

Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano

Scheilla Glaser

Escola Municipal de Música de São Paulo (EMM)
glaserscheilla@ig.com.br

Marisa Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
marisafont@ig.com.br

Resumo. Este ensaio tece considerações a respeito da aplicação de conceitos oriundos do ensino centrado no aluno, segundo Carl Rogers, no ensino do piano erudito. Trata-se de texto elaborado a partir de um dos segmentos do segundo capítulo da dissertação de mestrado *Instrumentista & Professor: Contribuições para uma Reflexão Acerca da Pedagogia do Piano e da Formação do Músico-Professor*, defendida no Instituto de Artes da Unesp em 2005. A pesquisa abordou diversos ângulos do ensino do piano erudito, da estrutura de cursos à formação do bacharel-professor, relacionando os resultados encontrados utilizando o Pensamento Sistêmico como arcabouço filosófico norteador do estudo. Para o segmento em questão, estudou-se a obra de Carl Rogers disponível em livros e consultaram-se especialistas em psicologia da educação, além da leitura de bibliografia específica do ensino do piano. No contexto da pesquisa, o assunto se relaciona com propostas emergentes em escolas paulistas, verificadas em capítulo anterior.

Palavras-chave: ensino do piano, programas de curso, ensino centrado no aluno

Abstract. This article draws attention to the application of Carl Roger's concepts of student-centred teaching to piano teaching. The text was taken from a segment of the second chapter of the thesis *Performer and Teacher: Contributions for a Reflection Upon the Pedagogy of piano and the Education of the Performer-Teacher*, presented at the Art Institute of Unesp in 2005 in order to obtain a master's degree. The research took into consideration different views of erudite piano teaching, from the structure of the courses to the education of the teacher-performer. The results were then analysed using the Systemic Thought as basis. To write the present segment, the author has studied Carl Roger's works, interviewed experts in educational psychology and read the available books on piano teaching. The subject of the research is linked to pedagogical propositions of music schools in São Paulo.

Keywords: piano teaching, course programmes, student-centred teaching

Introdução

Na dissertação de mestrado *Instrumentista & Professor: Contribuições para uma Reflexão Acerca da Pedagogia do Piano e da Formação do Músico-Professor* (Glaser, 2005), foram abordadas questões como a formação do músico-professor e possibilida-

des de aproveitamento de conteúdo da área educacional no ensino do instrumento musical. O estudo demonstrou ser pertinente, pois uma enquete realizada em orquestras de São Paulo, a título de pesquisa exploratória, apontou que 73,3% dos músicos

instrumentistas consultados lecionam ou já lecionaram seu instrumento. Esse 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. Essa característica do perfil do professor de instrumento musical é corroborada pelas palavras de Ana Lúcia Louro (1998, p. 106) quando, em seu artigo, afirma que esse profissional “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”. Sendo o piano o instrumento da pesquisadora, este foi escolhido como exemplo para a condução do estudo.

O corpo da pesquisa foi desenvolvido apoiando-se no *pensamento sistêmico* da forma como apresentado por Maria José Esteves Vasconcellos (2002), e desdobrou-se em vários segmentos que abordaram a questão do ensino do piano e da formação do instrumentista-professor sob diferentes ângulos. Nesse estudo, a situação que envolve o ensino do instrumento musical foi pensada como um sistema, um todo organizado composto por elementos em estados de interação, em que as alterações em um dos elementos afetam os demais. Isso significa que, em uma escola de música, modificações que envolvam professores, alunos ou programas de curso, dentre outros fatores possíveis, alteram a dinâmica em sala de aula e podem provocar mudanças estruturais nos cursos. O estudo concentrou sua atenção em mudanças provocadas por diferentes enfoques de pressupostos pedagógicos e, embora não seja pretensão deste ensaio tratar de todas as questões pedagógicas abordadas na dissertação, pretende-se, a título de exemplo e convite à reflexão, apresentar alguns pontos desenvolvidos em um dos eixos da pesquisa: a transposição de princípios

associados ao ensino centrado no aluno, segundo Carl Rogers,¹ para um curso de piano. Para isso, faz-se necessário um breve esclarecimento do contexto em que esse eixo se insere na pesquisa.

Sobre o ensino de piano

O ensino do piano tem uma forte tradição em São Paulo, ligada 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, permanecendo na cidade um método de ensino adotado por instituições e professores particulares durante décadas e que, já há algum tempo, vem sofrendo questionamentos. Embora o modelo de ensino mais comum venha sendo questionado, pelo fato de a formação do instrumentista ainda não ter sido amiúde objeto de reflexão, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do instrumento, a tendência do músico-professor é repetir o modelo experienciado, o que na maior parte dos casos ainda representa o modelo considerado tradicional pelos próprios músicos.

Num primeiro momento da pesquisa, foi realizada a análise de um modelo de curso tradicional de piano, tendo como base recursos da área educacional, na qual se buscaram os pressupostos pedagógicos que poderiam estar nele contidos. Pela análise, reconheceu-se no curso estudado uma concepção de ensino com características associadas às abordagens behaviorista e tradicionalista, ou seja, uma proposta centrada no programa, com alguns procedimentos centrados no professor. Dentre as características encontradas, pode-se mencionar: ensino centrado no programa; papel passivo do aluno diante da programação; submissão do professor ao programa, embora com poder decisório em alguns aspectos em que há opção de escolha (como definição de obras de livre escolha, por exemplo); avaliação externa, entendida como reprodução do conteúdo estudado, papel da escola como transmissora de informações.

É preciso esclarecer que as abordagens de ensino tradicional e behaviorista têm sido questionadas há anos na área educacional, por não considerarem o fator emocional no processo de aprendizagem, enfatizarem o resultado (produto) e não o processo, e pelo fato de as decisões serem tomadas

¹ Carl Ransom Rogers (1902–1987). Psicólogo norte-americano, configurador da terapia centrada na pessoa e defensor do ensino centrado no aluno. seu nome está associado à psicologia existencial humanista.

para o aluno e não por ele (ou em conjunto, aluno e professor), além de a motivação ser considerada como fator externo ao aluno, não se aproveitando as suas experiências fora da sala de aula. Embora em certos contextos apresentem resultados positivos, sua utilização sem reflexão crítica tem sido constante objeto de discussões.

Em seqüência, foram pesquisadas quatro escolas de música paulistas que estão propondo mudanças recentes em seus cursos de piano erudito. Os principais denominadores comuns encontrados nas propostas foram: a eliminação de um programa de curso com determinação rigorosa de obras, métodos e quantidade de estudos obrigatórios por período (semestral ou anual) e da estrutura que vincula a aprovação do aluno à sua capacidade de reprodução de todo o conteúdo previamente estabelecido pelo programa do curso. Essas modificações foram motivadas pelo desejo de afastamento da padronização contida nos programas de ensino tradicional do piano em virtude da preocupação em atender às necessidades específicas de seus alunos, o que traz, em decorrência, certa flexibilidade na elaboração de “programas”, permitindo que estes sejam personalizados, isto é, adequados a cada um. O discurso dos entrevistados apresentava interesse na centralização do curso no aluno.

Surgiu então a questão: como construir um projeto de curso que seja efetivamente centrado no aluno? Quais são os pressupostos pedagógicos que norteiam essa prática? Como a centralização do curso no aluno não faz parte da história das escolas de música erudita da cidade de São Paulo, a proposição de estudar o *ensino centrado no aluno* rogeriano teve por meta compreender que pressupostos pedagógicos precisariam ser adotados, caso se quisesse, realmente, optar por ele, e que mudanças deveriam ser implantadas na organização geral de um curso com interesse nessa abordagem pedagógica.

O ensino centrado no aluno

Pelo fato de, na área da educação, Carl Rogers ser considerado o autor mais representativo do ensino centrado no aluno, foi realizado, na pesquisa, um profundo estudo de suas teorias, propondo-se, em seguida, a transposição de suas premissas para os cursos de piano erudito. Os conceitos do *ensino centrado no aluno* segundo Rogers derivam “da teoria, também rogeriana, sobre personalidade e conduta” (Mizukami, 2003, p. 37). Essa teoria, por sua vez, é apresentada nos estudos da *terapia centrada na pessoa*. Nessa abordagem, o terapeuta não dirige e nem aconselha o cliente, mas favorece sua

autodescoberta em um ambiente terapêutico que lhe seja acolhedor, honesto e aceitante (*ambiente facilitador*). Algumas das bases de como Rogers entende o desenvolvimento humano podem ser resumidas nas seguintes afirmações:

- O ser humano apresenta uma tendência de desenvolver todas as suas potencialidades em condições favoráveis.
- Essas condições favoráveis incluem basicamente a existência de um ambiente acolhedor que ofereça uma aceitação afetiva ao indivíduo como ele é, independentemente da concordância ou não com seu comportamento.
- O conceito que a pessoa faz de si é influenciado pela existência ou não dessas condições. Esse conceito que a pessoa faz de si influencia a maneira como ela percebe e simboliza suas experiências (atribuição de sentido), e o comportamento da pessoa está diretamente relacionado com a percepção subjetiva que ela tem de si e do mundo.
- Quando experiências importantes não são simbolizadas (ou são simbolizadas distorcidamente) por uma rejeição do organismo, existe uma incongruência, uma tensão, uma desadaptação psicológica. Quando o conceito de si é tal que todas as experiências importantes são assimiladas de forma simbólica “corretamente”, existe um estado de adaptação psicológica, uma harmonia interna, uma coerência entre a experiência, sua simbolização e sua expressão: existe *congruência*. A congruência é considerada um estado de maturidade psicológica.

Com base nesses pensamentos, Rogers afirma que “não podemos ensinar outra pessoa diretamente; apenas podemos facilitar a sua aprendizagem” (Rogers, 1974, p. 381). Sob o ponto de vista educacional, o autor considera seu trabalho uma continuação de princípios formulados anteriormente, citando especialmente Dewey e Kilpatrick. Ele afirma ser o objetivo da educação “ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos” (Rogers, 1974, p. 380). Por indivíduos, entende pessoas psicologicamente maduras, responsáveis por suas ações, dotadas de iniciativa própria, adaptáveis a novas situações, capazes de resolver problemas a partir de suas próprias experiências, cooperativas, flexíveis e dotadas de objetivos próprios. Por isso, ele critica as propostas de educação que levam o estudante apenas a “reproduzir determinado material informativo”, propondo, em vez disso, 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).

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 dessa aprendizagem que Rogers elabora suas propostas para a educação.

Algumas características que facilitam a aprendizagem significativa são:

- colocar os interesses do aluno como ponto principal no eixo professor-programa-aluno;
- considerar seu envolvimento emocional na aprendizagem;
- criar um clima facilitador;
- adaptar o currículo ao aluno;
- compreender o processo de ensino/aprendizagem sob o ponto de vista do aluno (compreensão empática);
- privilegiar o aprendizado autodirigido;
- valorizar a auto-avaliação.

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, f. 1).

Em direção a um curso de piano centrado no aluno

Confirmando algumas de suas idéias, modernos estudos em pedagogia e psicologia apontam que

o desenvolvimento emocional e o relacionamento interpessoal entre professor e aluno interferem diretamente no aprendizado. Em cursos longos, como é o curso de piano, a qualidade do relacionamento acaba influenciando não só o aprendizado, mas também a formação do indivíduo. Nessa abordagem de ensino, a relação professor-aluno adquire uma importância fundamental. Mesmo que a escola tenha como proposta oferecer um curso com características semelhantes ao ensino centrado no aluno, não há garantias de que isso se efetive, pois é o comportamento do professor em sala de aula que definirá ou não essa proposta. Assim, não basta, simplesmente, que as instituições modifiquem suas estruturas de programa de curso ou metas escolares se os professores que irão lidar com ela no cotidiano não reformularem sua maneira de pensar diante do processo. O primeiro passo depende da flexibilidade da instituição e de um novo olhar para a configuração dos programas de curso.

Um curso de piano centrado no aluno teria como conseqüências:

- a substituição de um programa de curso rígido por um conteúdo programático flexível ou uma organização de metas;
- a valorização da participação ativa do aluno na escolha do seu repertório e de suas atividades complementares;
- o compartilhamento da responsabilidade e do poder decisório;
- a inclusão da auto-avaliação no processo avaliatório;
- o estímulo ao estudo autodirigido.

Os programas de ensino tradicionais, habitualmente, consistem em uma lista quantitativa de obras, a qual o aluno deve cumprir durante um tempo (semestral ou anual) estabelecido pela instituição e cujo aprendizado determina sua aprovação para a próxima etapa do curso. Uma perspectiva voltada para o conteúdo programático é mais flexível, oferece parâmetros do que deve ser trabalhado em sala de aula, mas considera as bases propostas como guia de objetivos pedagógicos a serem alcançados, que variam 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 de obter participação ativa do aluno; limitação acentuada de sua participação na escolha das obras a serem estudadas; falta de garantia de que o aluno,

realmente, compreenda o conteúdo intrínseco das obras (ou seja, do que se espera que ele compreenda a seu respeito, além da capacidade de reproduzi-las); 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. A diferença entre programa e conteúdo programático aparece nos cursos que buscam se aproximar dos alunos, estudados na pesquisa.

A eliminação de rigidez nos programas favorece a criação de estratégias adequadas a cada aluno. Edgar Morin (2003), filósofo contemporâneo, faz um comentário bastante elucidativo a respeito desse assunto, que, embora se encontre em um texto dirigido à organização empresarial, torna a analogia perfeitamente plausível. A estratégia abandona o automatismo padronizado do programa e permite a coexistência de diferentes meios de se chegar a objetivos estabelecidos como meta por uma instituição.

A noção de estratégia opõe-se à de programa. Um programa é uma seqüência de ações pré-determinadas que deve funcionar nas circunstâncias que permitem o seu cumprimento. Se as circunstâncias exteriores não são favoráveis, o programa pára ou fracassa. [...] A vantagem do programa é evidentemente uma grande economia: não há que refletir, tudo se faz por automatismo. Uma estratégia, pelo contrário, determina-se tendo em conta uma situação imprevista, elementos diversos, mesmo adversários, e que foi levada a modificar-se em função das informações fornecidas durante a operação, pode ter uma imensa maleabilidade. Mas uma estratégia, para ser conduzida por uma organização, necessita então que a organização não seja concebida para obedecer à programação, mas que possa tratar elementos capazes de contribuir para a elaboração e para o desenvolvimento da estratégia. (Morin, 2003, p. 130).

Existe uma lógica interna na maneira pela qual a disposição dos cursos tradicionais é organizada, que é comumente assimilada pelos professores. Essa 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 leva em consideração dificuldades motoras, de leitura e de compreensão musical. Entretanto, nem sempre o aluno percebe o que se quer atingir com essa organização antecipada das obras (ou sua lógica implícita), e nem sempre seu progresso é simultâneo e equivalente, nos três aspectos citados (técnica, leitura e maturidade musical). Assim, embora a estrutura básica do programa tradicional apresente uma coerência interna, no descompasso com o aluno, o programa se torna incoerente. Cada aluno tem um ritmo próprio de progresso em relação ao diferentes fatores presentes no aprendizado musical e, sem desconsiderar a estruturação básica que

acompanha a tradição do ensino do repertório pianístico, pode-se propor maneiras diferentes de compreendê-la e utilizá-la.

Uma possível estruturação de programa segundo os princípios rogerianos é apresentada a seguir. Trata-se de um exemplo sintético de uma organização possível de conteúdos, de um curso de piano, utilizando como base um programa de curso tradicional. Essa 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, como se sua adoção bastasse para a configuração de um curso de piano de base rogeriana.

Em um curso dirigido para o aluno, segundo Rogers, é necessário que este conheça os objetivos propostos, de forma a se movimentar com maior liberdade, para que possa atingi-los. Se o que se pretende é a compreensão dos motivos 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. Nesse caso, as obras a serem estudadas seriam escolhidas pelo aluno ou, no caso de desconhecimento de repertório, em conjunto, por aluno e professor.

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 fornecido 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 dois 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 quatro 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.
- Desenvolvimento virtuosístico muscular para a execução de obras de maior duração.

8º ano

- Compreensão da polifonia a quatro vozes.
- Domínio técnico para a execução do andamento *allegro* romântico.

- Domínio musical e técnico o suficiente para a execução de uma sonata de Beethoven, obra romântica de aproximadamente seis a oito 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 compatível com o repertório avançado.
- Domínio musical e técnico para executar obras com duração superior a oito minutos, sonatas romântica e moderna, e prelúdios e fugas de J. S. Bach.

Comentários e implicações

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.² Nesse 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 este estivesse sempre aprendendo obras que, com suficiente dedicação ao estudo, tivessem condições básicas de compreender e executar satisfatoriamente. É claro que subsiste a flexibilidade na organização de uma proposta como essa, 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.

A adoção do princípio de esclarecer os objetivos do conteúdo, em vez de programar obras antecipadamente, também pode auxiliar a diversificar o

² O termo "método" está sendo apresentado no sentido comumente utilizado por músicos-professores: para designar os livros adotados em cursos de instrumento.

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 (Rogers, 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).

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).

Quanto à avaliação, como visto, 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, quando não podem abrir mão das provas, pode-se considerar que o limite estabelecido por elas é parte da estrutura das instituições. Contudo, existem pelo menos duas considerações a serem feitas diante das provas: primeiro, seu caráter e sua forma de apresentação e conteúdo; e, segundo, o que essas provas representam dentro do contexto do curso, isto é, seu significado para o aluno e para o professor, e se pode ou não ser considerada como 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 curso que privilegie o ensino dirigido para o aluno, a escolha do que tocar 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 decidir que peças executaria, o que seria uma maneira de demonstrar seu progresso, pois, nessa 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, nesse 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 que a prova deixasse de ser considerada um fim em si mesmo, tornando-se, apenas, um instrumento de 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: 1) “Há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação.” e 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.” (Rogers, 1978, p. 239). 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 (1986) apresenta exemplos de práticas semelhantes em *Liberdade para Aprender em Nossa Década*.

Muitas outras diferenças existentes entre a concepção de ensino presente nos programas tradicionais dos conservatórios e a de um tipo de ensino dirigido para o aluno foram abordados na pesquisa, mas é impossível reproduzi-las neste artigo. Contudo, acredita-se que essa breve “pincelada rogeriana” seja suficiente para chamar a atenção para os pressupostos que organizam um tipo de ensino que leve em conta o aluno como eixo principal do processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Basicamente, para que uma aprendizagem significativa, realmente, ocorra, é preciso haver flexibilidade, a fim de que o professor desenvolva propostas capazes de permitir liberdade aos alunos, dentro das condições possíveis; gradativamente, na medida em que alunos, professores e a instituição de ensino sintam-se confortáveis com a situação, esse espaço de liberdade se ampliará, para experimentação e busca de alternativas.

Com essas considerações, deve ficar claro que, nessa abordagem de ensino, é o programa que se submete ao aluno (em diálogo com o professor), e não o contrário. Pode-se cogitar que, em função dessa 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. Esse favorecimento pode ocorrer à medida que o aluno adquira cada vez maior consciência de suas próprias escolhas e invista em seu autodirecionamento, por tornar-se mais cômico de si próprio e mais capaz de perceber e lidar com questões subjetivas, como as mencionadas, do que no seu processo de aprendizagem num curso organizado segundo outros princípios que não o da apren-

dizagem centrada no aluno. Essa busca pessoal ajuda o aluno a se envolver com a temática estudada tanto intelectual quanto emocionalmente, consumando-se, então, o que Rogers chama de 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 enquanto, ao mesmo tempo, se descobre no processo de aprender, tornando-se diferente. Esse aprendizado ocorre quando o processo faz sentido para o aluno. Esse “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 esses objetivos imediatos aos seus objetivos mais íntimos, que o aluno consegue estabelecer um significado pessoal a 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 essa perspectiva de ensino que definirá, na prática, que isso, realmente, ocorra. Isso porque é perfeitamente possível ter-se uma postura autoritária ou condicionadora mesmo adotando um programa de curso flexível, o que trairia um dos princípios básicos da abordagem, que se caracteriza pela não diretividade, ou pela autodireção. 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 apud Milhollan, 1978, p. 119). Por último, é preciso enfatizar que tudo o que foi considerado neste texto depende da premissa de que o professor desenvolva seu trabalho a partir dos pressupostos da teoria rogeriana e seja capaz de adotar em sala de aula uma postura de profunda confiança na capacidade do aluno.

Concluindo, exercícios de pensamento como este são convites para a procura de mudanças de

olhar diante dos cursos de instrumento, com o objetivo de enriquecer cada vez mais nossa prática pedagógica como professores-instrumentistas. Independentemente da linha pedagógica escolhida, é ape-

nas com uma compreensão profunda dos princípios nela contidos que os professores se tornam capazes de refletir criticamente a respeito de sua prática diária.

Referências

- GLASER, Scheilla R. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. Dissertação (Mestrado em Música)–IA-Unesp, São Paulo, 2005.
- GUEDES, Sulami Pereira. *A teoria rogeriana da educação: premissas teóricas para a operacionalização da aprendizagem centrada no aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação)–PUCSP, São Paulo, 1978.
- LOURO, Ana Lúcia. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, v. 4, p. 106-109, 1998.
- MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. *Skinner x Rogers*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 13. reimp. São Paulo: EPU, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ROGERS, Carl R. O ensino centrado no aluno. In: ROGERS, Carl R. *Terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1974. p. 377-416.
- _____. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- _____. *Liberdade para aprender em nossa década*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

Recebido em 22/06/2006

Aprovado em 10/07/2006