v. 4 e 5
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- J. Cramer: 50 estudos
- C. Czerny: v. 5
- Moszkowsky: 15 estudos de virtuosidades
- Bach: Suítes Francesas e Inglesas
- Händel: Suítes
- Sonatas de: Scarlatti, Haydn, Mozart e Beethoven
- Mendelssohn: Canções Sem Palavras
- Schubert: Improvisos e Momentos Musicais
- Schumann: Arabesque, Peças Fantásticas, Três Romances
- Chopin: Noturnos, Valsas, Prelúdios e Mazurcas
- Liszt: Consolações
- Debussy: Arabesques, Reverie
- Poulenc: Noveletes
- Outros Contemporâneos
- Villa-Lobos: A Prole do Bebê 1 e 2, Cirandas
- Mignone: Valsas de Esquina e Valsas Brasileiras
- Guarneri: Improvisos

Nível Avançado 2

Bibliografia utilizada (sugerida):

- B. Bartók: Mikrokosmos v. 5
- O. Beringer: Exercícios técnicos diários
- J. Cramer: 50 estudos
- Clementi: Gradus ad Parnassum
- Moszkowsky: 15 estudos de virtuosidades
- Chopin: Estudos opus 10 e 25
- Liszt: Estudos Pré-Transcendentais
- Scriabin: Estudos
- Bach: Cravo bem Temperado
- Sonatas de: Mozart, Schubert e Beethoven
- Schumann: Novelettes.
- Chopin: Improvisos, Noturnos, Prelúdios
- Brahms: Oito Peças op. 76, Fantasias op. 116
- Fauré: Noturnos, Barcarolas, Improvisos



- Debussy: Prelúdios, Ciclos
- Outros Contemporâneos
- Villa-Lobos: Alma Brasileira, Ciclos
- Guarnieri: Ponteios

Nível Avançado 3

Bibliografia utilizada (sugerida):

- Moszkowsky: 15 estudos de virtuosidades
- Chopin: Estudos opus 10 e 25
- Scriabin: Estudos
- Rachmaninoff: Études-Tableaux opus 33 e 39
- Bach: Partitas e Toccatas
- Sonatas de: a escolha do professor para o recital de formatura de acordo com o nível A3
- Chopin: Polanaises, Baladas, Scherzos
- Brahms: Rapsódia, 3 Intermezos opus 117, 6 Peças opus 118 e 4 Peças opus 119
- Fauré: Noturnos, Barcarolas, Improvisos
- Debussy: Prelúdios, Ciclos
- Rachmaninoff: Prelúdios opus 23, opus 32
- Outros Contemporâneos
- Villa-Lobos: Suíte Floral, Ciclo Brasileiro, Bachianas Brasileiras n. 4
- Guarnieri: Ponteios, Dança Negra, Dança Brasileira
- Lorenzo Fernandez: 3 Estudos em forma de sonatina

Obs: Na entrevista a coordenadora do curso, Prof^a Marina Brandão, informou da ampliação do nível Iniciação para 3 anos, mas as modificações ainda não constam do programa disponível para consulta. Na prática, houve uma “subdivisão” do nível Iniciação 2.



