

O ENSINO DE PIANO NO CURSO TÉCNICO DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE
MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER DE SÃO JOÃO DEL-REI ENQUANTO
PRÁTICA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL: O PROBLEMA, SUAS IMPLICAÇÕES, E
PERSPECTIVAS

autora: Maria Amélia de Resende Viegas
e-mail: ameliaviegas@terra.com.br
orientadora: Prof^ª. Salomea Gandelman

Introdução

Este artigo apresenta uma discussão das bases teóricas da pesquisa de Mestrado por nós empreendida a partir do ano de 2005, a respeito das práticas pedagógicas pianísticas no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier-CEMPJMX-de São João del-Rei (MG). Dois pontos referenciais serviram de base para nossas discussões: o primeiro, decorre de um questionamento a respeito da falibilidade de nossa prática pedagógica, pautado na análise da situação institucional. Este questionamento surgiu da constatação do alto nível de reprovação observado no nosso alunado nos últimos cinco anos. Cientes do problema, por trabalharmos nesta instituição há mais de dez anos e acompanharmos de perto a condição do Curso Técnico através das reuniões de área e discussões informais com os professores, fizemos um exame mais minucioso da situação de aprovações e reprovações, para colhermos dados mais esclarecedores a respeito. Observando os diários das classes de piano do Curso Técnico, do ano de 2000 ao ano de 2004, encontramos a seguinte situação, apresentada na tabela 1:

Tabela 1-Aprovações e reprovações dos alunos de piano no Curso Técnico em Instrumento

Ano de referência	2000	2001	2002	2003	2004
Aprovações	5	3	18	8	8
Reprovações	14	17	4	14	14
Desistências	2	2	4	3	9
Total de alunos	21	22	26	25	31

Analisando os dados coletados, percebemos que as reprovações têm se mantido recorrentes e superiores às aprovações, com exceção apenas para o ano de 2002, onde a situação se inverteu. Isto se explica pelo fato de neste ano ter sido adotada a “aprovação automática”, enquanto norma estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais¹.

Confirmando o alto índice de reprovação dos alunos e, conseqüentemente, o baixo aproveitamento dos mesmos, ficamos ainda mais motivados a investigar as práticas pedagógicas pianísticas ali inseridas e suas implicações. Longe de querer definir as causas deste fracasso escolar tão significativo, sabendo que são vários os fatores que contribuem para tanto, principalmente por sermos uma escola da rede pública estadual e atendermos a alunos das mais diversas origens sociais e culturais, achamos por bem nos dedicarmos a olhar criticamente, de início, para nossa própria prática, descobrindo seus pontos de esgotamento, limites e impasses que estariam talvez contribuindo para o descompasso entre o que a instituição propõe e a resposta dos alunos.

O autor escolhido para dar suporte à nossa análise crítica institucional foi o filósofo francês Michel Foucault. A crítica a que Foucault se propõe não é uma crítica salvacionista e nem tampouco a proposição de um novo modelo de realidade. Segundo Veiga-Neto (2004)²

a crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar sobre si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Neste sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta - até mesmo sobre si mesma - do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente (grifo do autor).

Esta crítica é chamada por Veiga-Neto (2004)³ de *hipercrítica*, ou seja, aquela que se preocupa em analisar permanentemente os próprios limites. E foi a partir do reconhecimento destes limites, identificando as falhas de nossa prática enquanto prática instituída, que passamos à etapa seguinte, como segundo ponto fundamental desta pesquisa: a possibilidade de criação de alternativas. Para este momento elegemos Koellreutter e Swanwick como mentores de nossa prática e de nossas reflexões, formando, a partir de suas idéias, o grupo experimental *Oficina de Piano*.

¹ A resolução de Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais nº 151 de 19/12/2001 que estabeleceu a aprovação automática, admitia a reprovação somente para aqueles que não tivessem frequência mínima de 75%, e retenção do aluno somente ao término do curso. Esta resolução vigorou apenas por um ano.

² Veiga-Neto, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.28-29.

³ Idem, *Ibidem*, p.29.

A seguir, apresentamos resumidamente estes dois momentos, apontando os principais conceitos utilizados como ponto de partida para nossa reflexão.

A genealogia das práticas pedagógicas pianísticas: sua constituição e seus limites.

A perspectiva genealógica adotada por Foucault inclui a tomada de consciência da contingência e historicidade dos saberes. Na reconstituição histórica de como se produziram certos saberes que hoje admitimos como válidos e naturalizados, Foucault nos mostra como não há verdades inquestionáveis e como a história tece sua teia de relações entre o *saber* e o *poder*, poder que aqui não é tomado no sentido negativo, de ação de um soberano sobre os demais. Para Foucault, o poder é *onipresente* e permeia todos os meandros do tecido social. O importante, para o filósofo, é capturar a ação do poder em sua ação microscópica, microfísica: “(...) o objetivo de Foucault é traçar uma genealogia das relações entre poder e saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser - poder.”⁴ Ou seja, o que *podemos* ser a partir do que nos constituímos enquanto sujeitos históricos e cognoscentes?

Se genealogia, entendida no seu sentido mais comum, é a pesquisa das origens e de nossos antepassados, para o filósofo, a pesquisa genealógica tem um sentido mais de *desconstrução* do que de *reconstrução*. A esse respeito escreve o próprio Foucault (2005):⁵

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

A genealogia não quer acusar ou lastimar, mas compreender o processo onde são engendradas as forças que instituem determinado saber, apresentando suas discontinuidades, e incoerências. Por isso, não há um *a priori* no pensamento foucaultiano que esteja ancorado na Razão, na Metafísica, ou em algum Ser transcendente. O único *a priori* existente é o histórico.

Nesta pesquisa, ao utilizarmos a perspectiva foucaultiana, reconstituímos primeiramente a história dos Conservatórios, enquanto instituições “detentoras” dos saberes musicais legitimados, investigando em especial a formação dos pianistas. Partimos da indagação:

⁴Idem, Ibidem, p.77.

⁵FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In_____. *Microfísica do Poder*. 21ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2005, p.15-37, p. 34.

Como se constituiu historicamente a formação dos pianistas? E mais, desconstruindo nossa atualidade pedagógica, como se apresentam hoje estas práticas historicamente constituídas?

O modelo do Conservatório, que institui a modernidade e que sistematiza o ensino de música no Brasil, tem suas origens no Conservatório de Paris, criado com a Revolução Francesa. Segundo Harnoncourt (1988), antes da Revolução Francesa, o ensino musical se dava através da relação mestre-aprendiz, "(...) similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos."⁶ O mestre ensinava ao aprendiz todos os aspectos de sua arte. No entanto, com a Revolução Francesa e as transformações sócio-políticas processadas por ela, "a relação mestre-aprendiz foi substituída por um sistema, por uma instituição: o Conservatório" (Harnoncourt, 1988).⁷

No Brasil, a institucionalização e oficialização das escolas de música, com sua demarcação espaço-temporal e definição curricular, se deu efetivamente, a partir da criação do primeiro Conservatório brasileiro em 1841, fundado no Rio de Janeiro, através da iniciativa de Francisco Manuel da Silva.

Este modelo de Conservatório, calcado no modelo europeu, priorizava o estudo do repertório europeu dos séc. XVIII e XIX e adotava uma abordagem tecnicista, voltada para a formação de instrumentistas virtuosos. Segundo Werneck Sodré (apud Kiefer, 1997), a idéia de "copiar" os modelos europeus era um reflexo da ascensão da pequena burguesia brasileira, que respondia "(...) pela transplantação dos valores estéticos, oriundos do avanço da burguesia no ocidente europeu."⁸

Em Minas Gerais, centro cultural e musical desde o século XVIII, o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil, apresentando apenas uma defasagem significativa no tempo entre a criação do Conservatório do Rio de Janeiro e os Conservatórios Mineiros, mas não em relação à reprodução dos valores estéticos propagados.

Os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais foram criados por decreto, pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, no ano de 1951. A Lei n° 811, do dia 14 de dezembro de 1951, criou essas instituições, e, simultaneamente, regulamentou seus objetivos, cursos e parâmetros curriculares obrigatórios. Conforme publicação no Jornal Minas Gerais

⁶ HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: Caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988, p.29.

⁷ Idem, ibidem, p.29.

⁸ KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira: Dos Primórdios ao início do séc. XX*. 4ª ed. Porto Alegre, Movimento, 1997, p. 65.

(1951)⁹, o objetivo das escolas recém formadas era a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. O Curso de Instrumentistas estava destinado “(...) à formação de músicos *executantes e virtuosos*” (Jornal Minas Gerais, grifo nosso).¹⁰ No currículo obrigatório para instrumentistas deveriam constar as seguintes disciplinas: - Solfejo, Ditado e Teoria (três anos), - Violino, Violoncelo ou Piano (nove anos). Observamos o quanto estão cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos, tanto no que se refere aos objetivos, quanto ao estabelecimento de disciplinas obrigatórias, voltadas somente para o aspecto técnico-musical. Este fato é analisado por Gonçalves (1993)¹¹, em pesquisa detalhada sobre as concepções pedagógicas dos Conservatórios Mineiros, na época de sua criação. Nos depoimentos recolhidos pela autora e na análise das mensagens e decretos que regulamentavam o ensino nos Conservatórios, foi ressaltada a ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada (principalmente no que se refere à formação dos pianistas), influência atribuída às escolas do Rio de Janeiro (Instituto Nacional de Música – atual Escola de Música da UFRJ) e de Belo Horizonte (Conservatório Mineiro de Música - atual Escola de Música da UFMG).

Mais de cinquenta anos depois, o que observamos atualmente é que, apesar de algumas modificações realizadas, as práticas pedagógicas continuam presas à concepção e à representação do pianista solista e virtuose, tanto no que diz respeito aos programas, quanto à condução dos professores, o que contribui, na nossa hipótese, para que muitos alunos não se sintam motivados e não alcancem sucesso em seus estudos.

Como cita Freire (1992): “a transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição do velho, mas numa espiral ascendente, em que cada retorno se dá num outro plano.”¹² Isto não significa desprezar a tradição, mas ampliá-la, sempre atualizando-a em função de suas demandas históricas. Ainda citando Freire (1992):

historicização, como princípio, é importante para que se preserve a compreensão da própria dinâmica da história, mas também para que não se universalize um momento histórico, pretendendo torná-lo um modelo; e, sobretudo, para que o homem se conscientize de seu papel como efetivo agente da história, compreendendo os processos históricos como fruto da intervenção humana.¹³

⁹ Jornal Minas Gerais - *Órgão Oficial dos Poderes do Estado*, 14 de dezembro de 1951.

¹⁰ Idem, *Ibidem*.

¹¹ GONÇALVES, Lília Neves. *Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹² Freire, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. p.237.

¹³ Idem, *Ibid*, p. 241.

Por isso nos remetemos novamente a Foucault, para concluir que a pesquisa genealógica, tratando de desvendar e desnaturalizar as práticas instituídas, é de suma importância para nós educadores musicais e professores de piano, pois somente compreendendo a história da constituição de nossos modelos pedagógicos musicais e entendendo-os enquanto invenção humana, é que poderemos transgredi-los, propondo alternativas que otimizem e ampliem a aprendizagem dos alunos.

Koellreutter e Swanwick: referenciais para a criação da *Oficina de Piano*.

Koellreutter nos convida a refazermos nossa prática a partir do que ele convencionou chamar de *ensino pré-figurativo*. O que significa este ensino? Como o nome já indica, é algo que se projeta previamente, mas que necessariamente não vai se cumprir como ordenação. No *Espírito Criador e o Ensino Pré-Figurativo*¹⁴, Koellreutter (1997) assim o define:

entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe ou se receia que exista.¹⁵

Lendo, à primeira vista, parece uma citação um pouco vaga, mas no contexto de seus escritos, entendemos isto como sendo a propagação de um processo educativo aberto, que não fixa normas rígidas e que se utiliza do *espírito criador* e investigativo como condutor da prática pedagógica. Este novo sistema educacional não se dedica apenas a transmitir cultura, mas também a criá-la e recriá-la. Na verdade, para Koellreutter, o ensino pré-figurativo não irá desconsiderar toda a tradição herdada, mas refazê-la, penetrando em suas raízes mais profundas, para poder redimensioná-la, pois há que se respeitar o passado, aprender com ele, mas não ficar atado ao mesmo.

Nesta concepção, a escola passa a ser um laboratório, onde o diálogo, a crítica e o espírito avaliativo e criador permanecem despertos constantemente nos professores e alunos. A este respeito Koellreutter (1997) escreve:

o espírito criador não é um dom da natureza. É um presente que recebem aqueles que a ele se conservam abertos. O trabalho intelectual, a autocrítica, a

¹⁴ Este texto foi escrito por Koellreutter em 1984 e proferido nas aulas inaugurais da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e da Faculdade Santa Marcelina (SP). Ele está em KOELLREUTTER, H.J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudos: educação musical*. Organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, número 6, pág.37-44, fevereiro de 1997.

¹⁵ Idem, Ibid., p.54.

compreensão de tudo que os homens criam, visam em última análise cultivar em nós uma vida intensa, que nos torna homens livres.¹⁶

Na prática, isto significa:

- promoção de reciclagem constante do corpo docente, principalmente levando em conta o ritmo acelerado em que se encontra a sociedade em que vivemos;
- consideração pelo universo dos alunos e inclusão de suas expectativas, no que diz respeito ao repertório e opção profissional;
- criação de novos espaços pedagógicos que permitam a formação não só de virtuosos, mas de músicos versáteis e criativos, que possam se utilizar da música de uma forma mais diversificada.

Também Swanwick (2003)¹⁷ compartilha destes valores, ao dispor como princípios de educação musical as seguintes premissas:

- considerar a música como discurso;
- considerar o discurso musical dos alunos;
- fluência do início ao fim.

Concebendo a música como discurso, Swanwick (2003)¹⁸ se preocupa em investigar a constituição das bases deste discurso, que estaria, para ele, no fenômeno dinâmico da metáfora. Para Swanwick, a metáfora pode ser utilizada não só como “figura de linguagem”, mas como um processo genérico de pensamento, onde reside o segredo da idéia criativa. Swanwick entende o processo metafórico como a possibilidade de justapor elementos diferentes, num novo contexto não imaginado.

Aqui podemos aproximar o pensamento de Swanwick ao de Koellreutter, pelo ensino *pré-figurativo*. “Figurar imaginando” não seria introduzir nova luz aos velhos conceitos, o que também é realizado pelo “processo metafórico”? E não estamos também distante do pensamento foucaultiano, pois não estabelecer de antemão modelos é reinventar os conceitos produzidos, e não somente reproduzi-los.

O segundo princípio *considerar o discurso musical dos alunos* é defendido por Swanwick (2003) da seguinte forma:

o ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir cultura, mas algo como o comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques

¹⁶ Idem, Ibid., p.57

¹⁷ Swanwick, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

¹⁸ Idem, *ibid.*

diferentes. Nesta conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos.¹⁹

Esta concepção também não está longe de se alinhar à perspectiva foucaultiana, pois respeitando o discurso musical de nossos alunos, os estaremos considerando enquanto sujeitos históricos. E menos distante ainda da perspectiva de Koellreutter, que defende a inclusão das expectativas dos alunos nos currículos de música e a constante atualização do discurso pedagógico musical.

O terceiro princípio *Fluência do início ao fim*, pressupõe que, sendo a música um discurso, e, portanto análogo à linguagem, a *vivência* seja prioritária no processo de educação musical.

Este último princípio é o que norteará nossa prática pedagógica, no sentido de indicar de onde devemos partir e o que devemos priorizar. Cientes do poder da música como discurso e respeitando o universo musical dos alunos e a sua forma de expressão, o educador deve priorizar a *vivência musical* e o contato direto com a música, de forma viva e prazerosa. Este engajamento musical implica em improvisar, ouvir e estar em contato com músicos que sirvam de referência para os alunos. E para que possamos estar diretamente envolvidos com o material musical, Swanwick (2001)²⁰ estabelece cinco parâmetros da experiência musical, que fornecem a base para o desenvolvimento de uma educação musical mais abrangente. Os parâmetros centrais são *Composição, Apreciação e Performance* - compor, ouvir e tocar - atividades principais às quais os alunos deveriam se dedicar. As atividades de literatura (história da música e correlatas) e habilidades técnicas (*skill*-habilidades técnico-instrumentais e teóricas) são complementares. Ou seja, as atividades práticas e de vivência musical são as mais importantes. Swanwick denomina este modelo de C(L)A(S)P, respeitando a ordem de prioridade dos parâmetros, estando entre parênteses aqueles que funcionam como atividades periféricas.

Koellreutter também comenta, em entrevista a Carlos Kater (1997), a questão da vivência e da necessidade de atividades de improvisação, para motivar os alunos e ampliar a aprendizagem:

a minha maneira de trabalhar *parte sempre do aluno*, dele para mim e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão entre os dois pólos, clientela e professor. Os estudantes, naturalmente não perguntam no início. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou simplesmente *partindo da prática*

¹⁹ Idem, *ibid*, p.46

²⁰ SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 2001.

musical. Esta prática tem que ser *renovadora*. Portanto o melhor é a *improvisação* com todos os elementos que possam soar²¹ (grifo nosso).

Neste enunciado temos todos os elementos da concepção de Swanwick reafirmados: a importância da prática musical renovadora (improvisação) e o respeito ao universo dos alunos.

Partindo das reflexões feitas anteriormente, resolvemos então criar a *Oficina de Piano* como alternativa prática pedagógica. Esta *Oficina* foi iniciada em maio de 2006, enquanto grupo experimental, e formada através de amostra aleatória com alunos do Curso Técnico em Piano que se dispuseram a participar do experimento. A *Oficina de Piano* prioriza a atividade criadora (em atividades de improvisação e composição), a escuta crítica (apreciação), estimula a utilização do piano como instrumento acompanhador (performance), além de incluir apreciação e improvisações com música popular e folclórica.

Como o trabalho ainda está em andamento, não iremos aqui discuti-lo, ficando a avaliação de sua aplicabilidade para um outro momento. Por hora, o que pretendemos mostrar é que *podemos*, no sentido foucaultiano (o poder disseminado entre nós) arriscar novas práticas, que tornem a aprendizagem pianística mais atualizada, aberta e prazerosa.

O importante, para nós, é que o aluno encontre o seu caminho na música, um caminho pessoal e expressivo, que dê a ele a possibilidade de dialogar com o que está fazendo, de construir o seu percurso musical, enquanto sujeito no mundo. Sujeito social, que participa das regras e interage com elas, não apenas as obedecendo, mas, sobretudo modificando-as. Este é o verdadeiro contraponto aos saberes instituídos, contraponto da independência e interdependência das partes, da cumplicidade entre elas, onde convivem bem, em polifonia, várias potencialidades.

²¹Kater, C. Entrevista: Encontro com H.J.Koellreutter. Cadernos de Estudos: educação musical. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEAFAPEMIG, n.6, 1997, p.131-144. p.134