

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
MESTRADO EM MÚSICA

SIMONE DE MIRANDA

**A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO
EM PIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Goiânia
2015

SIMONE DE MIRANDA

**A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO
EM PIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu da Escola de Música e Artes Cênicas da
Universidade Federal de Goiás – Mestrado em Música –
para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Música na Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Música, Educação e Saúde.

Orientadora: Maria Helena Jayme Borges.

Goiânia
2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente as professoras da Graduação que estimularam meu ingresso no mestrado, Dorit Kolling e, em especial, a Maidi Dickman pela amizade incondicional demonstrada, sempre dispostas a me apoiar e me acompanhar durante esta etapa.

A minha orientadora Maria Helena Jayme Borges pelo carinho, atenção, contribuição, paciência e dedicação oferecida durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da Pós-Graduação em Música da UFG por todas as contribuições.

Aos professores e alunos do curso de Bacharelado em Música – habilitação em piano - da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – EMAC/UFG, pela participação na pesquisa.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial a Natália Aguiar, Thiago Kreutz, Juliane Barbosa e Jane Lino pela amizade construída.

Ao meu amigo, namorado e parceiro Cosme de Almeida, pelo companheirismo durante todo este processo.

Aos meus pais, pelo incentivo e força sem medidas.

À Deus, pela oportunidade de chegar até aqui.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo verificar como ocorre a formação do pianista no curso de Bacharelado em Música Habilitação em Instrumento – Piano, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), tendo em vista as demandas do mercado de trabalho atual. Para isso, alguns assuntos que permeiam o tema principal foram explanados, entre eles: o mercado de trabalho do músico contemporâneo, as diversas possibilidades de atuação do pianista e suas competências/habilidades, os objetivos do ensino superior em música e algumas informações específicas sobre o curso em questão, tais como: história da instituição, espaço físico, Projeto Político Pedagógico, corpo docente, avaliação para ingressar no curso e perfil do egresso. Além do levantamento bibliográfico foi realizada uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionários e a observação de algumas disciplinas, com o intuito de verificar como a formação musical destes alunos acontece na prática ao longo do curso. Tal etapa contou com a participação de professores e alunos do curso de Bacharelado em Música Habilitação em Instrumento - Piano da EMAC/UFG. Foi possível constatar que o mercado de trabalho para o pianista está cada vez mais expandido, já que este profissional pode vir a atuar de diversas maneiras e nos mais diversos contextos, seja como performer e/ou como professor. Além disso, observou-se que o curso em questão também está atento a demanda deste mercado, entretanto, algumas mudanças na atuação do aluno e do professor serão necessárias para que a proposta do Projeto Político Pedagógico ocorra de fato.

Palavras-chave: Músico profissional; Atuações do pianista; Bacharelado em Música.

ABSTRACT

This dissertation aims to verify how does the formation of the pianist in the course of Bachelor of Music Qualification in Instrument - Piano, the School of Music and Performing Arts at the Federal University of Goiás (EMAC/UFG), keeping in view the demands of the current job market. For this, some issues that permeate the main theme have been described, including: the contemporary musician labor market, the various Pianist possibilities of action and competencies/skills, the objectives of higher education in music and some specific information about course in question, such as: history of the institution, physical space, Political Pedagogical Project, faculty evaluation to enter the course and graduate's profile. In addition to the literature was carried out field research, with questionnaires and observation of some subjects in order to see how the musical education of these students happens in practice throughout the course. This step included the participation of teachers and students of Bachelor of Music Qualification in Instrument - Piano EMAC/UFG. It was found that the labor market for the pianist is increasingly expanded, since these professionals can come to work in different ways and many different contexts to be in as a performer and/or as a teacher. In addition, it was observed that the course in question is also aware of demand in this market, however some changes in the performance of the student and the teacher will be necessary for the proposal of the Pedagogical Project politico does occur.

Keywords: Professional musician; Pianist performances; Bachelor of Music.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1 DIVERSIDADE DE ATUAÇÃO DO MÚSICO PROFISSIONAL	14
2 O PIANISTA E SUA DIVERSIDADE DE ATUAÇÃO.....	29
2.1 O performer.....	29
2.1.1 O pianista solista.....	30
2.1.2 O pianista correpetidor	32
2.1.3 O pianista camerista.....	34
2.1.4 O pianista acompanhador/colaborador	35
2.2 O professor	38
2.2.1 O pianista professor	43
3 A GRADUAÇÃO EM MÚSICA NO BRASIL	49
3.1 A Legislação e o Ministério a Educação/Mec	49
3.2 As diferenças entre as possibilidades de formação em música em nível superior	53
4 O CURSO DE MÚSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	57
4.1 Conhecendo a UFG	59
4.2 Conservatório Goiano de Música, hoje Escola de Música e Artes Cênicas da UFG	65
4.3 Curso de Bacharelado em Música– Habilitação em Instrumentos Musicais – Piano.....	65
5 METODOLOGIA, ANÁLISE E CRUZAMENTO DE DADOS.....	73
5.1 Análise dos questionários	74
5.1.1 Questionário dos Professores.....	74
5.1.2 Questionário dos Alunos	84
5.2 Análise das observações das aulas.....	93
5.2.1 A Disciplina Música de Câmara.....	95
5.2.2 A Disciplina Laboratório Piano.....	98
5.3 Discussão dos resultados.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXO.....	116
ANEXO I – Lista de Convergência de Denominações.....	117
APÊNDICE.....	121
APÊNDICE I – Tabela de Disciplinas	122
APÊNDICE II - Termo de Anuência.....	124
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	126

APÊNDICE IV – Questionário dos Professores.....	132
APÊNDICE V – Questionário dos Alunos.....	135
APÊNDICE VI – Observação da disciplina Música de Câmara.....	139
APÊNDICE VII - Observação da disciplina Laboratório Piano.....	149

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Curso de Graduação - Licenciatura em Música - da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2008, comecei a participar do Coral UFMT, primeiramente como cantora e, mais tarde, também como pianista. Paralelamente a este Coral atuei também como pianista do Coral do Tribunal Regional do Trabalho – 23ª Região, de Cuiabá/MT e, eventualmente, também realizei o trabalho de pianista em corais de igrejas. Além disso, atuei durante três anos como pianista da disciplina Prática Instrumental – Canto, do Curso de Licenciatura em Música da UFMT.

Atuando como pianista nestes locais, me deparei com algumas dificuldades, tais como: leitura à primeira vista, leitura de grade coral, realização de cifras e execução dos ritmos em estilos variados, competências imprescindíveis para o pianista que atua em grupos parecidos aos que participei. Percebi, então, que estas competências não haviam sido desenvolvidas durante o meu curso técnico de piano, tampouco nas disciplinas Prática Instrumental – Piano, na minha graduação.

Este conflito me levou a acreditar que muitas destas dificuldades poderiam ter sido resolvidas com mais facilidade se outras competências, além das de solista, tivessem sido trabalhadas na minha formação musical no curso técnico ou no curso de graduação. Embora não tenha feito o curso de Bacharelado e sim Licenciatura em Música, em que a formação é voltada para a atuação como professor, senti curiosidade e uma necessidade de verificar se o curso que tem por objetivo a formação do performer em instrumento tem realizado a preparação do seu aluno para desenvolver seu trabalho em diversos campos de atuação.

Através do levantamento bibliográfico em periódicos, anais de congressos, dissertações e teses dos últimos dez anos, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa, notei a escassez de trabalhos que abordem a formação do pianista e menos ainda que tenham por foco a atuação deste profissional no mercado de trabalho atual. Observei uma crescente concentração de trabalhos trazendo como tema a atuação do professor de piano, principalmente em escolas de música e conservatórios, entretanto poucas pesquisas ligadas ao professor de piano no ensino superior, o que pode justificar a necessidade de se tratar nesta pesquisa não só da atuação do pianista performer, mas também do professor.

Neste levantamento encontrei alguns autores como NUNES (2011), AQUINO (2007), REQUIÃO (2006) e ZANON (2006), que tratam em suas pesquisas sobre as diversas possibilidades que o mercado de trabalho atual oferece aos músicos, e também defendem que estes profissionais estejam preparados para atuar em diferentes locais, sem descartar a possibilidade daqueles que preferem se especializar em um único repertório, em um único estilo e, até mesmo em uma única área de atuação.

Outros autores como MONTENEGRO (2013), COSTA (2011), CERQUEIRA (2010), MUNIZ (2010), MUNDIM (2009), PAIVA (2008), ALEXANDRIA (2005) e PORTO (2004), tratam em seus trabalhos sobre a atuação do pianista nos campos da performance como correpetidor, camerista e acompanhador/colaborador. Ao ler suas pesquisas percebi que o foco principal destes autores foi explicar as terminologias adotadas e as competências exigidas em cada área de atuação. Entretanto, pouco se aprofundam no que diz respeito à formação deste profissional de maneira ampliada.

De acordo com Oliveira (2010, p. 252): “discutir o contexto da relação entre a formação e atuação torna-se um desafio tanto para pesquisadores, educadores musicais dos cursos técnicos profissionalizantes quanto para egressos e estudantes em formação”. Embora a autora se refira aos cursos técnicos, a mesma preocupação se amplia ao ensino superior, já que este profissional também fará parte do mercado. Sendo assim, diante de todas as constatações mencionadas até então, fiquei ainda mais instigados em saber como os alunos de piano adquirem as competências específicas para atender as demandas do mercado de trabalho atual.

No que se refere a atuação do pianista contemporâneo¹, Mundim (2009, p. 17) ressalta que “nos dias de hoje existe um aumento de oportunidades e certa carência de pianistas preparados para atuação em cursos, festivais, *master classes* e concursos”. Montenegro (2012, p. 25) reforça este aumento de oportunidade ao relatar a realidade em que “o pianista colaborador tem sido requisitado para atuar em escolas especializadas de música, em Universidades e em Institutos Federais de Educação Tecnológica”.

Estes autores demonstram a necessidade de profissionais preparados para desenvolver um trabalho em conjunto com outros instrumentos ou vozes, o que pode justificar

¹ Quando adotamos o termo “pianista contemporâneo” nos referimos ao músico da atualidade, no sentido temporal.

a necessidade de proporcionar aos alunos de piano uma formação profissional adequada e que possa suprir as necessidades do mercado de trabalho de maneira qualificada.

Coelho (2003) considera que, visando a preparação do pianista profissional de maneira mais ampliada, sua formação deve levar em consideração as experiências vividas não só através das práticas formais, mas, também, associando as práticas informais com as formais. Segundo Wille (2005, p.40), o termo formal pode indicar: “escolas, oficial, ou dotado de uma organização”, com outras palavras, o ensino formal seria aquele que acontece de maneira organizada com o intuito de aprendizagem, com metas estabelecidas e planejadas. Por outro lado, ao tratar de ensino informal, a autora (2005) faz uma ligação direta com a aprendizagem não intencional, sem metas ou objetivos preestabelecidos, são conhecimentos adquiridos através da experiência direta com algo.

Essa formação ampliada proposta por Coelho (2003), em contrapartida com a aparente escassez de cursos específicos de formação nas áreas de atuação como correpetidor, camerista e acompanhador/colaborador no Brasil, podem justificar a necessidade de que os cursos formais de piano existentes (Técnico e Bacharelado) possam ser repensados para dar o melhor suporte possível para que seus alunos atuem em outras áreas além de solistas, tendo consciência das especificidades do meio de atuação. Diante destes dados pretendo refletir sobre a formação do pianista tendo como objetivo a atuação dele não unicamente como solista, mas também como correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador e professor de instrumento.

Tratar da atuação do professor de piano também se torna necessário mesmo com a existência de cursos específicos para a formação deste profissional por dois motivos. O primeiro deles é que os cursos de Licenciatura em Instrumento no Brasil são novos e ainda estão disponíveis em poucas instituições no país. Outro fator relevante é que a maioria dos bacharéis em instrumento poderão vir a desempenhar o papel de professor, seja em cursos regulares formais ou até mesmo em oficinas, *master classes*, *workshop*, entre outros.

Considera-se então que, além do interesse pessoal como pesquisadora, este trabalho se justifica não apenas por repensar as práticas pedagógicas, disciplinas e Projetos Políticos Pedagógicos que norteiam os cursos que oferecem formação superior para pianistas, mas também, por influenciar positivamente na reflexão sobre a formação do pianista em nível superior. A pesquisa também poderá servir como suporte para novos trabalhos que tratam

sobre a formação do músico, seja ele em outros instrumentos ou em diferentes áreas de atuação, já que estes profissionais também poderão ter seu campo de atuação estendido.

Diante de tais considerações optei em realizar esta pesquisa seguindo o paradigma qualitativo, adotando por procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo. Para a delimitação do Campo de Pesquisa foram levados em consideração os seguintes critérios:

- Instituição Federal que possuisse o curso de graduação – Bacharelado - com habilitação em Piano.
- Instituição Federal que estivesse localizada na região Centro-Oeste do Brasil. A região foi definida a partir da localidade onde exerço minha profissão de pianista. O fato de estar próxima à instituição pesquisada também favoreceria a observação das aulas e um melhor acompanhamento na aplicação do questionário.
- Instituição Federal que oferecesse facilidade de comunicação e acesso às informações pertinentes ao curso (docentes, chefe de departamento e discentes).

Este último critério foi pontual para definir o local da pesquisa, pois o outro curso de Bacharelado em Piano existente na região Centro-Oeste foi igualmente contactado para a realização da pesquisa e não foi receptivo à emissão da permissão necessária ao desenvolvimento da mesma. Sendo assim, esta dissertação constitui-se em uma pesquisa que visa verificar a formação do pianista no curso Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano da EMAC/UFG frente às necessidades apresentadas ao seu campo de atuação no Brasil e, mais especificamente, no centro-oeste.

A partir do campo de pesquisa delimitado foi possível definir o questionamento principal que desta pesquisa: Como é a formação do pianista no curso Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano da Universidade Federal de Goiás – EMAC/UFG - diante das demandas do mercado de trabalho atual?

Juntamente com tal questionamento surgiram outros que pretendo responder no decorrer da pesquisa, como: Quais são as demandas do mercado de trabalho atual no Brasil para o músico? Qual é o objetivo do curso Bacharelado em Música – Habilitação em

Instrumento Musical - piano da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás? Ele prioriza a formação do pianista solista ou também objetiva preparar o aluno para atender a demanda do mercado de trabalho atual? Quais as disciplinas que propiciam a atuação dos alunos em grupos diversos tais como: orquestras, corais e de câmara? Os professores têm propiciado uma formação levando em conta as particularidades dos alunos? Os professores têm levado em conta a possibilidade de atuação do pianista em diversos contextos?

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro estão presentes uma abordagem geral sobre a música como profissão, a diversidade de atuação do músico profissional e as necessidades do mercado de trabalho atual. O intuito desta contextualização foi expor as mudanças que ocorreram no perfil do músico e também do pianista ao longo da história.

O foco principal do segundo capítulo é em relação às possibilidades de atuação do pianista contemporâneo, tais como: solista, camerista, correpetidor, acompanhador/colaborador, e professor. Neste capítulo foi descrito as informações sobre as competências/habilidades necessárias para que o pianista desenvolva seu trabalho nestes meios.

No terceiro capítulo estão expostas as informações obtidas através dos materiais encontrados que tratam sobre a Legislação e o Ensino Superior entre outros dados obtidos no site do Ministério da Educação (MEC) sobre o Ensino Superior, suas características e suas expectativas perante o curso de música. Este capítulo foi essencial para delimitar o perfil do graduado diante das leis que organização da Educação Superior em Música e para verificar se de fato esta formação tem por objetivo a preparação do discente para atuar no mercado de trabalho contemporâneo.

As informações como história, estrutura do curso, corpo docente, avaliações para ingresso do discente e estrutura física da UFG e também da Escola de Música e Artes Cênicas, local onde ocorreu esta pesquisa, estão distribuídas no quarto capítulo. Partindo de dados gerais sobre a UFG até dados específicos relacionados ao curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano, entre eles as disciplinas e ementas.

O quinto e último capítulo, contém informações sobre a metodologia adotada nesta pesquisa, juntamente com a análise dos questionários e as observações de algumas disciplinas práticas de piano. Estas, aliadas às informações levantadas nos capítulos anteriores, fundamentaram a análise e o cruzamento de dados fornecendo, assim, os subsídios necessários para a apresentação dos resultados.

As considerações finais estão apresentadas no fechamento do trabalho, para demonstrar os resultados obtidos durante toda a pesquisa. Em seguida os Anexos e por fim o Apêndice contendo Lista de Disciplinas, os Termos necessários para realização da pesquisa conforme as exigências do Comitê de Ética, os Questionários e as Observações realizadas na pesquisa de campo.

1 DIVERSIDADE DE ATUAÇÃO DO MÚSICO PROFISSIONAL

*“Músicos não são apenas artistas, mas também trabalhadores;
são artistas-trabalhadores” (Pinchoneri ²)*

O desenvolvimento da indústria fonográfica brasileira, a crescente inserção da música popular em vários meios sociais e culturais e o avanço tecnológico, entre outros fatores, ocasionaram mudanças no perfil do músico contemporâneo. A fim de atender a nova demanda, este profissional viu-se compelido a uma diversificação em sua forma de atuação. Entretanto, ao refletir sobre a história da música, nota-se que o perfil de um músico com atuação multiface³ não é algo novo.

Para Aquino (2007, p. 56) esse perfil de músico multiface na história pode ser comprovado pelo fato de que “inúmeros mestres da música conciliaram a performance, a composição, a regência e/ou a pesquisa, a produção cultural, a gravação, a editoração musical e a docência.”. Segundo a autora, este perfil é característico não somente do músico contemporâneo, mas de músicos de outras épocas como Bach, Händel, Beethoven, entre outros.

Desenvolver um perfil multiface se torna então uma necessidade pois, como o músico trabalha, na maioria das vezes, de forma autônoma e informal, pode encontrar dificuldades de se estabelecer profissionalmente caso limite sua atuação a uma única área. Tal fato exige que o músico seja bastante criativo e, também, que ele assuma competências adequadas aos diferentes campos de atuação.

Segundo Aquino (2008, p. 1) “são poucas as pesquisas, ao menos no Brasil, que centralizam o músico; em menor número estão aquelas que abordam em sua dimensão social e profissional”. Corroborando com tal afirmação, Nunes (2011) também acredita que no contexto brasileiro existem poucas pesquisas que relatem sobre os músicos “além das músicas” e, muito menos, trabalhos que abordem a dimensão social e profissional.

Entretanto, nota-se que no campo da pesquisa este assunto vem sendo abordado aos poucos, muitas vezes não como conteúdo principal, conquistando cada vez mais espaço nos

² http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2006/ju323pag12.html.

³ Multiface: várias faces; múltiplas características e atributos; músico que atua de várias formas.

trabalhos acadêmicos. Esse aumento de trabalhos que tratam sobre formação e atuação musical pode ser justificado pelo fato de que o músico contemporâneo precisa cada vez mais ter uma profissão reconhecida e que proporcione certa estabilidade financeira.

Nunes (2011) comprova tal afirmação. Para ele o artista da atualidade é muitas vezes empregado de forma flexível, poucas vezes possui uma estabilidade financeira e geralmente executa uma profissão altamente competitiva. Este autor realiza em sua pesquisa o mapeamento sobre os profissionais em música da cidade de Goiânia/GO, relatando que “o mercado de serviços musicais é pautado pela informalidade, precarização e que o número de atividades de trabalho não registradas é muito superior aos vínculos formais” (NUNES, 2011, p. 9). Aquino (2007, p. 68) considera ainda que o aumento da informalidade no mercado de trabalho musical é resultado do próprio capitalismo, da falta de união da classe e até mesmo pela lei da oferta e da procura.

Diante desse quadro de informalidade, competitividade e insegurança presente no mercado de trabalho atual, os músicos precisam investir cada vez mais na sua carreira profissional e para bem cumprir sua missão, é imprescindível que recebam influências positivas advindas de sua formação musical profissional. Cabe lembrar que uma das áreas de atuação musical onde se tem visto cada vez menos esta informalidade é na educação, principalmente quando se trata da carreira docente. Este fato pode ser evidenciado nas palavras de Aquino (2008):

Na abordagem de questões concernentes ao trabalho musical - de importância ímpar para o entendimento das condições profissionais da categoria dos músicos - um quadro desalentador sobrelevou: precarização e flexibilização das relações trabalhistas, falta de união e identidade classista, informalidade, instabilidade, intensas jornadas, trabalho exercido majoritariamente por conta própria. Outra paisagem vem sendo pincelada por músicos e organizações musicais que debatem e lutam pela valorização do profissional musical e aprimoramento de suas relações trabalhistas. Neste contexto, muitos músicos enxergam na docência - dentre outros motivos igualmente relevantes - uma possibilidade de atuação profissional mais segura e com maiores garantias. (p. 4).

Seguindo a mesma linha de raciocínio da autora mencionada anteriormente, Nunes (2011) também ressalta que a área de atuação mais escolhida pelos músicos é a carreira docente:

[...] Este fato evidencia a importância que tem o ensino musical na formação de uma rede do trabalho no mundo da música, pois os que efetivamente vêm a trabalhar no setor, mesmo os que se tornam concertistas ou solistas de renome, continuam a investir parte considerável de seu tempo de trabalho na formação de outras gerações. (p. 11).

Nota-se muitas vezes que a carreira docente é escolhida pela estabilidade oferecida em relação às outras opções. Considerando a ordem da tabela feita por Nunes (2011, p. 13), a profissão mais escolhida pelos músicos, de fato, ainda é a de professor de instrumento, seguido pela atuação em casamentos, aulas na escola de ensino regular, atuação na Igreja, atuação em grupo, professor de teoria, performance solo, estúdios de gravação, performance em bares e restaurantes, aulas de canto ou técnica vocal, produção de eventos, criação de jingles e trilhas sonoras, composição, entre outras. Nunes (2011) considera ainda que:

[...] de forma até paradoxal, o ensino de música é que veio a adquirir certificação institucional, tanto em nível estatal como por meio de associações privadas. Em relação à performance não houve, até agora, e talvez nunca haja, uma certificação de sua competência. (p. 26).

Essa talvez poderia ser uma das peculiaridades do mercado musical do performer, já que como afirma Lopes (2014, p. 184), a forma de reconhecimento deste profissional geralmente “ocorre pelo saber fazer, saber tocar”, não somente pela certificação de formação. Entretanto, este fato reafirma que devido a alta competitividade no mercado musical a formação do indivíduo deve ser ainda mais sólida e completa, proporcionando a ele a capacidade de “saber fazer” e ao mesmo tempo ter uma certificação profissional.

Os autores demonstram em suas pesquisas que a prática docente faz parte da atuação do músico por ser a opção que oferece mais estabilidade do que a performance. Entretanto, Aquino (2007) lembra também que, além desse fator, a docência no ensino superior pode ser escolhida por proporcionar na mesma prática profissional o ensino, a pesquisa, a extensão e também a prática musical numa mesma profissão. Ela relata:

É, enfim, um campo de atuação extremamente profícuo para o músico sob vários aspectos: é um emprego formal, propicia o ingresso mais facilitado no circuito do trabalho musical inclusive extra-universitário, é propulsor de reconhecimento e prestígio, além do que é campo de atuação historicamente constituído para e pelos músicos. Não se pode esquecer a dimensão histórica da docência musical e, mais especificamente, da docência musical universitária. Muitos músicos, em diversos contextos dedicaram-se ao ensino da música em universidades e o fizeram cada qual com motivações particulares, mas objetivando, em última análise, incrementar a atividade musical. (p. 77).

Por outro lado, a autora ressalta que o trabalho docente também pode sofrer consequências da instabilidade:

Na docência universitária também é possível notar a ocorrência de relações trabalhistas instáveis. É o caso da contratação de professores substitutos ou convidados que lecionam com as mesmas obrigações dos concursados, mas possuem contratos de trabalho flexíveis e precários. Parece, entretanto, que com os docentes o processo de “informalidade na legalidade” não é intenso. A explicação para tal recai na tradicional união classista dos docentes de ensino superior, cuja identidade profissional possui feições bem delineadas. Os professores de música do ensino superior, inseridos na classe maior dos professores do ensino superior, desenvolvem uma identidade profissional projetada, não de músicos, nem de músicos-docentes, mas de professores universitários. (p. 72).

Independente da escolha do músico para sua atuação, seja no ensino, na performance, ou nos dois juntos, faz-se necessário que ele saiba se posicionar diante do mercado e estar melhor qualificado e preparado para atender as demandas de maneira competente. Aquino (2007), compartilha da ideia de que o músico deve ter uma postura que atenda as necessidades do mercado e possa ir além, acreditando que, quanto mais expandido o campo de atuação, melhor será sua inserção no meio musical. No seu pensar:

Esta atuação ampliada possivelmente lhe conferirá maior renda, participação e controle sobre as diversas fases produtivas pelas quais passam seu produto, além de prestígio profissional. Dessa forma, o músico se percebe como proprietário da sua força de trabalho e do que produz, trazendo para si responsabilidades que extrapolam o fazer artístico, mas que determinam o domínio e a valorização deste fazer. (AQUINO, 2007, p. 71).

De acordo com as informações obtidas através dos trabalhos que tratam do profissional em música, alguns autores como NUNES (2011), AQUINO (2007) e ZANON (2006) concordam que o músico contemporâneo vem se diversificando cada vez mais para adentrar no mercado de trabalho. Diante desta diversidade, Aquino (2008) descreve o perfil profissional do músico “anfíbio”. Para ela este “tipo” de músico é versátil e atua em múltiplos campos e está ligado a atuação ampliada citada anteriormente. Segundo a autora:

O complexo delineamento da figura do músico enquanto artista e trabalhador musical ganha em beleza e consistência com a perspectiva da “anfíbidade”; da mesma forma, a “anfíbidade” se nutre com os contornos múltiplos e férteis talhados pelo próprio músico na construção incessantemente híbrida por novos horizontes artísticos e profissionais. (AQUINO, 2008, p. 5).

A autora usa o termo “*anfíbio*” para o músico também como forma de reflexo dos processos de hibridação do ser humano, da sociedade e de sua cultura. Canclini (*apud* 2006, p.360 Aquino, 2007, p. 99) acredita que este processo de hibridação pode ser interpretado como a percepção de que “a interação crescente entre o culto, o popular e o massivo abrande as fronteiras entre seus praticantes”. Para ela, este termo (*anfíbio*) está de acordo com a realidade do músico contemporâneo, mesmo aquele que possui formação acadêmica, mas que de alguma forma precisa atuar em várias atividades ou ambientes profissionais. No seu pensar:

Este músico, aqui chamado *músico anfíbio*, traça suas decisões e caminhos não como as trilhas ou estradas prontas e definidas da terra, mas de modo particular, sinuoso, assim como os trajetos da água. Seu caráter anfíbio permite o trânsito por vários mundos e também o percurso em “caminhos molhados” que podem conduzir a qualquer lugar. Tem, pois, acesso a tudo e está em constante movimento. (AQUINO, 2007, p. 101).

Zanon (2006) não adota a mesma terminologia, mas também acredita que o músico deve ter este perfil versátil descrito por Aquino:

(...) cada vez mais precisamos de músicos que possam tocar música contemporânea com conhecimentos de causa; que tenham uma leitura à primeira vista aceitável – em qualquer estilo; que tenham alguma familiaridade com instrumentos de época e sua linguagem; que saibam improvisar, ainda que de maneira rudimentar; que tenham alguma espécie de preparo cênico; que tenham alguma experiência com projetos de divulgação, de educação, de musicalização e de assistência social. (ZANON, 2006, p. 108).

E, ao mesmo tempo, criativo:

O quadro mais comum – e, na minha opinião, o mais saudável e rico – é o do músico que gasta sua segunda-feira dando aulas particulares, que faz um trabalho social na terça, que participa de alguma gravação ou tira o dia livre para projetos pessoais na quarta, que toca num musical ou em eventos nas noites de quinta, sexta e sábado, que dá um curso aos sábados de manhã e ainda consegue manter o seu grupo de câmara e se envolver com a organização de um curso de férias nas horas livres. (ZANON, 2006, p.126).

A criatividade mencionada até o momento está ligada diretamente a uma competência necessária para direcionar uma carreira musical em que o profissional possa fazer parte de contextos diferentes. Entretanto, Campos (2000) lembra que a exploração da criatividade na formação do músico também é fundamental para sua atuação como intérprete

já que o processo criativo auxilia na liberdade de expressão. A autora (2000, p.117) complementa ainda que “A pedagogia da improvisação⁴ propõe, tanto ao professor quanto ao aluno, o desafio criador na vivência do agora, dentro das necessidades e limites de cada um”.

Outro elemento, a expressividade, essencial para o músico e muitas vezes de maior dificuldade, está diretamente ligada ao uso da criatividade. Porto (2004, p. 27) lembra que muitos alunos possuem uma ótima fluência técnica e também ótima leitura à primeira vista, mas que “não conseguem atingir uma interpretação coerente com padrões estéticos relacionados ao estilo de determinada obra”.

Para Apro (2006, p. 28) “tocar as notas certas no ritmo certo é tarefa fácil, enquanto que o difícil é convencer como músico”. O autor faz uma crítica à falta de expressividade presente em alguns músicos, considerando o fato daqueles profissionais que ficam presos unicamente as indicações das partituras, por exemplo. Seguindo as mesmas ideias, Campos (2000) acredita que a expressividade pode ser desenvolvida através da experimentação, sem medo de errar, sem medo de criar. Ela justifica:

Experimentar é correr risco de se conhecer na amplitude maior, que engloba as qualidades e os defeitos, é sentir a própria relatividade do ser. E ser instrumentista é ser artesão. Por mais que se estude música previamente escrita ou se deixe a música fluir no momento da execução de maneira intuitiva, o fazer música sempre será criação. É estar aberto ao relativo, à experimentação momentânea, à própria transformação. (CAMPOS, 2000, p. 75).

A autora vê a falta de expressividade e a dificuldade de experimentar ligada à preocupação de errar, bloqueios que impedem o intérprete de trazer um pouco de si para a obra. Esta situação pode acontecer em formações muito rígidas, nas quais o professor e o aluno não se propõem a saírem da zona de conforto ou da mesmice. Segundo a autora:

O intérprete não tem liberdade de improvisar ou modificar o anteriormente escrito. Sua liberdade está em compreender a obra e devolvê-la ao público através de impressão musical própria, cujo resultado é uma expressão musical bastante pessoal. (p. 95).

⁴ A pedagogia da improvisação de acordo com Campos (2000, p.117) está ligada a uma prática que permite a exploração da criatividade, em que o aluno possa solucionar a “dificuldade da liberdade de escolha trazida pelas propostas mais abertas, quanto a dificuldade de criar”.

A música como obra de arte permite ao artista ter a liberdade de se expressar, de imprimir na obra características particulares e interpretá-la partindo do próprio ponto de vista. Cabe lembrar que o “fazer música não é mais apenas aprender a decodificar a escrita de uma peça do século passado. É também um despertar da imaginação criativa, uma procura de novas possibilidades. É um sensibilizar, um descobrir contínuo”, como afirma Campos (2000, p. 87).

A autora (2000, p. 95) ressalta ainda que “na condição de intérprete, ele (o músico) necessita da prática da criatividade para adquirir maior liberdade de expressão”, desta forma, quando o músico possui uma compreensão musical adequada e, ao mesmo tempo, uma liberdade como intérprete poderá encontrar soluções musicais através da criatividade. Por meio da exploração do instrumento e dos sons é possível descobrir novos caminhos, usar e abusar da criatividade e ao mesmo tempo desenvolver a percepção dos sons e a forma de interpretar o instrumento.

As aptidões gerais, acima citadas, são certamente indispensáveis para o sucesso profissional do músico versátil e atento às necessidades do mercado de trabalho atual. Entretanto, é preciso estender estas reflexões e considerar também o fato de que ainda existe, no campo de atuação profissional, algum engano e/ou preconceito em relação a outras atividades que não sejam de professor ou de performer solista.

Coelho (2003, p. 949) menciona uma situação pertinente que pode atingir diretamente a formação do aluno, ligada à questão de valores concebidos pela sociedade, como por exemplo, “não é por ser solista que um pianista tem mais valor do que outro que atua na música de conjunto – cada um guarda habilidades específicas”. Para a autora, independente de ser solista, correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador e/ou professor, cada área de atuação exige habilidades específicas para cada tipo de atuação.

Isso pode igualmente prejudicar o sucesso profissional do músico em seus diferentes campos de atuação, pois de nada adianta o músico ser criativo e expressivo se não se permite experimentar ou atuar em outros meios que poderiam lhe dar mais satisfação, ou melhor, em meios que o músico possa ter mais facilidade de atuação.

Ao tratar da facilidade de atuação não quer dizer que existem áreas de atuação mais fáceis do que outras, mas ao fato de que as pessoas são diferentes, ou seja, alguns têm

facilidade para tocar música popular, outros se sentem mais confortáveis tocando música erudita, por exemplo.

Entretanto, algumas vezes os instrumentistas cometem um engano ao pensar que, quando a carreira solo se torna impraticável, a opção é se tornar camerista. O músico pode se frustrar por pensar assim, pois o camerista precisa ter uma formação tão sólida quanto a de um solista e, além disso, precisa ser flexível a fim de atuar com outros instrumentistas (ZANON, 2006, p. 105).

Este preconceito pode ser recorrente para aquele músico que se dedica à prática musical em conjunto. Muitas vezes as pessoas julgam que essa escolha se deve ao fato de não ter obtido sucesso como solista ou professor. Essa visão errônea e preconceituosa pode prejudicá-lo em seu campo de atuação por não corresponder, necessariamente, à realidade daquele profissional. Além disso, se um professor também tiver este tipo de preconceito pode influenciar seu aluno a distanciar-se de mais uma possibilidade de atuação.

Porto (2004) também descreve esta situação:

Há uma falácia de que o pianista que resolve atuar nesta área (acompanhamento) é o que não conseguiu atingir um nível técnico-musical satisfatório para se tornar solista. Às vezes, também, julga-se que o pianista que não possui personalidade “exuberante” para ser solista deve se tornar camerista ou acompanhador, devido ao seu caráter “mais discreto”. Outros consideram que o pianista “acompanhador” é um músico que está sempre atuando em “segundo plano”, pois a parte dele é menos importante que a do solista, portanto qualquer pianista que toque razoavelmente poderá acompanhar. (p. 17).

A autora acredita que este preconceito pode ser resolvido com a própria postura dos professores em relação às diversas atividades, demonstrando para seus alunos que todas elas têm valor artístico. Além de conscientizá-los desta valorização, os professores devem alertá-los de que há falta de pianistas dispostos, ou até mesmo preparados, para atuar em áreas que não sejam a de solista. Para ela existe a necessidade de se discutir mais sobre as diversas possibilidades de atuação dos pianistas (PORTO, 2004, p.18), e, acima de tudo, a necessidade de se discutir mais sobre a atuação profissional de todos os músicos, não somente os pianistas.

Independente do campo de atuação, o músico precisa saber criar uma “interface” comum com seu público em potencial para deixar claro que ele faz música porque ama o que faz, mas, principalmente, que música é sua profissão e que ele vive disso. Em momento algum

aqueles que não atuam como solistas ou como professores devem se sentir constrangidos com a profissão. Muito pelo contrário, devem sentir orgulho por explorar a vasta possibilidade de atuação e por realizarem o trabalho na área que melhor caracteriza o seu perfil e suas competências.

Segundo Zanon (2006):

O fato é que esta imagem que a vasta maioria das pessoas tem de um músico clássico, e não se pode negar que é a atividade musical de maior exposição pública, cujo potencial de remuneração é praticamente ilimitado, proporcional à excepcionalidade do talento do artista e à sua capacidade de criar uma mítica pessoal. E é exatamente isso que faz com que as inúmeras outras possibilidades de atuação profissional sejam vistas com menosprezo ou desatenção, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos educadores em geral, dos professores de música e dos pais, que as encaram como um grau maior ou menor de fracasso em comparação ao êxito solista. É uma opinião injusta e desinformada. Nenhum músico deveria se sentir constrangido por não ter tido a chance de reunir talentos específicos de um solista no momento certo, ou por sua vocação residir em outro tipo de atividade. Pelo contrário, deveria explorar com mais liberdade a ampla gama de possibilidades que o cultivo de outros talentos podem oferecer. (p. 105).

Ainda de acordo com Zanon (2006), dependendo de como o músico organiza sua carreira, de como se coloca no mercado e atua perante seu público são fatores que poderão ser relevantes para o profissional se orgulhar ou não de seu trabalho.

Nota-se que o mercado de trabalho atual permite que o músico venha a atuar em diferentes locais, o que não impede a possibilidade de especialização em um único repertório, em um único estilo e até mesmo em uma única área de atuação. Entretanto, o músico pode encontrar dificuldades de se estabelecer profissionalmente quando limita sua atuação, como afirma Requião (2005):

Os perfis profissionais bem delimitados, conforme encontramos nos cursos de graduação em música, já não refletem mais a realidade da atuação profissional do músico. Em grande parte dos casos o músico não consegue se estabelecer profissionalmente ao restringir suas possibilidades profissionais em uma única competência. (p. 1385).

Considerando tal citação, Borges (2001) acredita que essa realidade dos cursos de graduação em piano, citada por Requião (2005), pode ser modificada mediante a uma formação que dê ferramentas necessárias para que o aluno tenha consciência e desenvolva as competências necessárias para bem atuar nas mais diversas áreas. Ela ressalta:

No campo do ensino de piano o caminho não poderia ser diferente, a música também precisa ter seu próprio espaço ampliado. Devemos tentar perceber a sua ligação com o homem, com as ciências e com o contexto social em que vivemos, principalmente porque o objetivo principal das Artes é o indivíduo, em suas diferentes formas de expressão. (BORGES, 2001, p.41).

Alguns autores (AMATO (2010); ZANON (2006); VEIGA - NETO (2002);) encontram, na interdisciplinaridade, a possibilidade da música ampliar esse espaço de que fala Borges (2001). Baseando-se em diversos escritos que tratam do assunto, Guimarães (2002) assim define o que é interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, portanto, seria um caminho para superar a compartimentalização do saber e a dicotomização do conhecimento e a acentuada especialização, caracterizadores da Ciência Moderna, sendo que essa superação apenas é possível e fecunda a partir de um trabalho em equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo (p. 15).

Sendo assim, através da interdisciplinaridade seria possível integrar conhecimentos de diferentes áreas da música em prol da própria música e de seus profissionais, tanto na educação como na performance. Amato (2010, p. 1) afirma ainda que a música, desde sua origem, sempre foi associada a outras áreas do conhecimento e que ricas “são as possibilidades de interação entre os conhecimentos musicais e extramusicais, tanto para o lado da prática e do estudo da música quanto para as áreas com as quais esta interage”.

Além disso, no pensar de Amato (2010, p. 39), a interdisciplinaridade “pode oferecer relevantes contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento”. Ainda de acordo com a autora:

A partir dos vários saberes e fazeres extramusicais, quando vistos sob uma ótica musical – ou vice-versa –, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos e das práticas musicais. Por meio da interdisciplinaridade, a prática, o ensino e a pesquisa em música e em educação musical hão de alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento. (p. 44).

Veiga- Neto (2002, p. 26) considera que “a noção de *interdisciplinaridade* passou a ser moeda-forte no cenário educacional brasileiro em meados da década de setenta”. Já Zanon (2006, p.111), que “vivemos em um momento em que interdisciplinaridade é a tônica, e isso se reflete na atividade musical, especialmente após a Segunda Guerra, quando houve uma explosão da cultura de massa”.

Diante destas afirmações, percebe-se que o músico da atualidade pode usar a interdisciplinaridade a seu favor, aproveitar o tema do momento para obter o domínio de conhecimentos de outras áreas em benefício da sua atuação como músico completo, versátil e preparado para atender a demanda do mercado, facilitando seu sucesso profissional.

Por fim, de acordo com todos os autores citados, que tratam da vasta possibilidade de atuação do músico como profissão e suas competências, cabe a este profissional ter uma formação ampla, sem descartar a possibilidade de especialização em uma única área. O músico precisa também preparar-se para atender as diferentes necessidades do mercado e, se preciso for, delimitar seu campo de atuação, lutar por uma remuneração adequada aos serviços prestados e buscar seu sucesso pessoal e realização profissional, principalmente no que se refere ao prazer de se trabalhar com música.

Assim, após refletir e considerar os relatos dos diversos autores pesquisados, que discorrem sobre os músicos para “além das músicas”, segue agora, dentro dessa mesma perspectiva, uma breve consideração sobre as necessidades e possibilidades de atuação do pianista, considerando que o foco desta pesquisa é a formação deste profissional.

Antes de adentrar na atuação do pianista cabe lembrar que o piano, assim como outros instrumentos, vem sendo usado em obras de diversos estilos musicais e está inserido nos mais diversos grupos de música, como afirma Cerqueira (2010):

O piano é um instrumento musical de fundamental importância para a música. É detentor de um repertório incontável, sendo contemplado por importantes compositores da música erudita Ocidental com peças solas, câmara e concertos, além de peças provindas da música popular. Se considerarmos suas peculiaridades idiomáticas, é possível adicionar a seu repertório arranjos e transcrições de obras escritas para outras formações, graças às suas possibilidades anatômicas, de tessitura e combinações de elementos musicais. (s/n).

O autor acredita que a própria estrutura física do instrumento auxilia na diversidade de possibilidades no contexto musical, o que pode proporcionar ao pianista múltiplas opções de atuação. Reforçando tal afirmação, Costa (2011), em sua tese de doutorado, trata desta vasta possibilidade de atuação da seguinte forma:

Ele pode ser um concertista ou recitalista, trabalhar com música de câmara, com coros e em orquestras, pode se dedicar à carreira acadêmica e ser um professor ou pesquisador; se sua formação for na música popular, ele tem a opção de integrar

uma banda de jazz ou música instrumental, trabalhar em estúdios de gravação, tocar na noite, etc. (p. 1).

Entretanto, ao considerar os fatos da história da música constata-se que a prática em conjunto surgiu muito antes do próprio piano existir, assim como a atuação do músico em várias áreas também não é algo completamente novo.

Conforme afirma Mundim (2009, p. 12), muito antes do piano existir, “desde tempos remotos da história da música, já se tem notícia de uma das mais antigas funções dos músicos - a de acompanhador”. Candé (2001, p. 27) relata que nas sociedades primitivas a música é um ato comunitário e que ali “não há público, não há autor, não há obra; quase todos os ouvintes são participantes”. O autor continua:

Durante um longuíssimo período, que engloba a maioria das grandes civilizações da Antiguidade e os oito ou dez primeiros séculos da cristandade, a música sempre é a manifestação de uma cultura coletiva, mas a comunidade delega seu exercício a categorias especializadas. Produz-se uma separação entre músicos ativos e assistentes, executantes-criadores e ouvintes. (p. 27).

Muniz (2010) também trata da presença do músico acompanhador desde os primórdios. Segundo ele, como naquela época os instrumentos musicais não possuíam recursos suficientes, essa carência tornava o acompanhamento necessário mesmo que de forma simples, com notas sustentadas. O autor (2010, p. 19) lembra ainda que os homens das cavernas já percebiam que os sons dos tambores e das flautas de ossos podiam servir para preencher e conduzir seus gritos “favorecendo um ganho de novas sonoridades e ritmos, enriquecendo a linha executada”.

Na Grécia antiga, os cultos eram realizados por instrumentistas que tocavam liras e aulos⁵. Segundo Candé (2001, p. 65), “é na Grécia que aparecerão pela primeira vez, no nível de uma consciência musical, a ambição de criar e o gosto de escutar”.

O autor também relata que na Renascença os instrumentos destinavam-se “principalmente ao acompanhamento do canto, da dança e ao improviso” (CANDÉ, 2001, p. 398). Neste período, a música polifônica geralmente era acompanhada pelo alaúde, pelo órgão, pelo cravo ou pelo clavicórdio que eram utilizados para auxiliar no ritmo ou dobrar alguma voz. Os instrumentos de teclas como órgão e cravo surgiram entre os séculos XV e

⁵ De acordo com Grove (1994, p.49) os aulos eram “instrumento grego de palheta, consistindo de um tubo cilíndrico ou levemente cônico, em geral com cerca de 50 cm de comprimento para acompanhar os cantores”.

XVI, entretanto, não se diferenciou nitidamente o repertório destinado a cada instrumento pois “muitas peças para cravo podiam ser tocadas ao órgão e vice-versa” (CANDÉ, 2001, p. 404).

“A emancipação da música instrumental”, segundo Candé (2001, p. 500) surgiu durante o período Barroco. Lago (2007, p. 25) afirma que foi nesta época que “o cravo foi usado como solista ou destinado a acompanhar o canto e outros instrumentos”. A partir deste período, os instrumentos de teclado - cravo e órgão, antecessores do piano – tem a função de dar direcionamento harmônico ao conjunto, através do baixo cifrado⁶. Neste período também se desenvolveu a técnica do baixo contínuo que de acordo com o dicionário Grove (1994):

Baixo contínuo - Expressão que se refere à parte ininterrupta de baixo que percorre toda a obra concertante do período barroco (também do Renascimento tardio e do primeiro período clássico) e serve como base para as harmonias [...] As partes para contínuo podem ser cifradas para indicar ao executante quais harmonias podem ser adequadamente acrescentadas; frequentemente não são cifradas, e a escolha de harmonias é evidente para um executante capacitado (p. 66).

De acordo com Lago (2007), foi no período Romântico que o piano ganhou destaque como instrumento, com o abandono gradual do cravo. Cabe ressaltar que os primeiros pianos receberam sugestões de Bach, em relação a melhorias que poderiam ser feitas no instrumento, mas foi “no início do século XIX, o piano, quase sempre chamado de *hammerklavier* (piano com martelos), passa a ser adotado por Beethoven, Schubert, Mendelssohn e Weber” (LAGO, 2007, p. 34). Oportuno o depoimento do autor:

os primeiros instrumentos, denominados *pianofortes*, foram fabricados pelo italiano Bartolomeu Cristofori (1665 – 1732), a partir de 1668, com o objetivo de aperfeiçoar e de aumentar a sonoridade do clavicórdio, notadamente com relação às nuances e gamas expressivas do piano (suave) e do forte – donde o nome inicial dado por Cristofori: *gravicembalo col piano e forte*, isto é, cravo com volume de som suave, ou pequeno, e grande, ou forte. As inovações foram significativas do ponto de vista da ampliação da sonoridade e do considerável aumento de recursos, que permitiram ao executante obter, pela força ou suavidade do toque do martelo, contrastes sonoros e sutis coloridos harmônicos e melódicos, podendo a intensidade do som ser controlada pela pressão dos dedos do executante – e não por registros, como ocorria com o órgão e o cravo. (p. 33).

Para ele, diferente de seus antecessores, o piano começou a ter também uma função mais individualizada nesses períodos porque podia realizar reduções de grades em conjunto

⁶ De acordo com Grove (1994, p. 66), o baixo cifrado eram “cifras e outros sinais que mostram ao executante as harmonias que devem ser tocadas”.

ou orquestrais, e essa nova função propiciou mudanças no pianista, antes cravista e organista (LAGO, 2007).

De acordo com Paiva (2008, p. 9), este instrumentista “ganha em individualidade, mas perde sua habilidade criadora e inventiva”. Já Campos (2000, p. 95) testemunha que nesse período “o improvisado desaparece, dando lugar a um trabalho de decodificação de compreensão e interpretação da obra”.

Percebe-se que as explicações de tais afirmações estão ligadas às mudanças que ocorreram no período Clássico, em que o compositor e o intérprete passaram a ser duas pessoas distintas, surgindo assim a valorização do músico solista. Mundim (2009) relata tais mudanças com enfoque no músico acompanhador da seguinte maneira:

No período Clássico, a situação do acompanhador se modifica: o compositor passa a escrever o acompanhamento. As principais obras deste período têm ênfase na melodia, constituída de motivos breves e repetidos, formando frases curtas em períodos longos. Essa melodia, cujo acompanhamento era constituído de harmonia simples, muitas vezes com o Baixo de Alberti, característico deste período, se interrompe em cadências frequentes que conduzem ao virtuosismo, tanto para o instrumento solo, quanto para as outras formações camerísticas. (p.13).

A mesma autora menciona também que o período Romântico foi marcado por composições que exigiram o profundo domínio técnico e musicalidade aguçada do pianista. Nas sonatas de Brahms, por exemplo, “a parte do pianista chega a ser mais elaborada que a do próprio instrumento solista”, exigindo ainda mais virtuosismo do instrumentista, mesmo quando instrumentista acompanhador (Mundim, 2009, p.14).

De acordo com Porto (2004, p. 13), as figuras que podem ter dado início a prática de “acompanhamento” no Brasil foram a do padre José Maurício Nunes Garcia e a de Sigismund Neukomm, provavelmente no século XIX. A autora lembra ainda que durante o Segundo Reinado aconteceu o ápice da ópera e este fato propiciou que músicos, como Carlos Gomes, atuassem como correpetidores.

Para Maul (1977), o século XX foi marcado pela exploração timbrística, com obras atonais e politonais, que podem ser chamadas de estilo moderno. Segundo ele (1977, p.19), o solo e o acompanhamento “acham-se de tal modo amalgamadas e constituídas num só bloco, [...] são elementos inseparáveis”. Ele complementa afirmando que a atuação do solista e do acompanhador é uma execução em “duo”.

Ainda neste mesmo século o piano, assim como outros instrumentos, passou a ser utilizado de formas diferentes, já que os compositores procuram explorar todos os recursos oferecidos pelos instrumentos. No pensar de Mundim (2009, p.15), a música atual usa “recursos eletrônicos, instrumentos preparados, efeitos sonoros inusitados”, com enfoque na exploração timbrística e em uma notação muitas vezes peculiar, exigindo do músico o conhecimento de novas técnicas e a exploração do seu instrumento.

Segundo Campos (2000) é nesse período que ocorre, junto com a inovação, o retorno de competências exigidas anteriormente pelos músicos:

E pela necessidade de romper com estruturas tão rígidas e sofisticadas, a música passa por uma transformação profunda onde novas fontes sonoras são exploradas, propondo outra postura ao intérprete, assim como nova codificação baseada no grafismo, atendendo aos novos padrões sonoros. São as músicas Concreta e Aleatória, inovando e modificando a concepção musical da época. Os instrumentos tradicionais são agora explorados de maneira pouco convencional e o acaso passa a integrar a obra musical, alterando o comportamento do músico já um tanto acostumado a apenas interpretar o que estava escrito na partitura. É o retorno à improvisação onde o intérprete vacila entre bloqueio diante do novo e a libertação de “qualquer coisa”. E neste novo cenário, a improvisação é produto do compositor, sendo que na improvisação pós-serial, o intérprete não improvisa para si, senão para o compositor, que é de todas as maneiras o único proprietário do “produto”, como afirma Globokar (1982). Sua atividade se desencadeia sob a ordem de improvisar, mas sem o direito de fazer o que sente. Ele improvisa de acordo com a vontade do compositor. (p. 96).

Ao contemplar esse quadro de mudanças de atuação, e ao percorrer essa breve contextualização do perfil do pianista podemos perceber que hoje o mercado de trabalho é mais amplo. Verifica-se também que algumas mudanças de funções de sua atividade ocorreram e seu campo de atuação foi se diversificando e se desenvolvendo ao longo do tempo. Nota-se, portanto, que algumas atividades como a atuação com música de câmara, a prática de acompanhamento e de solista não são atividades exclusivas dos dias atuais.

Estas e outras atuações do pianistas no mercado atual serão melhor exploradas no capítulo a seguir, que foi dividido em duas grandes áreas: o Performer e o Professor de piano. Essas áreas foram definidas tendo como base a afirmação de Zanon (2006, p. 102): de que “na esfera da música clássica, na verdade, estamos sempre trabalhando com duas hipóteses de exercício profissional: o indivíduo que toca e aquele que ensina”. Cabe deixar claro que, embora divididas e distintas uma da outra, não se descarta a possibilidade de atuação em mais de uma delas.

2 O PIANISTA E SUA DIVERSIDADE DE ATUAÇÃO

2. 1. O performer

Entre as possibilidades de atuação do músico a performance é uma das áreas mais antigas, conforme mencionado anteriormente. O termo performance geralmente é usado para definir o músico na sua prática musical, na execução de sua atividade e pode estar ligada também à interpretação musical.

Lima (2006) descreve algumas significações da palavra performance em outras línguas. No latim existe apenas o significado de *formare* = dar forma, fazer, criar; o mesmo radical no francês significa: fazer nascer seu espírito; no inglês a palavra pode ser traduzida como: fazer, executar; no alemão (*Aufführungspraxis*) segue o mesmo significado em inglês. Para a autora:

Sob uma perspectiva eminentemente sensorial, se levarmos em conta a estreita relação da execução artística com a sensibilidade do executante, poderemos pensar a *performance* como um conjunto de escolhas, em qualquer nível de consciência, concebidas e efetivadas por um artista, grupo de artistas e, eventualmente, por observadores, que podem modificar o aspecto da obra de arte. (p. 14).

Tal citação mostra que a performance está estreitamente ligada ao ato da interpretação, da execução e expressão. Entretanto, Almeida (2011) acredita que a performance e a interpretação musical são duas atividades distintas:

Enquanto interpretação envolve todo o processo – estudo, reflexões, práticas e decisões do intérprete – que concorre para a construção de uma concepção interpretativa particular de determinada obra, performance é o momento instantâneo e efêmero de enunciação da obra, direcionado em algum grau pela concepção interpretativa mas repleto de imprevisíveis variáveis. Além disso, a noção de interpretação musical requer a pré-existência de um texto, de algo a ser interpretado, ao passo que performance abarca poéticas musicais que não pressupõem um enunciado previamente estabelecido. (p. 65).

Considerando as afirmações feitas pelos autores Almeida (2011) e Lima (2006), a interpretação musical é um recurso usado para a performance, é uma parte desta atividade, embora ainda seja usado o termo intérprete ou performer para definir, entre elas, a atuação do músico “fazendo música”.

Em relação especificamente ao pianista performer, o sujeito principal desta pesquisa, de acordo com Montenegro (2013) foi possível notar mudanças em seu perfil e hoje, diante da vasta possibilidade do instrumento, ele pode atuar em várias frentes e em diversos meios e situações.

Zanon (2006) também trata desta diversidade de possibilidade de atuação do pianista contemporâneo:

Pianistas e organistas têm uma gama mais diversificada de alternativas. Além da óbvia demanda de bares, restaurantes, saguões de hotéis e de clubes há considerável procura por acompanhadores de aula de canto de ensaios corais e co-repetidores, além de aulas de dança e ginástica. (p. 109).

Além dos campos citados por Zanon (2006), o pianista também pode fazer parte dos ensaios e apresentações de orquestra, pode auxiliar nos concursos, festivais, *master-classes*, *ballet*, óperas, entre outras atividades ou situações. Face a estas possibilidades que o mercado de trabalho apresenta, tanto para o músico como também para o pianista performer, alguns autores já usam uma nomenclatura para definir este profissional de acordo com a área de atuação, como mencionado anteriormente, e entre elas estão: o solista, o correpetidor, o camerista e o acompanhador/colaborador.

Costa (2011, p. 9) lembra ainda que “não há uma verdade absoluta sobre estes termos, até mesmo porque seu significado se confunde e se permeia facilmente”. Diante deste fato, é importante frisar que o objetivo de citar esta nomenclatura não é categorizar estes profissionais, mas ressaltar habilidades que devem ser desenvolvidas na prática dos pianistas através da performance em diferentes possibilidades de atuação.

A seguir serão apresentadas as nomenclaturas adotadas para definir as áreas de atuação do pianista e suas competências específicas.

2.1.1 O solista

Antes de tratar sobre a função do pianista solista, faz-se necessário compreender o significado da palavra “solo” que, de acordo com o dicionário Grove (1994, p. 884), significa “termo que identifica, numa partitura, uma passagem que deve ser executada por um só

intérprete”, ou seja, o músico solista é aquele que executa obras sozinho, ou que executa a parte principal de uma obra musical.

Barros (1998) esclarece alguns aspectos pertinentes à formação do pianista solista em relação às necessidades da atualidade e, embora esse autor não se refira à nomenclatura usada neste trabalho - correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador - mas unicamente ao pianista solista, seu texto se torna pertinente para a pesquisa por discorrer sobre o pianista solista no decorrer da história até os dias recentes.

No que se refere à atuação do pianista solista, Barros (1998, p. 96) afirma que o refinamento da execução e da técnica do instrumento se torna ainda mais presente quando o “virtuoso deixa de compor e torna-se o intérprete”. Sendo assim, cada profissional se especializou em sua área: o intérprete como intérprete e o compositor como compositor. Ainda de acordo com o autor, a separação do compositor e do intérprete no século XX foi importante para o desenvolvimento técnico do instrumentista, pois este poderia dedicar mais tempo para execução das obras musicais.

Tratando diretamente da formação do pianista solista, Barros (1998) destaca a prioridade na formação erudita deste profissional que acontece muitas vezes de forma superficial, sem associar a teoria com a prática, dando-se muita impotência à execução e pouco valor ao entendimento que o aluno tem sobre o que ele executa. O autor (1998, p. 82) afirma “que o aluno de piano, com uma experiência exclusivamente acadêmica, não vê a si próprio como músico e sim como ‘solista’ ”.

Em relação às habilidades do pianista solista, o mesmo autor (1998) destaca que este deve dominar a técnica do seu instrumento, “tocar de ouvido”, fazer arranjos, buscando, assim, uma formação mais completa e solidificada. O autor (1998, p.98) ressalta também que “o intérprete precisa ter alguma experiência com o processo composicional”, uma espécie de habilidade necessária para execução da música, para se chegar ao resultado esperado pelo compositor. Essa experiência como compositor pode ser entendida também como o desenvolvimento da capacidade de análise musical, juntamente com o conhecimento de história da música, para melhor execução da obra musical.

De acordo com as informações expostas até então, nota-se que o autor propõe que o pianista solista tenha uma formação que o prepare para atuar de maneira qualificada em sua

profissão. Cabe resaltar que mesmo sendo um trabalho relativamente antigo, escrito há 17 anos, o autor segue a mesma linha de raciocínio proposta no capítulo anterior, a de um músico com competências que não se restringem apenas a atuação solista.

2.1.2 O pianista correpetidor

Acerca da definição do que vem a ser um pianista correpetidor e da forma de atuação deste músico, Mundim (2009, p. 22), explica que, no francês, *répétition* significa ensaio, e *repetiteur* o pianista encarregado do ensaio e preparação de cantores e/ou instrumentistas. Em alemão, o termo *korrepetitor* refere-se ao pianista preparador ou ensaiador, tanto vocal quanto instrumental. Com as traduções dos termos correpetidor em outras linguas, para essa autora (2009) o pianista correpetidor é aquele que:

desempenha função de ‘ensaiador’ para preparação de solistas para *performance*, realizando ou executando reduções de orquestra, juntamente com o professor de canto, de instrumento ou com o maestro – e se necessário, até mesmo substituindo-os. (p.22).

Muniz (2010, p. 14) afirma que usar o termo correpetidor em trabalhos vocais e instrumentais pode se tornar uma afirmação equivocada, já que “o termo original (correpetidor) é relacionado exclusivamente ao canto”. De acordo com ele, (2010, p.26) “o pianista correpetidor de canto é o músico que auxilia diretamente o cantor na preparação da obra”. Para Benjamin (1997 *apud* Porto 2004, p. 14), o pianista correpetidor é aquele que auxilia na técnica interpretativa do cantor durante os ensaios e que pode estar ou não presente na apresentação em palco.

Paiva (2008) lembra ainda que o termo correpetição pode remeter a impressão de algo mecânico, sem profundidade expressiva. Entretanto, o autor (2008, p. 12) defende que o pianista correpetidor representa uma “capacidade específica de dominar a peça e “repassá-la” quantas vezes forem necessárias até que a mesma se apresente num nível satisfatório”, ao utilizar o máximo de conhecimentos específicos em busca de um auxílio, que “é simpático e empático em relação a outrem” (PAIVA, 2008, p.12). Em outras palavras, a presença deste profissional em corais, por exemplo, pode ser importante pois, além de auxiliar o regente, este músico é capaz de antecipar as necessidades musicais que o regente possa apresentar durante os ensaios.

Porto (2004, p.7) afirma ainda que “o pianista correpetidor é um profissional interdisciplinar e multifuncional, pois ao mesmo tempo em que atua como performer é igualmente preparador musical”. Esta afirmação está de acordo com o que já foi mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, em que o músico contemporâneo deve conter entre suas habilidades um domínio interdisciplinar e uma prática multifuncional na sua atuação profissional.

De acordo com os autores consultados existem algumas habilidades que fazem parte da função do pianista correpetidor. Paiva (2008) menciona em sua pesquisa: a leitura musical, o conhecimento de estilos diversos, a leitura a primeira vista e a improvisação harmônica.

Segundo Porto (2004):

A correpetição exige do seu profissional o domínio técnico pianístico adequado à perfeita execução da parte que cabe ao instrumento, além de inúmeros outros atributos, tais como um amplo conhecimento de estética musical, estilos, história (musical e universal), literatura, teatro e idiomas, bem como uma íntima vivência com a literatura específica da área. Ainda a mais importante para o bom desempenho desta atividade é a familiaridade com as muitas particularidades da arte do canto. (p.20).

Muniz (2010), assim como Porto (2004), também afirma que este profissional deve ter conhecimento da área específica que vai atuar. Por exemplo, caso o pianista seja correpetidor de um coral, ele deve entender os aspectos da música vocal como: técnica vocal, dicção, fonética, além das especificidades do canto coral como: regência, respiração coral, leitura de grade coral, entre outras habilidades. O autor faz uma ressalva quanto a habilidade de transposição, já que as mudanças de tonalidade podem acontecer para que a obra fique adequada à tessitura vocal do cantor.

Quanto ao domínio técnico, Porto (2004) lembra:

[...] quando se fala em técnica, alguns músicos pensam somente em agilidade mecânica (virtuosismo) ou na capacidade de produzir uma sonoridade maciça. Porém esse conceito não se restringe apenas a esses pontos. Seja em qualquer área musical, o domínio técnico consiste em conceber uma obra e, utilizando-se de recursos físico-mecânicos, materializar o projeto sonoro que antes existia apenas na mente do executante. Na correpetição, essa pré-concepção deve se unir àquela do cantor e ambas produzirem um só resultado. (p. 26).

Para a autora, “domínio técnico” é o resultado de várias outras atividades, é o domínio mecânico com uso da interpretação, da expressividade e da sonoridade musical. Sendo assim, o pianista correpetidor deve proporcionar uma interpretação “genuína, digna e cheia de significação” (PORTO, 2004, p. 43).

Tendo como ponto de partida as informações obtidas através das pesquisas dos autores citados, pode-se dizer que o pianista correpetidor é aquele que atua também como ensaiador, o que justifica que este profissional deva dominar as competências necessárias para desempenhar não só a atuação como pianista, mas também como preparador, seja vocal ou instrumental.

2.1.3 O pianista camerista

Pianista camerista é um termo bastante adotado pelos profissionais para descrever a atuação em conjunto com outros instrumentos. Alguns autores acreditam que este seja o termo mais usual entre os pianistas, discentes e docentes do curso de piano.

Os autores Muniz (2010) e Mundim (2009, p. 20) concordam com a definição de que “o músico CAMERISTA é aquele que, como diz o título, se dedica à música de câmara”. Mundim (2009, p. 21) complementa afirmando que a música de câmara é “executada por um ou mais solistas (instrumental ou vocal) na qual cada instrumentista tem sua parte específica”.

No que se refere à formação e ao trabalho específico do pianista camerista, Mundim (2009, p. 22) trata-o como “músico virtuose que apurou sua técnica pianística através da formação solista, mas que se dedica à música de câmara”. A autora se refere a este profissional como um músico com perfil de solista. Entretanto, é importante deixar claro que, este profissional precisa estar ciente de que irá realizar um trabalho em conjunto.

Na visão dos autores, este profissional deverá se preocupar com a integração do piano com os demais instrumentos presentes na obra executada. Não se faz necessário o domínio dos instrumentos integrantes do grupo de câmara, mas é essencial a preocupação de todos integrantes nas “dimensões de um grupo coeso”, afirma Muniz (2010, p. 36).

Muniz (2010) lembra ainda que o pianista camerista é aquele que realiza um trabalho em grupo, no qual os músicos são dependentes uns dos outros e que contribuem para a

interpretação da obra musical. O autor (2010, p.33) aborda também que o trabalho da música de câmara gera “dependência entre os músicos, condicionando a interpretação de acordo com o seu parceiro”, o que justifica a presença de “músicos receptíveis às contribuições oriundas de membros participantes do conjunto”.

Para Muniz (2010) e Mundim (2009), dentre as habilidades do pianista camerista, a leitura à primeira vista não é essencial. Por outro lado, o pianista camerista deve conhecer o repertório camerístico, as principais peças deste repertório; deve ter o domínio técnico do instrumento e, também, a capacidade de executar e montar um repertório em conjunto.

2.1.4 O pianista acompanhador/colaborador

Mundim (2009, p. 24) defende que “historicamente, a atividade de ‘acompanhador’ surgiu no período Barroco, com o desenvolvimento da monodia e a sistematização da linguagem musical ocidental sobre o alicerce do Baixo Contínuo”. Mas, como visto no capítulo anterior, o músico acompanhador sempre esteve presente na história da música e, no decorrer dos anos, este profissional foi se modificando e se adaptando de acordo com as necessidades da música de seu tempo.

Atualmente alguns autores substituíram o termo acompanhador por colaborador. Mundim (2009, p. 24) faz uma ressalva e diz que o termo acompanhador “remete a uma subordinação de uma parte em relação à outra”. A mesma autora complementa explicando que o músico acompanhador deve usar suas competências e habilidades para enriquecer o trabalho de forma equilibrada. Sendo assim, o termo colaborador definiria melhor este profissional, sem colocá-lo em segundo plano.

Já que o termo colaborador ainda não faz parte da nomenclatura conhecida ou adotada pela maioria dos músicos, será usado os dois termos - acompanhador/colaborador. Autores como Montenegro (2013) e Costa (2011) usaram o termo acompanhador/colaborador para tratar da prática do pianista que atua em conjunto por ser um termo mais abrangente e que pode compreender as outras atuações em conjunto como o correpetidor e o camerista. Costa (2011) sentencia:

Ele não tenta limitar as diversas possibilidades de funções e atuações pelo uso de um ou outro termo, ele é inclusivo e polivalente – pode ser usado tanto para música instrumental quanto vocal. Também é inclusivo na medida em que engloba todo tipo de repertório, tanto o original, quanto versões ou reduções orquestrais. (p. 9).

Segundo Costa (2011), o pianista acompanhador/colaborador é aquele que realiza uma atividade em conjunto mas que possui competências específicas:

A colaboração pianística, vista como uma especialidade dentro do estudo musical, deve ser abordada de forma multidisciplinar. Envolve, em primeiro lugar, a formação individual do pianista. Em seguida, a prática da música em conjunto e todas as suas peculiaridades. Um colaborador deve entender de muitos outros assuntos, além do piano e do repertório solista; precisa aprender a interagir com outros instrumentos, conhecendo sua sonoridade; deve entender do funcionamento da voz e da linguagem do canto; conhecer o gestual da regência e ter a habilidade de responder prontamente a ela; ter a habilidade de lidar com transposição; conhecer a sonoridade de cada tipo de acompanhamento que poderá executar: redução orquestral, baixo contínuo, *pianoforte*, grande piano, etc. (p. 11).

Quanto à formação e às áreas de atuação do pianista acompanhador/colaborador, Mundim (2009) declara que este é um músico com formação solista, mas que vivenciou a música de câmara observando a técnica e particularidades de outros instrumentos. De acordo com a mesma autora (2009, p.27), a presença deste instrumentista pode estar vinculada às diversas instituições e situações e “seu repertório apresenta-se de forma eclética ou mais especializada, dependendo do seu meio de atuação”. O repertório pode ser eclético por conter obras que variam entre reduções de grade coral, grade orquestral, solos de piano e/ou músicas cifradas. Caso o pianista atue com um único grupo, provavelmente poderá executar obras mais específicas de acordo com o tipo ou perfil do grupo.

Muniz (2010, p. 14) afirma ainda que o pianista colaborador/acompanhador “está envolvido em diversas áreas da música, isto é, aquele que acompanha corais, grupos de dança (*ballet*), instrumentistas e cantores”. Por conseguinte, ambos os autores concordam com o fato de que, com a diversidade de campo de atuação deste profissional, cabe ao pianista acompanhador/colaborador perceber as necessidades específicas de cada grupo. Para eles, o pianista deve saber que sua atuação vai ser diferente num coral ou em um grupo de dança, ou no trabalho com uma orquestra, por exemplo.

Para Costa (2011) o pianista acompanhador/colaborador pode ser sintetizado da seguinte forma:

o pianista que trabalha em conjunto, seja com outro(s) instrumentista(s), cantor(es), coro ou regente, exercendo atividade de parceria com ele(s), com o objetivo de chegar a um resultado artístico integrado, através do equilíbrio sonoro, da perfeita sincronização rítmica e do respeito às ideias do compositor e do poeta (no caso da música vocal). (p. 11).

Quanto às habilidades que este instrumentista deve possuir, por se tratar de um músico versátil, no sentido de atuar em vários meios ou grupos, Mundim (2009, p. 27) destaca: o domínio técnico de seu instrumento, leitura à primeira vista, leitura de grade orquestral e coral, transposição, improvisação, além de “aprimorar conhecimentos de mecanismos e especificidades de instrumentos de cordas, sopros e canto - tais como afinação, emissão e produção do som, conhecimento de línguas e dicção, respiração, etc.”.

Além destas habilidades o conhecimento estilístico também deve ser uma das aptidões do pianista acompanhador/colaborador, como menciona Muniz (2010). O autor destaca também que não existe solista sem acompanhador, e acompanhador sem solista, o que torna o trabalho de um tão importante quanto o do outro.

Alexandria (2005) cita, em sua dissertação, competências apontadas pelos pianistas acompanhadores que fizeram parte de sua pesquisa, os quais acreditam ser necessárias para os músicos que atuam nesta área:

- leitura à primeira vista, considerando a existência de diferentes obras e estilos;
- domínio técnico do instrumento;
- estudo individual, interesse e disposição, considerando ser ele um produtor musical tal qual os demais músicos;
- postura profissional como a de quem representa parte tão importante quanto aos outros músicos naquela produção musical (valorização pessoal e profissional);
- compreensão do texto musical no que diz respeito a sua estrutura formal;
- noções básicas sobre o instrumento/voz que está acompanhando;
- conhecimento da literatura musical relacionada ao piano acompanhamento;
- prática de reduções (orquestrais, corais, etc.);
- controle da sonoridade para que haja equilíbrio entre o piano e o instrumento/voz que ele está acompanhando;
- sonoridade que possa corresponder ao(s) instrumento(s) que o piano está representando em determinadas obras (orquestra, coral, etc. – que exigem sonoridades mais cheias, por exemplo) para que o instrumentista se adapte àquela sonoridade;
- conhecimento básico de fonemas das línguas frequentemente utilizadas em peças para canto (italiano, alemão e francês);
- familiaridade com transposição;
- prática de expressões da música popular, como cifras, ritmos e estilos;
- realização de baixo cifrados, característicos da música barroca. (p.28).

A autora considera ainda que, diferentemente dos pianistas solistas que geralmente devem se preocupar quase sempre com duas linhas da pauta, o pianista que atua em grupo deve se preocupar com as pautas escritas para piano e também para os demais instrumentos musicais. Ela complementa:

[...] paralelamente à visualização, o acompanhador deve também se preocupar em ouvir a execução de cada músico que acompanha, pois a interpretação das notas que estão na partitura não é absoluta (cada um traz consigo maneiras próprias de interpretar). (ALEXANDRIA, 2005, p. 51).

Nota-se que Montenegro (2013), assim como Costa (2011) e Alexandria (2005), se referem aos pianistas acompanhadores como todos aqueles que realizam a prática em conjunto, sem subdividi-los em correpetidores ou cameristas. Observa-se também que em apresentações e até mesmo em concursos públicos o termo acompanhador é o mais usado para definir a atuação do pianista que realizará uma prática em conjunto. No caso das apresentações e dos concursos o termo é usado, algumas vezes, sem devido aprofundamento no assunto, o que pode justificar a necessidade de mais pesquisas que possam abordar tal tema.

2. 2. O professor

Diante das possibilidades de atuação do pianista contemporâneo expostas até o momento, vale refletir também sobre sua prática ligada ao ensino. Sabe-se que existem os cursos de Licenciatura, específicos para a formação do professor, entretanto, grande parte dos bacharéis em piano podem vir a atuar, em algum momento de sua carreira, como professores.

Antes de adentrar no “universo” do professor de piano, especificamente, cabe fazer observações sobre a atuação e função do professor de uma forma geral. Na página *on-line* “Seja um Professor”⁷ do Ministério da Educação – MEC existem algumas informações sobre o mercado de trabalho deste profissional, formação, remuneração, curiosidades, e serviços principalmente para o professor que atua no Ensino Regular (infantil, fundamental, médio, tecnológico, superior). Entre as curiosidades, o *site* disponibiliza de maneira bastante sucinta informações históricas de como surgiu a profissão:

⁷ <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>.

A educação oficial no Brasil começa em 15 de outubro de 1827, com um decreto imperial de D. Pedro I, que determinava que “todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras”. É por causa desse decreto, inclusive, que o Dia do Professor é comemorado no dia 15 de outubro. A data, contudo, só foi oficializada em 1963.

O acesso à educação, porém, ainda era muito restrito na época do Império. Apenas famílias ricas tinham condições de contratar professores para educar seus filhos. Esses profissionais ou atuavam em escola privadas ou vendiam conhecimento de forma independente.

Apenas a partir dos anos 30, com o surgimento dos grupos escolares, foi que o ensino público gratuito passou a se organizar e atender mais alunos. Nessa época, o poder público passou a se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças. Assim, houve a expansão e interiorização dos grupos escolares e as primeiras escolas de formação superior de professores em licenciaturas surgiram.⁸

Embora o professor que atua na educação básica não seja o sujeito principal desta dissertação, ele tem grande relevância na atuação do professor de instrumento, já que independentemente do meio em que atue, o professor realiza a mesma função: a de mediador do conhecimento. De acordo com Esperidião (2002, p. 65) “ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem” e, segundo Ferreira (2003, p. 3), “Ensinar é uma prática social”. O autor continua:

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um *intelectual*, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas. Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional. (p. 4).

Para Lima (1996, p. 50) “o papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições”. Esta visão do professor pode ser assim justificada: este profissional, importante agente de transformação social, precisa constantemente tomar atitudes individuais que, ao mesmo tempo em que contemplam normas coletivas regulamentadas pela sua instituição, devem igualmente ir ao encontro de suas expectativas e objetivos de professor e educador, fatores imprescindíveis para que possa bem cumprir sua função profissional e social.

Esta função social pode estar ligada à ideia de que o professor tem o ofício de perceber o processo de ensino não unicamente como formação de sujeitos para o mercado de

⁸ <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=comoSurgiu>.

trabalho, mas para a formação de sujeitos participantes de um processo de humanização, levando “o homem a refletir sobre seu papel no mundo e assim ser capaz de mudar esse mundo e a si próprio” afirma Freire (1974 *apud* Ferreira, 2003, p. 8).

Entretanto, Alexandria (2005) acredita que:

Os problemas advindos da falta de conhecimento das necessidades, conseqüentemente a incapacidade para uma interferência positiva e mais eficiente nas escolas como em outros tipos de mercado de trabalho, precisam ser estudados mais detalhadamente em profundidade por pesquisadores. Não obstante o grande número de possibilidades de atuação são escassos ou mesmo inexistentes os estudos que esclareçam as interfaces entre o mercado de trabalho e a formação desenvolvida em contextos escolares e não escolares, nos contextos de educação não formal, formal e informal. (p. 12).

De acordo com a autora parece existir uma distância entre o que realmente precisa aprender para sua formação como ser pensante, reflexivo, e inserido no meio social em que vive e o que ele aprende, que às vezes acaba sendo irrelevante para sua realidade social. Alexandria (2005) se refere ao ensino de piano especificamente, considerando a diversidade de atuação no mercado de trabalho atual.

Talvez, a reforma do pensamento proposta por Morin (2000), possa complementar a ideia de que o professor precisa estar sempre atento às verdadeiras necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, se renovando e se adequando em prol de um positivo processo de transformação social. Ainda segundo o autor (2000, p. 34) “é preciso reformar as instituições, mas se as reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados”.

Tendo em vista a proposta feita por Morin (2000) de nada adianta as instituições se adaptarem as verdadeiras necessidades e particularidades de seus alunos se docentes e discentes mantiverem padrões que já estão em desacordo a atual realidade. Embora a proposta seja para a educação de maneira geral, o mesmo serve também para o professor de piano, ou professor de música que muitas vezes carrega em sua pedagogia resquícios de uma realidade que não condiz com a que ele e seu aluno vivenciam.

Verástegui (2012), embasada no pensamento de Jonh Dewey (1959), também reflete sobre o papel do educador. Segundo ela, “nenhum professor pode ser apolítico, isto é, indiferente diante das diversas possibilidades que se oferecem a seu aluno” (Verástegui, 2012,

p. 28). Como podemos perceber, há aqui uma ligação dos pensamentos de Verástegui com o que deve ser a prática pedagógica do educador musical ou do professor de instrumento.

Sobre esta prática que está em desacordo com os atuais ideais educacionais, é possível lembrar a tradição mantida nos currículos e na prática pedagógica de alguns professores de certas instituições musicais:

[...] as concepções pedagógicas advindas dos padrões europeus acarretaram na formação musical dos alunos nos conservatórios, uma desvinculação da realidade e do mundo do trabalho que: os descontextualiza da contemporaneidade da linguagem musical, estabelece uma dicotomia entre música erudita e popular e uma fragmentação do saber musical, separa a prática da teoria e conserva o despreparo dos professores quanto a concepções educacionais e metodologias inovadoras pertinentes à realidade social e cultural do país. (ESPERIDIÃO, 2003 *apud* AMATO, 2006, p. 94).

Essa prática ocorre, em muitos casos, porque a instituição e, principalmente, seus professores não estão atentos ao mundo contemporâneo, às verdadeiras realidades de cada cultura e cada sociedade em particular. Por continuar sua metodologia baseada em um modelo tradicional, esses professores deixam de conhecer novas práticas. A atualização e inovação de conhecimentos podem propiciar bons resultados tanto na realização pedagógica como na efetivação de novas propostas educacionais.

Para Alexandria (2005, p. 39), o sucesso do professor contemporâneo “dependerá cada vez mais da capacidade dos professores desenvolverem respostas diferentes frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho”. Esta realidade deve ser considerada em todas as situações em que um profissional se posicione como professor, não só na educação musical da escola regular, mas também nas escolas especializadas de música, nas aulas em grupo e também individuais.

Alexandria (2005) lembra ainda que:

Um ensino tradicional, a saber, calcado na simples transmissão de conhecimento, no mero repasse de conteúdos, geralmente ligado à especialidade daquele professor que ministra a matéria e sem uma inter-relação ou conexões entre o conteúdo e sua adequação contextual, está perdendo seu espaço em sala de aula. (p. 40).

A autora acredita que diante da realidade atual em que a música vem sofrendo constantes modificações, os docentes acabam tendo que se tornar reflexos destas mudanças, para que ele possa estabelecer uma relação entre a teoria e sua aplicabilidade por meio da

prática artística. Estas modificações também poderão auxiliar no desenvolvimento dos alunos, que muitas vezes chegam às intuições de ensino enraizados com tradições não condizentes a realidade.

Amato (2006, p. 94) acredita que grande parte dos conservatórios e escolas de música e boa parte das universidades ainda possuem muitos adeptos da metodologia voltada quase que unicamente para a performance, típica do “modelo europeu” ou “modelo conservatorial”. Para ela, estes modelos seriam aqueles que acabam exigindo demais do conhecimento técnico gerando um certo adestramento e que acabam deixando de lado o concertista como um agente cultural, não vêem o profissional de maneira mais ampla.

Assim como a autora, Barbeitas (2002) compartilha desta realidade afirmando que desde o surgimento deste “modelo conservatorial” até os dias de hoje, ele ainda é adotado em várias instituições de ensino formal e até mesmo informal. Ainda de acordo com o autor (2002, p.77) “esse modelo constituiu a base não só do currículo, mas de todo um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX”.

Não se pode descartar que estes modelos de ensino podem oferecer contribuições significativas para a formação do músico como performer, principalmente a prática solista mas, ao mesmo tempo, talvez não podem oferecer contribuições para as demais possibilidades de atuação do músico como, por exemplo, na atuação pedagógica ou até mesmo em seu desenvolvimento na música popular. Sendo assim, cabe ao professor adotar mais de uma forma de ensinar, mais de um modelo pedagógico, enfim, mais de uma postura como educador.

Tal pensamento também é visto em Queiroz (2010, p. 458). No pensar dele, “o aluno passa a ser um repositório do conhecimento independente de sua idiosincrasia.”. Neste modelo o professor é o dono da verdade, e de uma verdade que é igual para todos os alunos, é como se as necessidades particulares dos alunos não fossem observadas.

No que se refere ao ensino superior, especificamente, Harder (2008) afirma que:

Na educação superior, evidências sugerem que os professores podem despender grande parte do tempo oferecendo sugestões e soluções, o que deixa poucas oportunidades para os alunos expressarem suas idéias e opiniões, podendo tornar os alunos dependentes de seus professores. (p. 134).

A autora procura mostrar a importância do professor para a formação dos alunos mais reflexivos e que possam se moldar, se adequar e resolver as dificuldades encontradas no cotidiano. Barbeitas (2002, p. 77) acredita que “caberia hoje à instituição oferecer nada que se assemelhasse a uma pretensiosa e rígida grade curricular, mas essencialmente um *conjunto de possibilidades de formação*”, esta poderia ser uma proposta para auxiliar os professores na execução de uma prática eficaz durante o processo de formação dos seus alunos.

Perante tais citações e considerações, nota-se que o professor cumpre uma profissão extremamente importante para formação de seres reflexivos e ativos diante da realidade e do contexto em que se inserem. Estes profissionais não são detentores dos saberes, mas são intermediadores do conhecimento. O professor precisa estar preparado para atuar de maneira atenta à realidade do aluno, cumprindo exigências das instituições, sem deixar de lado seus objetivos.

Essas considerações são pertinentes à função do professor independentemente da disciplina, do conteúdo, do curso ou da área de atuação. O pianista é apenas uma das vertentes de atuação deste profissional, que merece ser esclarecida quanto a suas possibilidades de atuação, suas competências e sua função com o intuito de se refletir sobre a formação mais adequada para este profissional. Estes esclarecimentos serão expostos a seguir.

2.2.1 O professor de piano

O professor de piano, assim como o professor de outros instrumentos, é um profissional com grande responsabilidade na formação de seus alunos e tem uma vasta possibilidade de atuação. Ele pode lecionar aulas particulares de instrumento em casa, em escolas de música, conservatórios, nas universidades, em cursos técnicos, de bacharelado, licenciatura e, até mesmo, em cursos livres. Considerando esta diversidade de possibilidades de atuação, o perfil do professor de piano, bem como seu objetivo e suas competências, podem variar de acordo com o perfil de seus alunos e com a instituição à qual está vinculado.

A tendência do músico-professor, segundo Glaser (2006, p 92), “é repetir o modelo experienciado, o que na maior parte dos casos ainda representa o modelo considerado tradicional pelos próprios músicos”. Esta situação pode ser vista na atuação de alguns

professores de piano e também pode estar ligada ao próprio rigor da instituição a qual estão vinculados. Outro fato que pode propiciar a esta realidade, é a falta de disciplinas que contemplem ao aluno maior conhecimento sobre as competências e responsabilidades pedagógicas para desempenhar a função como professor de instrumento.

Em algumas instituições, entretanto, são propostas ações pedagógicas que não proporcionam ao professor certa maleabilidade. Amato (2006, p. 94) mostra que as práticas pedagógicas “vêm sendo inovadas por algumas entidades e mantidas ou aperfeiçoadas por outras”. Embora o enfoque desta autora seja sobre a prática pedagógica dentro de conservatórios, tal realidade pode ser encontrada nos cursos de música em geral, em escolas de música e em faculdades.

Ao refletir sobre essa temática, Borges (2001) pondera que o professor de piano precisa rever as tradições e atuar como um intelectual reflexivo. Ela justifica:

Capaz de repensar as condições que têm impedido que os alunos assumam todo o seu potencial e de estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos jovens instrumentistas, conferindo a dimensão subjetiva do ensino que, segundo Pacheco (1995), engloba o afetivo, o emocional e o experiencial. (BORGES, 2001, p. 10).

Considerando as ideias da autora de que os professores devem ter uma atuação versátil, Glaser (2006) sugere algumas mudanças para as instituições de ensino de instrumento:

- 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. (p.94).

Através destes pontos a autora propõe uma abordagem de ensino de piano centrado no aluno e não no professor, como eram nas abordagens tradicionais. Tal proposta está de acordo com a ideia apresentada inicialmente sobre um músico versátil, criativo e preparado para as demandas do mercado de trabalho.

Campos (2000) segue o mesmo ponto de vista apresentado por Glaser (2006) , referindo-se diretamente ao processo de educação musical:

Como poderá a educação musical, tantas vezes desatualizada e distanciada da realidade e do interesse do aluno, dentro de instituições cuja preocupação é apenas “informar”, adequar-se a um processo de atualização? E quanto à aprendizagem do piano, que espaço reserva para a prática da criatividade? (CAMPOS, 2000, p. 85).

Considerando o ponto de vista da autora, é possível retomar a proposta do uso da criatividade exposta no primeiro capítulo. A prática da criatividade está ligada tanto ao desempenho do músico nas possibilidades de atuação como na formação de habilidades necessárias para o bom desempenho deste profissional. Alexandria (2005) também compartilha a proposta de um professor atento às verdadeiras necessidades do aluno:

Ora, se o objetivo da atividade de professores é a aprendizagem do aluno, com vias à sua inserção no mercado de trabalho autônomo e competente profissionalmente, é desenvolver habilidades humanas e éticas no sentido de se formarem cidadãos comprometidos com os problemas atuais e emergentes na sociedade. O que significa dizer, possuir um lugar adequado no mundo sócio cultural que nos rodeia. (p. 42).

Entretanto, nota-se que alguns professores ainda não tiveram uma percepção crítica para a compreensão da realidade atual. Muitos não se mostram dispostos a mudar sua postura a fim de melhor preparar seus alunos para atender a demanda que o mercado necessita.

[...] o que se observa é que muitos alunos não têm nem os recursos pessoais, nem as ajudas externas necessárias para utilizar plenamente seus conhecimentos, quando essa mobilização não foi o objeto de nenhum *treinamento* anterior. Via de regra, a maioria dos pianistas e professores de piano acredita que os conhecimentos e competências construídos num curso de piano (solo) são suficientes para que o aluno possa atuar, posteriormente, como pianista acompanhador. (ALEXANDRIA, 2005, p. 27).

Porto (2004) acredita que esta realidade não acontece exclusivamente na formação do pianista, mas na formação do músico de forma geral. Sendo assim, um olhar pedagógico voltado para as verdadeiras necessidades do aluno se torna cada vez mais necessário na aprendizagem musical de todos os instrumentos, não só no ensino do piano.

Além destes pontos, cabe ao professor de instrumento a escolha do repertório que deve também levar em consideração as particularidades do aluno. Zorzetti (2008, p. 37) afirma que é preciso: “aliar conteúdos pertinentes a elementos que despertem o interesse do aluno, pois, além de aprender aspectos inerentes à execução, é essencial que esse repertório apresente um atrativo que o motive a aprender as peças a ele designadas ou sugeridas”.

A autora lembra outro elemento que deve ser constantemente trabalhado com o aluno: o interesse. Além do interesse no repertório proposto pelo professor, o aluno também deve ser instigado a desenvolver outras práticas artísticas além da atividade de performer solista. Ele deve ser estimulado à performance em grupo e também à atuação como professor de instrumento.

O interesse sugerido por Zorzetti (2008) na hora da escolha do repertório também pode ser um fator essencial para a afetividade na música e tal reflexão também está presente no discurso de Campos (2000) quando considera:

A melhor postura que o professor poderá ter sempre é a de observador, alerta aos menores movimentos de cada aluno, ágil a oferecer sugestões de novas e interessantes conquistas, além de soluções. Esta é mais uma oportunidade de crescimento, tanto do professor quanto do aluno. (p. 80).

Campos (2000) também lembra que o interesse deve estar presente na atuação do professor, pois ele também deve ser motivado e se sentir interessado em buscar novas formas de ensinar e auxiliar seu aluno. Os professores precisam ir além da prioridade da aprendizagem do domínio técnico do instrumento; cabe a eles estarem preparados para atender as necessidades de seus alunos, desenvolver competências e recursos pedagógicos pertinentes à sua prática pedagógica e, assim, melhor compreender, interagir e avaliar seus alunos. Todas estas competências devem fazer parte da práxis pedagógica do educador musical, tanto daquele que atua na educação básica como daquele que dá aulas de instrumento.

Glaser (2007) relata ainda que os professores de instrumento têm um discurso inovador, mas, na prática, caem no círculo vicioso de ensinar como aprenderam e não conseguem sair do método tradicional que, muitas vezes, não contempla a realidade do aluno. A autora (2007, p. 31) justifica este círculo vicioso constatando que “a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento” causando certa dificuldade por parte destes profissionais quando começam a atuar como professores.

Como o estudante do curso de Bacharelado em Música – habilitação em instrumento não é preparado para lecionar, tende a repetir o modelo ou os modelos de ensino com os quais teve contato durante o período de formação. Isso até pode dar certo em alguns casos, mas, muitas vezes, gera desajustes e conflitos entre professor e aluno,

que talvez pudessem ser evitados, caso o instrumentista professor estivesse mais bem preparado para enfrentar esse tipo de situação. (GLASER, 2007, p. 31).

Ainda de acordo com Glaser (2007):

Enquanto professores de educação musical têm se movimentado na busca de renovações na estruturação da prática da música nas escolas, o professor de instrumento caminha mais lentamente, dedicando-se, quase que exclusivamente, à passagem de informações técnicas e repertoriais ao aluno. Como o estudo da música tem a particularidade de quase sempre ser iniciado na infância e na adolescência, quando o professor (e/ou o curso) ocupa-se apenas do desempenho técnico-instrumental sem outras preocupações, acaba por influenciar o aluno a pensar de maneira semelhante. (p. 32).

Uma das preocupações a serem partilhadas é que existem poucos cursos de bacharelado que possuam disciplinas pedagógicas. Muitas vezes, o objetivo principal de boa parte das instituições que proporcionam a formação ao bacharel é apenas formar o performer no instrumento, como já visto anteriormente. Entretanto, não se pode esquecer que mesmo o performer poderá atuar como professor seja em uma *master class*, um *workshop*, em festivais ou, até mesmo, em cursos regulares formais como os cursos de bacharelado das Universidades. Além disso, existe uma carência de pesquisas que tratem o bacharel como professor.

Recentemente foram criados os cursos de Licenciatura em vários instrumentos, inclusive de piano, nas universidades brasileiras, voltados especificamente para a formação do professor. Estes cursos, por sua vez, não estão presentes em todas as Universidades ou em todas as faculdades do país. Cabe ressaltar que os bacharéis em piano, em particular, ainda atuam como professores, mesmo sem estar didaticamente preparados, e esta realidade segundo Glaser (2007) não ocorre só no Brasil:

Essas afirmações vão ao encontro dos dados recolhidos nas enquetes e mostram que ser instrumentista - professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional. (p. 34).

Diante desses fatos, justifica-se a necessidade que os cursos de bacharelado preparem o aluno para atuar também como professor de instrumento. Oferecer uma formação ampla que possibilite a seus alunos adquirir conhecimentos técnicos e pedagógicos, atender a demanda do mercado de trabalho e assim obter sucesso profissional e pessoal é uma grande

contribuição que as instituições formadoras podem propiciar aos futuros professores de instrumento.

Para melhor compreensão de como vem ocorrendo a formação dos alunos de piano no curso em questão e, considerando o fato de que os cursos de Bacharelado estão voltados à atividade de performance e os de Licenciatura à área de educação, serão expostas no próximo capítulo a legislação e os órgãos responsáveis pela educação superior no Brasil.

3 A GRADUAÇÃO EM MÚSICA NO BRASIL

3.1 A Legislação e o Ministério da Educação/MEC

A diversidade de atuação do músico contemporâneo, faz com que se perceba a necessidade de encontrar meios que o possibilite ampliar seus conhecimentos. Sabe-se que o músico pode adquirir competências, habilidades e experiências em diversos meios formais como, por exemplo, em festivais, *workshop*, *master class*, oficinas, mini-cursos, em cursos com aulas regulares semanais, mensais e/ou semestrais.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a formação do pianista de maneira formal, em nível superior, pretende-se neste capítulo apresentar os dados levantados relevantes ao ensino superior diante das leis e de informações obtidas no site do Ministério da Educação (MEC), entidade governamental responsável pela organização da educação no Brasil. O objetivo deste capítulo é diferenciar os cursos de nível superior no Brasil (Tecnológico, Bacharelado e Licenciatura) e traçar as características específicas sobre o perfil do curso de Bacharelado

De acordo com dados disponíveis no site do MEC a educação superior pode ocorrer em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades e/ou Escolas isoladas. Atualmente, o Brasil possui em torno de vinte e seis mil cursos de nível superior, com cerca de cinco mil nomenclaturas⁹ distribuídos em programas de graduação, pós-graduação, de extensão e cursos sequenciais, todos ministrados em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com aulas presenciais ou a distância.

Diante de tal diversidade de cursos e nomenclaturas surgiram alguns desacertos ao identificar a educação superior com a demanda do mercado, e também dificuldades para o sistema de avaliação destes cursos. Com tal problemática, foram elaborados meios que pudessem facilitar a mobilidade interinstitucional, auxiliar na orientação para as escolhas profissionais e resolver as dificuldades mencionadas anteriormente.

Uma das propostas para solucionar tais questões está disponível no site do MEC¹⁰, que consiste em uma lista de Convergência de Denominação¹¹, que apresenta o nome dos

⁹ “vinte e seis mil cursos de nível superior, com cerca de cinco mil nomenclaturas” dados encontrados nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.

¹⁰ Site do MEC - Consulta Pública dos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação.

cursos atualmente vigentes com uma sugestão de denominações sugeridas por especialistas da área. Entretanto, as Instituições de Ensino Superior têm autonomia para adotar a nomenclatura proposta, ou não, dando para estas entidades o direito de julgar o que será mais pertinente e, se necessário, adaptar à matriz Curricular.

Outra possível solução para a problemática exposta foi a iniciativa do Governo brasileiro em criar, durante o ano de 2009, os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura”. Neste material são dadas orientações, não normas, que podem servir para as instituições que oferecem estas opções de cursos (Licenciatura e Bacharelado) delimitarem o perfil formativo de seus alunos egressos, e auxiliar na infraestrutura do curso. Além disso, são abordados temas que podem ser trabalhados durante o processo de formação do aluno, o perfil do aluno e o ambiente de provável atuação.

Os elementos que constituem este material partiram das informações do Sistema Integrado de Informações da Educação Superior, das Diretrizes Curriculares e da Legislação das profissões regulamentadas. Quando a versão inicial foi elaborada ainda contou com a participação de professores, especialistas e coordenadores de várias áreas do ensino superior. Por fim, o material foi disponibilizado no meio eletrônico, na página do MEC, em que recebeu cerca de seis mil contribuições vindas de instituições e da sociedade em Geral (Brasil, 2010).

Segundo os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (Brasil, 2010, p. 3), o ensino superior tem por objetivo a formação de profissionais qualificados para os desafios da crescente complexidade tecnológica presente em todas as áreas da atividade humana e que busquem soluções inovadoras aos novos desafios e exigências do país. De acordo com o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

¹¹ Listas disponíveis no Anexo I, no final deste trabalho.

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Além de informações sobre o ensino superior, os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (Brasil, 2010) trazem informações sobre a busca de uma convergência de denominações para a educação superior brasileira que aponta para três únicos graus consolidados e definidos da seguinte forma:

[...] os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas. (BRASIL, 2010, p.5).

Cabe destacar ainda que este documento não tem como objetivo traçar a diretriz curricular, mas “compatibilizar as vantagens da convergência de denominações e descritivos para aumentar a densidade e significância acadêmica de cada um dos cursos com a necessidade de aumentar a diversidade de formações” (BRASIL, 2010, p.5).

No site do MEC é possível ter acesso a três secretarias ligadas ao ensino Superior, que definem melhor cada modalidade citada anteriormente: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior –SERES; Secretaria de Educação Superior – SESu; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETec.

De acordo com o site do MEC a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é a unidade responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Nível Superior (IES), públicas e privadas, em nível de graduação e pós-graduação, na modalidade presencial e a distância. A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do MEC responsável “por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de

formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior” , assim como a supervisão, manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas federais e privadas de nível superior. Já a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETec), está ligada diretamente a formação tecnológica de nível médio e superior.

No que se refere especificamente à área de música, o curso é oferecido em duas modalidades da educação superior: o Bacharelado e a Licenciatura. Segundo Steinhilber (2006) a Licenciatura é o curso de graduação que oferece a formação de professores, enquanto o Bacharelado, que pode ser designado também como graduação é o curso que serve para os alunos analisarem criticamente a realidade social, para nela intervir.

Diferente dos Cursos Superiores de Tecnologia os Cursos Superiores (Licenciatura e Bacharelado) não possuem um catálogo com tantas informações pertinentes a este tipo de formação disponível no site do MEC. Entretanto foi encontrado um documento do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior a Resolução Nº 2, de 08 de Março de 2004 - que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.

Neste documento constam informações sobre os dados necessários para o Projeto Pedagógico destas modalidades do curso de música e entre elas, os seguintes assuntos: o perfil do formado, as competências e habilidades, componentes curriculares, estágio, atividades complementares, avaliação, monografia, projeto de iniciação científica, o regime acadêmico de oferta, entre outros aspectos pertinentes aos Cursos de Música. No que se refere ao perfil do formando foram assim definidas:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (BRASIL, 2004, p. 2).

No documento são propostas ainda o mínimo de competências e habilidades que o egresso do Curso de Música deve ter. São elas:

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL, 2004, p. 2).

Além deste documento, foi possível obter informações mais detalhadas sobre os cursos que objetivam a formação do músico nos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (BRASIL, 2010). A seguir serão expostas algumas características das seguintes modalidades do Curso de Música: Licenciatura em Música, Licenciatura em Instrumento e Bacharelado em Música.

3.2 As diferenças entre as possibilidades de formação musical em nível superior

De acordo com os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010), o licenciado assim como o bacharel em Música, pode atuar de forma autônoma, em empresas ou prestando consultoria. Entretanto, a peculiaridade do licenciado em música é que ele tem uma formação voltada para desenvolver um trabalho diretamente ligado a área educacional, em cursos de nível fundamental e médio (presencial ou a distância), em editoras, em espaços não formais (orquestras, bandas, projetos, escolas de música) desempenhando normalmente o papel de professor.

Ainda de acordo com os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010), o curso de Licenciatura em Música deve ter a Carga Horária mínima de 2800 horas e integralização mínima de 3 anos. Durante o curso devem ser abordados os seguintes assuntos:

Linguagem e Estruturação Musical (Análise, Harmonia e Contraponto); Percepção Musical; História da Música Universal e Brasileira; Prática de Grupos Vocais e Instrumentais; Música de Câmara; Oficinas de Criatividade; Estudo Técnico de Instrumento; Prevenção de Lesões Causadas por Esforço Repetido e Disfunções de Postura; Saúde, Fisiologia e Técnica Vocal; Técnicas de Respiração e Postura; Dicção e Fonética; Probabilidade e Estatística; Psicopedagogia Musical; Metodologia de Ensino da Música, História, Filosofia e Sociologia da Educação; Metodologia e Prática de ensino de Música; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino de Música; Psicologia da Educação; Legislação Educacional; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Pluralidade Cultural e

Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). (p.85).

É proposto ainda que este curso tenha um espaço físico com uma infraestrutura que disponibilize: salas de estudos individuais com tratamento acústico e espelho, salas para ensaios em grupo, biblioteca com acervo específico e atualizado contendo também acervo com partituras e gravações, laboratórios de informática com programas especializados, laboratórios de Ensino de Música e também uma Instrumentoteca.

O documento (BRASIL, 2010) aborda ainda o perfil do egresso neste curso da seguinte forma:

O **Licenciado em Música** é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Música, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento musical em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Música, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (p.85).

Nota-se que o objetivo principal da Licenciatura em Música é a formação de professores que deverão atuar principalmente na educação básica, ministrando a disciplina de música. O acontecimento mais recente sobre a música na escola é a Lei 11.769, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 19 de agosto de 2008, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras na Educação Básica. Essa Lei tem contribuído para o aumento na demanda de professores de música nas séries iniciais da educação e para o aumento de reflexões diante de temas que envolvam o ensino da música.

Nos documentos que possuem informações sobre os cursos superiores na área de música não foi possível encontrar nada que tratasse especificamente do curso de Licenciatura em Instrumento. Entretanto, pode-se considerar que a diferença principal entre o curso de Licenciatura em Música e o de Licenciatura em Instrumento é que este último tem por objetivo formar professores para atuar especificamente com o ensino de instrumento. Silva (2011) afirma que:

[...] apesar deste curso ser considerado como uma alternativa para suprir as exigências de formação e atuação do contexto de ensino e aprendizagem instrumental, pouco se sabe sobre as concepções que o orientam, sobre os processos de aplicação das propostas, sobre as formas de avaliação adotadas; enfim, há muito a se conhecer. (2011, p. 15).

O número de pesquisas nesta área de formação é restrito por estar relacionada a um curso novo e presente em poucas universidades. Este fato faz com que muitos professores de instrumento não tenham esta formação específica, justificando a necessidade de verificar esta atuação (professor de piano) também nos alunos de Bacharelado.

De acordo com o documento “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010) o bacharel em música poderá atuar em diversos meios (teatros, igrejas, instituições de ensino, empresas de comunicação, estúdios, agências de propaganda, em editoras de partituras) e nos mais diversos tipos de performance (sozinho ou em grupo), podendo atuar de forma autônoma, em empresas privadas ou prestando consultoria.

Ainda segundo os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010) a carga horária mínima do Curso deve ser de 2400 horas, com duração mínima de 4 anos. Entre os temas abordados durante a formação estão:

Linguagem e Estruturação Musical (análise, harmonia e contraponto); Percepção Musical; História da Música Universal e Brasileira; Folclore Musical; Acústica e Tecnologia; Fundamentos de Produção Cultural; Fundamentos da Pesquisa em Música; Estética e Filosofia da Música; Prática de Grupos Vocais e Instrumentais; Música de Câmara; Oficinas de Criatividade; Literatura e Repertório do Canto; Declamação Lírica; Interpretação (Escolas e Estilos); Técnicas de Palco e de Expressão Corporal; Estudo Técnico do Instrumento; Técnica de Prevenção de Lesões de Esforço Repetido e Disfunções de Postura; Técnicas de Respiração e Postura; Dicção e Fonética; Saúde, Técnica e Fisiologia da Voz; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). (p.84)

Propõe-se ainda neste documento que o Curso de Bacharelado em Música tenha em sua estrutura: salas de estudos individuais com tratamento acústico e espelho, salas para ensaios em grupo, biblioteca com acervo específico e atualizado contendo também acervo com partituras e gravações, salas de informática com programas especializados, uma Instrumentoteca e um laboratório de Mídias Eletrônicas e de Pesquisa Artística.

Também constam nos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010) o perfil do aluno egresso no Curso de Bacharelado em Música. De acordo com suas informações:

O **Bacharel em Música** ou **Músico** é formado para conhecer profundamente as técnicas e os fundamentos da Música. Sua atividade demanda conhecimento teórico e prático, utilizando a música como linguagem. Sua atividade demanda conhecimento e domínio artístico musical, que relaciona teoria e prática com aspectos técnico-criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais. Apresenta competências interrelacionais e crítico-interpretativas e conhecimento de História da Música, que possibilita o desenvolvimento do pensamento científico para as atividades que requeiram a Música como base. Elabora e executa trabalhos de produção e pesquisa, identifica, analisa e avalia as produções musicais, e incentiva a sua divulgação. Em sua atuação, considera a Música como prática social que compõe a identidade nacional. (p.84).

Tendo acesso ao documento completo é percebe-se que os dados encontrados servem para os diversos tipos de habilitações em áreas como de Instrumentos, Canto, Regência, Composição e Arranjo e não especificamente ao piano.

Depois de levantadas algumas informações sobre o perfil do aluno da graduação, bem como as competências, habilidades e experiências que deverão ser proporcionadas aos alunos dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura no Brasil, e de acordo a Legislação e o Ministério da Educação (MEC), serão apresentados no próximo capítulo informações sobre perfil do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, partindo de uma breve retrospectiva histórica sobre a Universidade Federal de Goiás, instituição que abriga o curso acima mencionado e objeto de estudo desta pesquisa.

4 O CURSO DE MÚSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG

4.1 Conhecendo a Universidade Federal de Goiás

A instalação oficial da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi no dia 3 de fevereiro de 1961, contando com cinco escolas superiores já existentes na capital: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório Goiano de Música (atual Escola de Música e Artes Cênicas) e a Faculdade de Medicina, como consta no site da instituição.

Para estabelecer o projeto pedagógico desta universidade foi realizada a “Semana de Planejamento”, em que várias pessoas importantes da área cultural e pedagógica se reuniram e decidiram que esta instituição deveria ter um modelo próximo da realidade contemporânea mundial. A materialização de tal ideia ocorreu através da integração de professores, estudantes e comunidade, e da intensificação da vida cultural da UFG.

Ainda de acordo com os dados disponíveis no site da instituição a missão atual da UFG é “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade”¹². Considerando o Estatuto da UFG, aprovado em 2013, os princípios desta instituição estão disponíveis no Título I, Capítulo II, Art. 4º faz-se presente a universalidade de conhecimentos e o estímulo à interdisciplinaridade. No Capítulo III deste mesmo Estatuto são expostas as seguintes finalidades:

Art. 5.o A Universidade Federal de Goiás, atuando conforme os princípios estabelecidos, tem por finalidade transmitir, sistematizar e produzir conhecimentos, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, objetivando alcançar uma sociedade mais justa, em que os cidadãos se empenhem na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.

Art. 6.o Para consecução de suas finalidades, a Universidade Federal de Goiás:

I - promoverá, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, todas as formas de conhecimento;

II – ministrará o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério, bem como para os diferentes campos de trabalho e das atividades culturais, políticas e sociais;

III – manterá ampla e diversificada interação com a sociedade através da articulação entre os diversos setores da Universidade e as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional;

¹² <http://www.ufg.br/pages/63407>.

- IV – estudar os problemas socioeconômicos da comunidade, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento regional e nacional, bem como para melhorar a qualidade de vida humana;
- V – constituir-se-á em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, desenvolvendo na comunidade universitária uma consciência ética;
- VI- cooperará com os poderes públicos, universidade e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e estrangeiras;
- VII – desempenhará outras atividades na área de sua competência;¹³ (UFG, 2013).

Quanto à estrutura física da instituição, tendo como base as informações do site da UFG, o Campus Colemar Natal e Silva, localizado no setor universitário, é o mais antigo campus da instituição. Em 1962 possuía, além das unidades fundadoras da universidade, a Faculdade de Filosofia, a Faculdade de Educação e o Restaurante Universitário. Em 1963 foi criado o Instituto de Matemática e Física, em 1964 o instituto de Patologia Tropical e, em 1973, a Biblioteca Central.

Com o crescimento da demanda de cursos superiores e o fato de algumas unidades sediadas no setor universitário funcionarem sem o espaço adequado, e até mesmo de maneira improvisada, uma comissão formada por engenheiros e arquitetos do estado propuseram a ampliação do espaço físico para novas instalações da Universidade. Estas informações estão disponíveis no informativo elaborado pela UFG em comemoração aos 50 anos¹⁴ de sua fundação.

Visando a expansão da UFG na capital e com o intuito de melhor realocar as Faculdades já existentes no setor universitário, no final de 1971 foram iniciadas as obras no Campus Samambaia (Campus II) em um terreno de aproximadamente 130 mil metros, localizada no Km 12 da rodovia Goiânia-Nerópolis. Entretanto, cabe ressaltar que desde 1964 este Campus já sediava a Escola de Agronomia e Veterinária.

Ainda de acordo com o informativo, em 1972 foram inaugurados no Campus Samambaia o Instituto de Ciências Humanas e Letras, o Instituto de Matemática e Física, o Instituto de Química e Geociência e o Instituto de Ciências Biológicas. Em 1977 a Reitoria, a Biblioteca e uma extensão do Restaurante Universitário mudaram-se para o novo campus.

Atualmente este campus possui outras unidades, entre elas a Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, unidade que abriga o curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano. Buscando, primeiramente, resgatar as raízes em que esta

¹³ <http://www.ufg.br/pages/60548>.

¹⁴ <http://projetos.extras.ufg.br/capa/50anos/>.

instituição foi criada serão expostas a seguir informações sobre a criação do Conservatório que deu origem a atual Escola de Música da UFG.

4.2 Conservatório Goiano de Música, hoje Escola de Música e Artes Cênicas da UFG

A contextualização sobre a história da música em Goiânia/GO, mais especificamente, sobre a criação do primeiro Conservatório Goiano de Música que deu origem aos atuais cursos de graduação em música da UFG, dará suporte para compreender algumas influências na estrutura do atual curso de Bacharelado.

Borges (1999) e Rosa (2005) concordam que assim como no Brasil, a música no Estado de Goiás iniciou com os trabalhos de evangelização da Igreja, mais especificamente através do Padre José Joaquim Pereira da Veiga. Segundo Borges (1999), o Padre pode ter convivido e recebido influências musicais do Padre José Maurício Nunes Garcia, um dos grandes músicos nascido em terras brasileiras. Ainda de acordo com a autora, as bandas e os coros litúrgicos também tiveram importância não só para a atual e antiga capital, mas também para outras cidades como Meiaponte (hoje Pirenópolis), Corumbá e outras cidades do estado.

Mendonça (1981, p. 15) afirma que nestas cidades os “habitantes cultivavam e ainda cultivam a música em suas diversas formas e delas se irradiaram para as outras cidades o amor à divina arte da música e o incentivo para seu estudo e sua prática”. A música sacra foi a que imperou no estado de Goiás durante muitos anos, mas aos poucos foi dando espaço às modinhas e a outros estilos. As bandas foram escolas de música que auxiliaram na difusão desta expressão artística em outros pequenos municípios como Jataí, Trindade, Rio Verde, Itumbiara, Caiapônia, Mineiros e Santa Rita do Araguaia. Na antiga capital, cidade de Goiás, as atividades musicais também eram intensas e importantes para a difusão da música no estado durante o século XIX (BORGES, 1999).

A música em Goiás fazia parte da sociedade, presente nos mais diversos lugares e das mais variadas formas, e foi sendo moldada por pessoas vindas de outros estados e, ao mesmo tempo, sofrendo alterações pela própria cultura que já existia, como afirma Borges (1999):

[...] durante cento e cinquenta anos, aproximadamente, o ensino e a prática da música em Goiás não eram desprezados. Nas praças, nos salões, nas serestas, na escola, os cânticos religiosos, cívicos e a tabuada cantada; em família, a música profana tocada nas reuniões, bailes e saraus; na corporação militar e no teatro, a música executada pela banda e orquestra. Tanto no setor religioso, político-partidário, recreativo, cívico, quanto no familiar, a música foi importante fator de evolução cultural, de refinamento e integração, além de proporcionar à monotonia do sertão goiano- reflexo reduzido e longínquo do que acontecia em outras regiões do Brasil – prazer e bálsamo. (p. 31).

O piano também teve lugar na história da música em Goiás. Exerceu grande influência e estímulo para a criação de uma instituição que pudesse desenvolver o ensino formal de música. De acordo com Mendonça (1980, *apud* Borges, 1999), o primeiro instrumento chegou ao estado por volta de 1853. Assim como no país, o piano em Goiás foi durante um tempo instrumento típico burguês, como fruto de imitação da burguesia goiana aos costumes de outras cidades litorâneas, entre elas, Rio de Janeiro.

Surgiu o piano em Goiás graças à influência de famílias de projeção econômica, social e cultural que, numa tentativa de imitação dos costumes burgueses do Rio de Janeiro, compartilhando ideias liberais e republicanas, e sensíveis aos exemplos desenvolvimentistas ocorridos nas cidades litorâneas, enviavam seus filhos para estudar em centros mais adiantados. Estes, ao retornarem ao interior, traziam influências intelectuais civilizadoras, hábitos burgueses, dos quais o piano era um digno representante. (BORGES, 1999, p. 142).

Ainda de acordo com a autora, algumas famílias como os Bulhões e os Fleury Curado, tiveram pontual importância no processo de ensino e de aprendizagem da música, do piano e, também contribuíram com o desenvolvimento da cultura no estado. Entre os séculos XIX e XX muitas mulheres executavam e ensinavam o instrumento, colaborando com o desenvolvimento da música no Estado de Goiás. Borges (1999, p. 59) ressalta alguns nomes: Donana Tocantins, Irmãs Dominicanas, Ângela Bulhões Natal, Augustas Sócrates Gomes Pinto e Marianinha Fleury Curado.

Cabe mencionar que neste período o ensino da música aconteceu de maneira informal. Segundo Borges (1999), essa realidade começou a mudar com a chegada da idealizadora do futuro Conservatório de Música do Estado de Goiás, Maria Angélica da Costa Brandão (Nhanhá do Couto). Foi ela quem preparou sua neta Belkiss Spencieri para a criação de uma escola que tivesse um ensino institucionalizado.

Nhanhá do Couto começou a lecionar piano visando um aprendizado que não fosse simples distração ou lazer; criou então um programa com uma metodologia técnica rígida que foi adotada e aplicada, ainda com maior rigidez, com sua neta Belkiss que começou a fazer aulas de piano e de violino aos 5 anos de idade (BORGES, 1999). Carlos William (2005 *apud* Nascimento, 2012, p. 24) também se refere a essa metodologia rígida adotada por Nhanhá ao impor uma disciplina nos estudos de sua neta com o objetivo de torná-la uma pianista virtuose.

De acordo com Borges (1999) o ideal de criar um conservatório em Goiânia impulsionou Nhanhá do Couto a levar Belkiss para estudar no Rio de Janeiro em dezembro de 1942. Em dezembro de 1945, logo após a morte de Nhanhá do Couto, Belkiss retornou a Goiânia e começou a traçar os planos necessários para que a capital tivesse uma escola de música de reconhecimento nacional, levando adiante o ideal de sua avó de lutar pelo desenvolvimento da música em Goiás:

[...] pode-se dizer que o Conservatório de Música de Goiânia, atual Escola de Música da UFG, nasceu há muito tempo atrás, antes da data oficial de sua criação pois nasceu primeiramente da vontade e da meta que Nhanhá do Couto traçou para a sua vida e a de Belkiss. (BORGES, 1999, p. 68).

Segundo a autora, em 1945, José Amaral Neddermeyer fundou a Sociedade Pró-Arte de Goiás, entidade esta que contribuiu para o encontro de vários artistas, impulsionando ainda mais o desenvolvimento artístico da mais nova capital de Goiás. Cinco anos mais tarde foi fundada a Associação Goiana de Música, com o objetivo de desenvolver o gosto musical através de uma orquestra sinfônica, na qual Crundwald Costa (prof. Costinha) foi eleito presidente-regente.

Ainda de acordo com Borges (1999) foi na segunda metade da década de 40 que Belkiss recebeu apoio do então Governador de Goiás, para iniciar os estudos necessários para a criação do Conservatório, pois já havia um quadro de professores diplomados suficiente para formar o corpo docente. Foi neste período que Belkiss retornou ao Rio de Janeiro e, com vistas à criação de um Conservatório de Música em Goiás, visitou escolas de música, a Imprensa Nacional e recebeu orientações de Villa-Lobos em relação às disciplinas, programas e ensino de instrumentos.

Em 1955, tal realidade tomou um rumo diferente na história, com a criação oficial da Escola Goiana de Belas Artes (EGBA) em 1954, fundada pelos artistas Luiz Augusto do Carmo Curado, Henning Gustav Ritter e Frei Nazareno Confaloni (PINA FILHO, 1973). Pretendendo solucionar o problema do limitado número de alunos e dar continuidade ao plano de fazer da EGBA um centro cultural, os fundadores resolveram criar um Instituto de Música. Para assumir a direção de tal instituto convidaram o músico belga Jean François Douliez, profundo conhecedor da arte musical que teve papel decisivo na consolidação do futuro Conservatório Goiano de Música. Segundo Borges (1999), pouco tempo depois Belkiss assumiu a direção do Instituto de Música da EGBA e, junto com Douliez e as professoras Maria Lucy Veiga Teixeira, Maria Luíza Póvoa da Cruz e Dalva Maria Pires Machado Bragança formaram o corpo docente do Instituto de Música da EGBA.

A autora relata ainda que foi em outubro de 1955 que as professoras Belkiss S. C. de Mendonça, Maria Lucy V. Teixeira, Maria Luíza P. da Cruz, Dalva Maria Pires M. Bragança e o maestro Jean Douliez se desligaram da EGBA e procuraram o Diretor da Faculdade de Direito, que cedeu as instalações da faculdade para o funcionamento de um conservatório independente da EGBA. De acordo com Pina Filho (1973, p. 15) “quando a escola de música passou a funcionar no prédio da Faculdade de Direito, já se tornara FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO GOIANO DE MÚSICA, instalado a 15 de janeiro de 1956” no qual Belkiss foi designada para assumir a direção onde propôs um Estatuto baseado no Regimento da Escola Nacional do Rio de Janeiro.

O trabalho didático pedagógico desses professores chamou a atenção de Camargo Guarnieri e ele foi um grande entusiasta do Conservatório, onde mais tarde se tornou professor titular e grande admirador do trabalho realizado pela prof^a Belkiss (ROSA, 2005). O compositor sempre reconheceu a capacidade dos professores da nova instituição musical de Goiânia, a qualidade de seu ensino e, devido a sua grande influência no Ministério da Educação, muito ajudou o Conservatório no processo de reconhecimento federal concedido por Jucelino Kubitschek, Presidente da República, em janeiro de 1959.

O entusiasmo de Camargo Guarnieri com o movimento cultural da nova capital, fez com que anos mais tarde se tornasse professor titular nesta instituição. Rosa (2005) realizou uma investigação sobre os motivos que levaram o músico a manter vínculos em uma instituição recente. Para ela:

Ficou claro que Camargo Guarnieri veio para Goiânia porque acreditou na potencialidade musical que já pudera entrever, na organização da estrutura de ensino, nas possibilidades de desenvolver seus projetos e divulgar a música. Além do mais, um novo vínculo empregatício era bem vindo [...]. (ROSA, 2005, p. 94).

Ainda de acordo com a autora, Guarnieri também contribuiu para o desenvolvimento musical das práticas em conjunto como o Coral e o Conjunto de Cordas do Instituto de Artes da UFG. Entretanto esta prática teve início bem antes, por volta de 1959 quando a professora Belkiss criou a Orquestra Sinfônica Feminina e o Coral.

Com todo o desenvolvimento cultural impulsionado pela instituição e pela qualidade de ensino oferecida, em 1960 uma importante decisão precisou ser tomada. Borges (1999) justifica:

No dia 9 de janeiro de 1960 realizou-se a reunião ordinária da Fundação Conservatório Goiano de Música, que tinha por objetivo discutir a conveniência, ou não, de ser Conservatório Goiano de Música incorporado à Universidade Federal do Brasil Central, cujo processo de criação se encontrava em andamento na Câmara dos Deputados. (p. 120).

Assim, em 23 de dezembro de 1960, a Fundação do Conservatório Goiano de Música deixou de existir e foi então, a partir desta data que a instituição passou a fazer parte da Universidade Federal de Goiás com a seguinte denominação: Conservatório de Música da UFG. Borges (1999) afirma ainda que com esta incorporação os problemas de subsistência tiveram fim. Além disso, os eventos promovidos pelo Conservatório tiveram total apoio das autoridades, propiciando o desenvolvimento de um público amante da música erudita.

Nos primeiros anos do Conservatório como parte da UFG a instituição foi marcada pela tradição em apresentações culturais, tanto de alunos, de professores da instituição quanto de artistas de outros lugares, obtendo cada vez mais um público amante da música erudita (BORGES, 1999). Um destes eventos foi o I Festival de Música Erudita do Estado de Goiás em 1964, que contou com alguns professores, entre eles: Maria Luiza de Mattos Priolli, Arnaldo Estrella, e Bruno Kieffer.

Com algumas mudanças na denominação, este evento vem acontecendo até os dias de hoje. A vinda de músicos e professores renomados para o contexto goiano pode ter influenciado também no método-pedagógico musical do Conservatório que, embora tenha

seguido quase sempre o modelo da Escola Nacional do Rio de Janeiro, não se filiou a uma escola específica, como comenta Borges (1999, p.128).

Cabe lembrar ainda, que o Conservatório teve uma forte tradição nos cursos de Piano e Canto. Pina Filho (1973) ao se referir sobre o ensino de piano especificamente, afirma que:

O ensino de piano no Conservatório de Música de Goiás é o melhor possível, tendo-se em conta o alto grau pianístico de muitos de seus professores. Seguidores das mais modernas técnicas pianísticas, os mestres transmitem a seus alunos todos os conhecimentos por ele adquiridos. Daí os resultados positivos alcançados. (p. 25).

O mesmo autor lembra ainda, que esta tradição no ensino de Piano e Canto ocorreu porque os professores destas áreas conseguiram consolidar suas carreiras em Goiânia, fato completamente diferente no caso do ensino de cordas e sopros. De acordo com Pina Filho (1973) a dificuldade de contratar professores nestas áreas ocorria, porque a maioria deles não tinham o curso superior e, quando possuíam já estavam comprometidos com outras Universidades.

De acordo com Borges (1999), em 1972, a Faculdade de Artes e o Conservatório se juntaram e formaram o Instituto de Artes da UFG. A fusão aconteceu devido à exigência da Reforma Universitária de 1968. Neste período o Conservatório possuía os cursos de graduação em Instrumentos, em Canto e em Licenciatura em Música. Depois de 20 anos o curso de Música da UFG se separou da Faculdade de Artes e a escola passou a ser chamada Escola de Música da UFG. Foi em 2000 que a Escola implantou habilitações destinadas a formação do Intérprete Teatral, resultando em uma nova denominação usada até os dias atuais, isto é, Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Além das várias denominações, a atual Escola de Música e Artes Cênicas passou também por mudanças na estruturação de seus cursos. Em 1968 o Conservatório estava dividido em três Departamentos: o Teórico-Prático, o Polifônico e o Vocal e o Conselho Departamental.

Em 1972 ocorreu a seguinte estruturação:

1 – Departamento de Matérias Teóricas – com as disciplinas: Teoria Musical e Solfejo, Iniciação Musical, Harmonia e Morfologia, Contraponto, Fuga, Composição, Percepção Musical, Estética, Prosódia, Instrumentação e Orquestração, Ritmo e Som.

2 – Departamento de Matérias Aplicadas à Música – com as disciplinas: Folclore Nacional Musical, Acústica e Biologia aplicadas à Música, Pedagogia aplicada à Música, História da Música, Apreciação Musical.

3 – Departamento de Música de Conjunto – com as disciplinas: Regência, Regência de Coros, bandas e Orquestras Escolares, Prática de Orquestra, Conjunto de Câmara, Transposição e Acompanhamento ao piano.

4 – Departamento Vocal – com as disciplinas: Canto, Dicção, Declamação Lírica, Técnica Vocal, Canto Coral, Fisiologia da Voz.

5 – Departamento de Instrumentos de teclado e Percussão – com as disciplinas: Harmônico, Órgão, Piano e Percussão. (BORGES, 1999, p. 132).

Nota-se que, no decorrer da história da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, muitas mudanças favoráveis aconteceram graças à persistência de professores dispostos a enfrentar as dificuldades fossem elas financeiras ou burocráticas, e muitas outras pessoas engajadas na missão do desenvolvimento cultural de um povo e de um estado. Atualmente a Escola de Música e Artes Cênicas da UFG tem sua estrutura física dividida em dois Campis em Goiânia: o Campus Samambaia, no qual possui um prédio próprio e o Campus Colemar Natal e Silva com uma estrutura bem menor, onde ocorrem algumas atividades de Extensão.

Segundo os dados disponíveis no site da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, consta no quadro de docentes o total de 78 professores. Destes, 4 são professores de piano e 3 de Música de Câmara e Acompanhamento. Além dos professores, a Escola possui ainda 11 servidores técnicos, dentre eles 2 são pianistas acompanhadores, 1 coordenador administrativo, 2 funcionários terceirizados, um diretor e um coordenador da escola que também são professores da Instituição.

A EMAC/UFG possui alguns diferenciais em relação às Escolas de Música de outras instituições federais. O primeiro deles é o número de professores, sendo que a grande maioria possui o título de Doutor. O site da instituição também traz vários dados sobre a Escola, seu funcionamento, notícias e cursos, tais informações ficam assim disponíveis para pessoas que não podem ter acesso às mesmas *in loco*. Outro diferencial é a infraestrutura oferecida, já que os Cursos de Graduação e Pós-Graduação acontecem em um prédio de uso exclusivo da música, possuindo várias salas distribuídas entre laboratórios, salas de aula coletivas e individuais, sala de informática e auditórios.

No Campus Colemar Natal e Silva acontecem as Oficinas de Música e os ensaios da Banda Pequii.

De acordo com o site da EMAC/UFG os cursos de música foram reconhecidos, em 1969, pelo Conselho Federal de Educação¹⁵. Atualmente, são oferecidos os cursos de Graduação - Licenciatura e Bacharelado - em Artes Cênicas, Bacharelado em Direção de Arte, Bacharelado em Música (Regência, Composição, Canto e Instrumentos Musicais), Licenciatura em Música (Educação Musical, Licenciatura em Instrumento Musical e Licenciatura em Canto) e Musicoterapia. No que se refere à Pós-graduação, a instituição oferece o Mestrado em Música, Mestrado em Performances Culturais e, também, Especialização em Ensino da Música e Artes Integradas. Além destes, a EMAC/UFG também possui vários Projetos de Extensão com alcance social como, por exemplo, o projeto Piano Forte, as Oficinas de Música e a Banda Pequii.

Ainda de acordo com o site da instituição a EMAC/UFG oferece também a possibilidade dos alunos participarem dos Laboratórios que estão divididos em três grandes áreas: Área da Música, Área da Musicoterapia e Área de Direção Cênica e Direção de Arte. Todas as 21 opções de Laboratório têm por finalidade o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. No que se refere à oferta de cursos de Graduação, serão apresentados a seguir os dados relacionados ao curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumentos Musicais – Piano.

4.3 Curso de Bacharelado em Música– Habilitação em Instrumentos Musicais – Piano

Tendo como base as informações disponíveis no *site*, as habilitações do curso de Bacharelado são: Canto, Regência, Composição e Instrumentos Musicais, entre eles: Piano, Violão, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta transversal, Clarineta, Trompete, Trombone e Percussão. Ainda de acordo com o site o curso de Bacharelado:

[...] é voltado para a área de realização musical – criação e interpretação – em seus múltiplos aspectos. Tem como objetivo geral formar compositores, regentes, cantores e instrumentistas profissionais com amplo e aprofundado domínio dos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais a sua atuação como Bacharéis em Música, capazes de atuarem profissionalmente com competência na produção de obras musicais, na direção musical de grupos vocais e instrumentais variados e para atuarem como solistas, cameristas e em diversos conjuntos musicais.

Espera-se que o egresso do curso seja capaz de:

- Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

¹⁵ <http://www.emac.ufg.br/pages/31412>.

- Atuar de forma significativa nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- Atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituições de ensino específico de música;
- Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico.¹⁶

No Projeto Político Pedagógico foi possível conferir que o Curso de Bacharelado em Música da EMAC/UFG tem como objetivo formar compositores, regentes, cantores e instrumentistas com domínio dos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a produção de obras musicais, direção musical de grupos vocais e instrumentais variados ou para atuar como solistas e cameristas. No documento (UFG, 2008, p.18) consta ainda que o curso deve propiciar conhecimentos necessários para que os formandos possam seguir a vida acadêmica em nível de pós-graduação.

Segundo o Edital n. (nº) 77/2013, no vestibular de 2014 o Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumentos – foram oferecidas 20 vagas. Destas, 3 foram para o instrumento Piano. Ainda de acordo com este documento, para ingressar no curso, além da prova de vestibular, o aluno precisa fazer uma prova específica de música, com o objetivo de verificar se o candidato é capaz de executar as habilidades técnicas e interpretativas através do instrumento, além de perceber, analisar e apreciar a música.

O Manual do Candidato do Processo Seletivo 2014/1 traz ainda informações sobre as capacidades que o candidato a alguma vaga de Bacharelado em Música deve demonstrar na prova:

- Capacidade de perceber, apreciar e analisar a música.
- Capacidade de reconhecer, traduzir, interpretar e reproduzir a linguagem musical.
- Criatividade e habilidade técnica em um instrumento musical ou canto. (p.82).

Tais capacidades são avaliadas por etapas de forma coletiva e também individual. As provas relacionadas à apreciação e percepção musical, tais como reconhecimento, compreensão e análise de trechos musicais, devem ter duração de 15 a 100 minutos, com pontuação máxima de 20 pontos; ditado rítmico e melódico com duração de 20 a 70 minutos, pontuação máxima de 10 pontos, que são aplicados de forma coletiva. Já o solfejo musical e a

¹⁶ <http://www.emac.ufg.br/pages/31409>.

leitura rítmica à primeira vista são realizadas individualmente com duração máxima de 15 minutos, com pontuação máxima de 20 pontos.

Na prova específica para o curso de Bacharelado em Instrumento Musical, os alunos devem realizar leitura à primeira vista e interpretar um repertório significativo do instrumento, conforme exemplificado a seguir. Esta etapa ocorre de forma individual, com duração de 15 minutos e com pontuação máxima de 50 pontos.

Segundo o manual do candidato 2014/1, o candidato à vaga de piano deve seguir os seguintes critérios na prova de Interpretação:

Serão executadas no máximo três peças sorteadas pela Banca Examinadora, dentre os itens abaixo:

- Um estudo, a escolha do candidato, dentre: CZERNY – Escola do Legato e Staccato, op. 335, Escola da Mão Esquerda op. 399 ou Coletânea de Barrozo Neto, vol. VI; CLEMENTI – Gradus ad Parnassum; MOSCHELLES – op. 70; MOSZKOWSKY – op. 72 e CHOPIN – op. 10, op. 25 ou póstumos.
- Uma peça de J. S. BACH, a escolha do candidato, dentre: Invenções a Três Vozes, Prelúdios e Fuguetas e Prelúdios e Fugas.
- Duas peças memorizadas, sendo uma do período romântico e outra de compositor brasileiro, a escolha do candidato.
- Um movimento vivo de Sonata Clássica, a escolha do candidato.
- Leitura a primeira vista.¹⁷ (p. 84).

O discente após ingressar no curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical – Piano, deverá efetuar sua graduação no prazo mínimo de oito semestres e no máximo doze semestres, em tempo integral.

No atual Projeto Pedagógico de Curso (UFG, 2008) consta:

Esse projeto pedagógico é uma iniciativa que resulta do desenvolvimento coerente da experiência da tradição, do conhecimento acumulado nesses anos de presença na universidade, bem como da acentuada qualificação docente ocorrida nos últimos anos. Esses fatores foram marcantes para a transformação da visão institucional acerca do ensino, da pesquisa, da extensão e do interrelacionamento desses sob as perspectivas modernas da formação cultural e artística articuladas à consciência sócio-histórica do profissional da música. (p.12).

Esta proposta tenta seguir um caráter mais democrático de educação, com maior liberdade de pensamento. Ainda de acordo com este Projeto (UFG, 2008, p.12), para que esta

¹⁷ <http://www.emac.ufg.br/pages/40992-vestibular-musica-vhce>.

ideia aconteça de fato, torna-se necessário “o respeito às diferenças, à pluralidade de ideias, ao discente e a consequente valorização de seu perfil individual.”.

Além destes fatores, as mudanças propostas no Projeto de 2008 previam corrigir as incompatibilidades do currículo de Curso de 2004 em relação à educação moderna e também em relação ao próprio mercado de trabalho atual. Outro ponto pertinente à motivação para implantação de um novo currículo de Curso foi o fato de se desfazer de qualquer amarra que ainda restasse sobre qualquer aspecto rígido, já que a música, como todas as atividades artísticas, depende do ato de criação e expressão (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2008).

De acordo com os dados do Projeto (UFG, 2008), as mudanças de ensino devem ocorrer não somente porque os modelos conservatoriais (ainda usado por tantas instituições de ensino) não são adequados à realidade atual, mas também porque bloqueiam a possibilidade de formação individualizada:

Assim como o professor não é aproveitado em sua especialidade, o discente também não é atendido em sua especificidade. Não há espaço, no currículo tradicional para a formação de um perfil individualizado, tão desejado na atividade artística. Afinal de contas, o mercado de trabalho em arte e em música é extremamente carente não do mesmo tipo de mão de obra, mas daquilo que cada um pode justamente oferecer como diferencial próprio. A valorização do próprio é o componente mais importante para o mercado de trabalho em música porque com ele cria-se o próprio mercado de trabalho. (2008, p. 15).

Ainda segundo este documento, no que se refere à prática profissional, existe uma proposta de currículo flexível, possibilitando ao aluno a escolha de disciplinas que melhor contribuam para sua atuação profissional tendo sempre o auxílio de um orientador pedagógico.

No Projeto Político Pedagógico (2008) são previstos ainda a importância da articulação entre teoria e prática, o uso da interdisciplinaridade através dos eixos temáticos – que tende a evitar a fragmentação do conhecimento por disciplinas –, a formação ética cujo impacto social será relevante diante de um mercado competitivo e a proposta de que a formação técnica deve acontecer sem perder de vista o horizonte criativo.

Segundo as informações deste documento o Curso de Bacharelado em Música deve proporcionar ao seu egresso o seguinte perfil:

O Curso de Graduação em Música deve ensinar a capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (2008, p. 22).

Para isso o curso está estruturado em seis eixos temáticos que agrupam as disciplinas e atividades curriculares de forma interdisciplinar e complementar. São elas:

Eixo de Práticas Interpretativas: disciplinas relacionadas com a performance musical em suas diversas facetas.

Eixo de Linguagem Musical: disciplinas técnico-teóricas de estruturação da linguagem musical.

Eixo de Musicologia: disciplinas de reflexão do fazer musical de cunho histórico, estético, filosófico, sócio-antropológico, etc.

Eixo de Iniciação à Pesquisa: disciplinas de treinamento técnico e de desenvolvimento das atividades acadêmicas de pesquisa.

Eixo de Prática Artística: disciplinas relacionadas ao exercício profissional orientado.

Eixo Optativo: disciplinas destinadas a explorar e desenvolver as potencialidades e capacidades de cada aluno conforme suas tendências acadêmicas e profissionais. Este eixo temático está representado por uma carga horária em disciplinas optativas que deverá ser usada em articulação com pelo menos um dos demais eixos temáticos do currículo. O aluno também poderá cursar como optativa qualquer disciplina que não seja obrigatória ou que não pertença a seu currículo, incluindo-se as disciplinas de núcleo comum e específico dos demais cursos oferecidos pela EMAC. Todas as disciplinas cursadas nesse eixo temático pertencem ao Núcleo Específico Optativo do curso. (2008, p.24).

Ao definir as disciplinas, especificamente do Curso de Música - Bacharelado - Habilitação em Instrumento, nota-se que a carga horária do curso é apresentada no Projeto por meio da divisão de Núcleos e não de Eixos. Entretanto estes Núcleos se encaixam nos Eixos Temáticos, anteriormente apresentados.

As disciplinas do Núcleo comum são disciplinas comuns nas quatro habilitações de bacharelado. As disciplinas do Núcleo Obrigatório são específicas da habilitação em instrumento que são obrigatórias. O Núcleo Específico Optativo contempla as disciplinas que são algumas obrigatórias nas outras habilitações e optativas para a Habilitação em Instrumentos e também as disciplinas que podem ser optativas para todas as habilitações. As disciplinas do Núcleo Livre são aquelas que são oferecidas em outras unidades acadêmicas da UFG com o intuito de estimular ainda mais a interdisciplinaridade.

Durante a graduação os alunos devem cumprir o total da carga horária, que é de 2794 horas. Destas, 1520 horas deverão ser de disciplinas do Núcleo Comum, 128 horas de atividades do Núcleo Específico Obrigatório, 768 de atividades do Núcleo Específico Optativo, 128 horas de disciplinas do Núcleo Livre e 250 horas de Atividades Complementares como consta no Projeto Político Pedagógico de Curso (2008).

No Apêndice I desta dissertação consta uma tabela com a distribuição das disciplinas de acordo com os núcleos, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico do Curso (2008). Diante da diversidade de disciplinas ofertadas ao discente do Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento, foram selecionadas todas as disciplinas que proporcionam ao aluno da Habilitação em Instrumento - Piano a atuação como performer, ou seja, as aulas ligadas a prática instrumental. Abaixo segue a descrição das disciplinas com suas respectivas ementas:

- **Apresentação Pública 1 a 3:** “Estudo supervisionado visando a apresentação pública de repertório variado com o mínimo de 5 e máximo de 20 minutos de duração” (2008, p.49).
- **Conjunto Musical 1 a 8:** “Estudo, execução e interpretação de peças do repertório específico do conjunto, englobando gêneros e estilos da música ocidental até a contemporaneidade” (2008, p. 64).
- **Instrumento (Piano) 1 a 8:** estudo, execução e interpretação de peças do repertório do instrumento com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos da música ocidental e da música contemporânea.
- **Música de Câmera e Prática em Conjunto 1 a 5:** Desenvolvimento de habilidades com ênfase na percepção do conjunto através do aprendizado de técnicas de ensaio e a contextualização histórico-estilística do repertório.
- **Prática de Performance:** apresentação pública supervisionada com duração de, no mínimo, 45 minutos.
- **Acompanhamento ao Piano 1 a 4:** Improvisação, transposição, leitura à primeira vista, acompanhamento de obras instrumentais e vocais, realização de baixo contínuo, cifragem harmônica e funcional.
- **Formação de Repertório 1 a 8:** Apreciação crítica, interpretação e apresentação pública de peças escolhidas dentre os diversos gêneros e estilos do repertório

específico de piano. Nos últimos semestres, acontece a preparação para apresentação de um concerto.

- **Harmonia Funcional Aplicada 1 e 2:** Estudo do procedimento da harmonia funcional na música popular brasileira, do ponto de vista do teclado; relação melódica na realização de uma progressão harmônica no formato teclado.
- **Piano em Grupo 1 a 8:** Escalas, arpejos e acordes, improvisação e transposição, leitura à primeira vista e execução de obras de acompanhamento de diferentes épocas, estilos e níveis.
- **Piano Instrumental 1 a 8:** Execução de escalas, arpejos, acordes, improvisação e transposição, leitura à primeira vista, realização de acompanhamento de obras de diferentes épocas, estilos e dificuldades.
- **Laboratório Piano 1 a 8:** Interpretação e performance de obras com gêneros contrastantes, leitura à primeira vista, análise oral de desempenho técnico-performático.

Levando em consideração o Projeto Político Pedagógico de Curso (2008), a EMAC/UFG prioriza um currículo flexível no curso de bacharelado, visando principalmente a individualidade do aluno, bem como a sua inserção no mercado de trabalho de forma ética e de qualidade. Verifica-se também que existem várias disciplinas que possibilitam ao aluno desenvolver habilidades ou competências necessárias para sua atuação no mercado de trabalho atual.

Cabe neste momento, partir para uma reflexão prática, ou seja, confrontar o texto do Projeto Político do Curso, bem como o das ementas das disciplinas, com a prática pedagógica cotidiana dos professores no curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, observando se a teoria e a prática são condizentes, isto é, se estas ensinam ao aluno a capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da sensibilidade estética, revelando assim, habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, tendo em vista sua individualidade e sua inserção no mercado de trabalho atual. Tais análises serão o tema do próximo capítulo.

5 METODOLOGIA, ANÁLISE E CRUZAMENTO DE DADOS

Como mencionado na Introdução desta dissertação esta foi uma pesquisa de paradigma qualitativo que adotou, por procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo. De acordo com Silveira (2009, p. 31) a pesquisa qualitativa se preocupa “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Para alcançar esta compreensão social foi realizada a Pesquisa de Campo, com o objetivo de ficar mais próximo da realidade do Curso de Bacharelado em Piano da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG foi escolhido este tipo de pesquisa. De acordo com Gil (2002, p.53) “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

O caráter da pesquisa de campo foi exploratório. Ainda segundo Selltiz (1967, p. 63 *apud* Gil, 2002, p.41) quando as pesquisas envolvem: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”” podem ser classificadas como exploratórias. A escolha deste caráter de pesquisa teve o intuito de investigar a formação dos alunos com um olhar mais próximo da realidade dos mesmos, procurando ter um entendimento dos fatores que exercem a influência no objeto de pesquisa. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram: um questionário com questões fechadas e abertas e a observação das aulas de algumas disciplinas, que serão expostos a seguir.

Após a aprovação do Comitê de Pesquisa do Mestrado em Música EMAC/UFG e do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CEP/UFG) foi entregue inicialmente o Termo de Anuência (APÊNDICE II) para a diretora da Escola e outro para a coordenadora do Curso de Bacharelado, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumentos Musicais - Piano da EMAC/UFG. Depois da autorização dos responsáveis pelo curso foi iniciado o contato com os sujeitos da pesquisa: professores e alunos do curso de Bacharelado em Piano.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores do curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG que lecionam disciplinas ligadas principalmente à performance ao

piano individual e em grupo (Correpetição, Música de Câmara, Piano Acompanhamento, Piano em Grupo), e os alunos maiores de 18 anos devidamente matriculados no mesmo curso do primeiro ao oitavo semestre. Inicialmente foi apresentado a cada participante um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (APÊNDICE III) antes da entrega do questionário. Somente após a explicação sobre a pesquisa é que os sujeitos autorizaram sua participação. Este Termo autoriza o registro escrito dos dados obtidos para análise de dados e publicação de tais materiais na divulgação do material final da pesquisa.

Esta pesquisa não teve a intenção identificar e expor publicamente os indivíduos participantes sem a autorização dos mesmos. Sendo assim optou-se em colocar todos os participantes como sendo do sexo masculino e indentificado por letras.

Após a exposição dos dados obtidos (questionários e observações), serão apresentadas no final deste capítulo a análise e o cruzamento de todas as informações. De acordo com Gil (2008, p.156) “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”.

5.1 Análise dos questionários

De acordo com Gerhardt (2009, p.69), o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”. A autora afirma ainda que o questionário serve para levantar opiniões, interesses, expectativas, etc. A escolha desta ferramenta teve como objetivo verificar a opinião e o conhecimento de alunos e professores sobre as diversas áreas de atuação do pianista no mercado de trabalho atual.

Sendo assim, foram feitos dois modelos de questionários estruturados. Um destes questionários foi direcionado aos professores responsáveis pelas disciplinas práticas ligadas diretamente ao desempenho pianístico, seja em aulas individuais ou em grupo (APÊNDICE IV). O outro questionário foi aplicado aos alunos que estavam matriculados no curso de graduação Bacharelado em Piano da EMAC/UFG (APÊNDICE V).

Estes questionários foram entregues pessoalmente, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE II). Antes disso, foi feito, via email e também

via rede social (*facebook*), um primeiro contato com alguns alunos e professores. Nesse contato foi apresentada, previamente, a proposta da pesquisa bem como seus riscos e benefícios.

Para análise, considerando a necessidade de um olhar mais reflexivo e diferenciado para cada grupo participante, as respostas obtidas nos questionários foram divididas em duas partes expostas a seguir: questionário dos professores e questionário dos alunos. Por questões éticas foi adotado as letras para substituir os nomes reais, e como já mencionado, os participantes foram padronizados sendo todos do sexo masculino proporcionando assim, a preservação da identidade dos mesmos.

5.1.1 Questionário dos professores

Foram criadas 18 questões. Destas, 12 eram fechadas. O restante eram questões abertas relacionadas à formação, atuação, mercado de trabalho e opiniões sobre o curso. Todos os seis professores que lecionam disciplinas de performance em piano, individual e em grupo, no curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano da EMAC/UFG receberam os questionários impressos e assinaram o Termo de Esclarecimento autorizando sua participação na pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa eles serão assim identificados: “Professor **A**”, “Professor **B**”, “Professor **C**”, “Professor **D**” “Professor **E**” e “Professor **F**”. Entretanto, apenas os quatro primeiros professores (“**A**”, “**B**”, “**C**” e “**D**” responderam aos questionários. Ainda com o intuito de preservar a identidade dos participantes as três primeiras respostas relacionadas as questões ligas a atuação, tempo de profissão e disciplinas lecionadas serão expostas de maneira geral.

Para análise dos dados, primeiramente serão expostas as respostas dos questionários em forma de tabela e, em seguida, alguns comentários embasados nos dados obtidos através do levantamento bibliográfico, procurando manter o diálogo com os autores já mencionados.

Fale brevemente sobre sua formação musical.

- Apenas três professores responderam esta questão.
- Todos eles são graduados no curso Bacharelado em Piano e possuem mestrado.
- Dois deles possuem doutorado completo.

Quais as disciplinas você leciona no Curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG atualmente?

- Um dos professores não respondeu os demais professores lecionam 1, 3 ou 5 disciplinas entre elas estão Acompanhamento ao Piano, Laboratório Piano, Música de Câmara, TCC, Prática de Performance, Apresentação Pública, Fundamentos de Pesquisa e Instrumento Piano.

Há quanto tempo você leciona nesta Universidade?

- O menor tempo tempo de atuação é de 12 anos e o maior tempo de atuação é de mais de 30 anos.

1 - Você conhece as possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho do Brasil hoje?

- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam **Sim**.

2 – Entre estas possibilidades, quais você conhece?

- Os professores “A”, “C” e “D” responderam **Solista**.
- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam **Professor**.
- Os professores “A”, “C” e “D” responderam **Camerista**.
- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam **Correpetidor**.
- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam **Acompanhador/Colaborador**.
- O professor “D” respondeu **Outros. Quais:** arranjador, produtor musical.

3 – Quais as opções abaixo fazem parte da sua atuação como pianista:

- Os professores “C” e “D” atuam como **Solista**.
- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” atuam como **Professor**.
- Os professores “A”, “C” e “D” atuam como **Camerista**.
- Os professores “B”, “C” e “D” atuam como **Correpetidor**.
- Os professores “B” e “D” atuam como **Acompanhador/Colaborador**.

- O professor “D” atua como **Outros. Quais:** Arranjador, produtor musical.

4- Diferencie estas atuações: camerista, correpetidor, acompanhador/colaborador.

- Todos os professores entrevistados concordam que o pianista que atua com música de câmara executa especificamente obras de Câmara. O professor “D” acrescenta ainda que o pianista que atua com música de câmara não pode alterar nada do que está escrito na partitura.
- Sobre o correpetidor, o professor “A” escreveu que o pianista nesta área deve realizar principalmente o trabalho de ensaiador. O professor “B”, que o correpetidor atua na área do canto e por isso deve dominar também conhecimentos sobre a voz, diferentemente do professor “C”, que acredita que este pode vir a atuar também com instrumentista. Já o professor “D” acredita que o correpetidor desempenha um trabalho escrito para coro, orquestra e voz e neste caso, o pianista não precisa seguir a risca tudo que está na partitura.
- Em relação a atuação do acompanhador/colaborador o professor “A” o define igualmente como o correpetidor, diferentemente do professor “B” que define este pianista por realizar o acompanhamento dos mais diversos grupos nas mais diversas formações musicais. O professor “C” acredita que é função do acompanhador/colaborador realizar reduções orquestrais e atuar nas aulas de *ballet*. Já o professor “D” acredita que este pianista pode executar tanto o repertório do camerista como o do correpetidor, entretanto, ele interfere mais na preparação da execução da obra, e por isso deve dominar outras áreas além do piano.

5 - Você acredita que o pianista precisa desenvolver competências específicas para cada área de atuação?

- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam **Sim**.

6 - Você acredita que os alunos conhecem as possibilidades de atuação no mercado de trabalho do Brasil hoje?

- Os professores “B”, “C” e “D” acreditam que **Sim**.
- O professor “A” acredita que os **alguns** alunos conhecem.

7 – Você, como educador, acredita que sua prática pedagógica tem auxiliado na formação dos alunos para que eles estejam preparados para atuação no mercado de

trabalho atual como professor, correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador entre outras atuações além de solista?

- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” acreditam que **Sim**.

8 - Você acredita que todos os alunos de piano da EMAC/UFG estão sendo preparados para atender as necessidades do mercado de trabalho atual?

- O professor “C” acredita que **Sim**.
- Os professores “B” e “D” acreditam que **Não**.
- O professor “A” acredita que **alguns** são preparados.

9 - Você usa:

- O professor “C” usa **Métodos de Ensino específicos para cada aluno**.
- O professor “D” usa **Métodos de Ensino semelhantes para todos os alunos**.
- Os professores “A” e “B”, responderam que **Não usam nenhum método de Ensino**.

10 – Coloque em ordem numérica (do menor para o maior), considerando o grau de importância, os fatores que influenciam a escolha do repertório para seus alunos:

- Para escolher o repertório o professor “A” leva em consideração primeiramente as **características específicas dos alunos**, em seguida as **músicas importantes no repertório de piano solo**, depois **músicas importantes no repertório de piano**, e por fim o **gosto musical do aluno** e a **participação do aluno na escolha do repertório**.
- O professor “B” também considera importante as **características específicas dos alunos**, em seguida as **músicas importantes no repertório de piano solo**, depois o **gosto musical do aluno**, a **participação do aluno na escolha do repertório**, as **músicas importantes no repertório de piano**, e por fim acrescenta as **exigências do repertório do programa de curso**.
- O professor “C” leva em consideração primeiramente as **músicas importantes no repertório de piano**, depois **músicas importantes no repertório de piano solo**, depois a **participação do aluno na escolha do repertório**, as **características específicas dos alunos** e por fim o **gosto musical do aluno**.
- Já o professor “D” prioriza a **participação do aluno na escolha do repertório**, depois as **características específicas dos alunos**, o **gosto musical do aluno** e ainda

acrescenta o **repertório escrito para orquestra, para voz ou outro instrumento.**

11 – Coloque em ordem numérica (do menor para o maior), considerando o grau de importância, as competências que você acredita que o aluno de piano precisa dominar:

- O professor “A” acredita que o importante é o **domínio técnico do instrumento** e o domínio da **leitura à primeira vista**.
- O professor “B” também acredita que o importante é que o aluno tenha o **domínio técnico do instrumento, domine a leitura à primeira vista, faça leitura de cifras, realize leitura de reduções de grade coral e orquestral** e por fim que domine a **transposição**.
- O professor “C” também considera primeiramente o **domínio técnico do instrumento**, depois a **leitura à primeira vista**, acrescenta a **compreensão do texto musical**, em seguida a **transposição**, a **leitura de reduções de grade orquestral e coral** e por último a **leitura de cifras**.
- Já o professor “D” acredita que o importante é a **leitura de reduções de grade coral e orquestral**, depois a **leitura de cifras**, o domínio da **transposição**, a **leitura à primeira vista**, o **domínio técnico do instrumento** e por fim acrescenta a **capacidade de improvisação e elaboração de arranjos**.

12 - Assinale com “X” quais as competências que você procura desenvolver nos seus alunos:

- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam: **Domínio técnico do instrumento.**
- Os professores “A”, “C” e “D” responderam: **Leitura à primeira vista.**
- Os professores “B” e “D” responderam: **Transposição.**
- O professor “D” respondeu: **Leitura de cifras, Leitura de reduções de grade coral e Leitura de reduções de grade orquestral.**
- Os professores “C” e “D” assinalaram: **Outras. Quais:** análise interpretativa, improvisação e arranjo.

13 – Você estimula a prática em conjunto aos seus alunos?

- Os professores “A”, “B”, “C” e “D” responderam **Sim.**

14 – Aponte as vantagens que o Curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG pode proporcionar aos alunos em relação a outras Instituições Federais.

- Os professores “A” e “B” responderam que não possuem conhecimento dos demais cursos para fazer tal avaliação. Já o professor “C” destaca a existência das disciplinas de Laboratório de Piano, Apresentação Pública e os concertos do projeto “Aluno em foco” realizado todas as quartas-feiras no teatro da EMAC. O professor “D” ressalta a qualificação do corpo docente e as experiências através da apreciação das apresentações musicais.

15 – Aponte pontos que podem ser melhorados no Curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG.

- O professor “A” acredita que os alunos devem ser estimulados a fazerem disciplinas que possam proporcionar a leitura a primeira vista e a prática de acompanhamento.
- O professor “B” acredita que o curso deve proporcionar mais atividades que possam oferecer as habilidades como leitura à primeira vista, transposição e acompanhamentos diversos.
- O professor “C” acredita que é necessário uma atualização do programa com maior aplicação da música atual e uma atenção à técnica do instrumento. O professor “D” ressalta ainda que a disciplina “Acompanhamento ao Piano” deve voltar a ser obrigatória, para que os alunos voltem a fazê-la.

Através das respostas obtidas neste questionário foi possível observar alguns pontos em comum entre os professores. Em relação à formação acadêmica, os três professores que responderam a primeira questão cursaram a graduação no mesmo lugar, já o mestrado e doutorado foram realizados em instituições distintas. A quantidade de disciplinas ministradas pelos professores também variam. Os três professores trabalham na instituição há mais de 10 anos.

Em relação ao mercado de trabalho, como visualizado no segundo capítulo deste trabalho, o pianista contemporâneo pode atuar como solista, correpetidor, acompanhador/colaborador e professor de instrumento. De acordo com as respostas obtidas na

questão 1 os docentes conhecem os campos de atuação do pianista no mercado de trabalho atual.

Na questão seguinte, entre as atuações mais conhecidas pelos professores estão o professor de piano, o pianista correpetidor e o pianista acompanhador/colaborador. De acordo com as respostas da terceira questão, além da atuação como professores, os entrevistados desenvolvem também trabalhos como cameristas e acompanhadores/colaboradores. Os dados revelaram que, embora todos os professores sejam formados em bacharelado, atuam em outras áreas que não são exclusivamente ligadas a atuação solista.

Foi proposto na questão seguinte que os professores diferenciasssem a atuação como camerista, correpetidor e acompanhador/colaborador. As respostas apontaram pontos semelhantes e diferentes. No que se relaciona a atuação como camerista, as respostas foram quase unânimes ao relacionar este pianista como aquele que realiza obras de câmara. Em relação à atuação do correpetidor as respostas dos professores se complementaram. Alguns acreditam que este é o pianista ensaiador vocal e instrumental, outros ressaltaram que é aquele que executa reduções de grade coral e orquestral, completamente de acordo com os dados obtidos no levantamento bibliográfico, exposto anteriormente.

Em relação ao pianista acompanhador/colaborador a imagem do ensaiador foi encontrada nas respostas dos professores “A” e “D”. Já o professor “C”, o descreveu como aquele que realiza reduções orquestrais e vocais. Estas respostas mostraram diferenças em relação aos dados levantados sobre esta atuação, já que elas parecem mais com o que foi definido no referencial teórico como pianista correpetidor.

Muniz (2010, p. 14), em concordância com outros autores mencionados no segundo capítulo, descreve o pianista colaborador/acompanhador como aquele profissional “envolvido em diversas áreas da música, isto é, aquele que acompanha corais, grupos de dança (*ballet*), instrumentistas e cantores”. A resposta do professor “B” foi a mais próxima com esta explicação, já que de acordo com ele o pianista acompanhador/colaborador é um músico versátil e que atua em grupos distintos.

Os professores entrevistados acreditam que os pianistas precisam adquirir competências específicas para desenvolver estas atividades. Entretanto, Alexandria (2005, p. 23) lembra que “Reconhecer uma competência não se limita à “identificação” de problemas a

serem resolvidos”. Para a autora não basta saber estas habilidades/competências, mas é importante que os alunos possam desenvolvê-las durante sua formação.

Nas respostas da pergunta relacionada ao conhecimento dos alunos pelas várias possibilidades de atuação, um dos professores respondeu que apenas alguns discentes conhecem tal realidade, o restante dos professores acreditam que todos os alunos sabem das diversas possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho.

No que se refere aos métodos usados, dois dos quatro professores não utilizam métodos específicos, um deles prioriza métodos específicos para cada aluno e o outro adota o mesmo método para todos os alunos. Através das respostas deste questionamento, constatou-se que as particularidades dos alunos se tornam irrelevantes para aqueles que adotam o mesmo método para todos os alunos.

O professor que diz adotar um mesmo método para todos os alunos pode estar em desacordo com o que é proposto por alguns educadores musicais, como por exemplo a afirmação de Campos (2000) ao descrever sobre a postura do professor:

A melhor postura que o professor poderá ter sempre é a de observador, alerta aos menores movimentos de cada aluno, ágil a oferecer sugestões de novas e interessantes conquistas, além de soluções. Esta é mais uma oportunidade de crescimento, tanto do professor quanto do aluno. (p. 80).

Sendo assim, um olhar que esteja voltado às particularidades de cada aluno se torna necessário para que o processo de aprendizagem seja ainda mais significativo. Se o professor usa o mesmo método para todos alunos, poderá não considerar as particularidades de cada um. O mesmo fato relacionado à falta deste olhar observador que valoriza as individualidades de cada ser, foi encontrado nas respostas de alguns professores na questão 10, na qual é sugerido que os professores coloquem em ordem os critérios relevantes para eles na hora da escolha do repertório.

Observa-se que os professores “A” e “B” levam em consideração, em primeiro lugar, as características específicas dos alunos, já o professor “C” respondeu que o mais relevante é escolher músicas que tem importância no repertório pianístico, e o professor “D” considera como prioridade a participação do aluno para a escolha do repertório. Os três professores “A”, “B” e “C” assinalaram em segundo lugar, a importância de levar em consideração as peças relevantes no repertório de piano solo.

Com estas respostas, nota-se que a maioria dos professores, acham relevante considerar as particularidades do aluno para a escolha do repertório. Tal postura se torna igualitária ao que propõe Zorzetti (2008, p. 37): “aliar conteúdos pertinentes a elementos que despertem o interesse do aluno [...]”. Esta postura também está em acordo com as propostas do Projeto Político Pedagógico do curso (UFG, 2008, p.12), que apresenta a ideia de que “o respeito às diferenças, à pluralidade de ideias, ao discente e a consequente valorização de seu perfil individual” são necessárias para que a educação ocorra de forma mais democrática e com uma maior liberdade de pensamento.

Já na questão seguinte os professores “A”, “B” e “C” consideram importante que os alunos tenham como competências o domínio técnico do instrumento e a leitura à primeira vista, e estas são as habilidades que a maioria dos professores procura desenvolver nos seus alunos. O professor “D” considera mais importante o domínio da leitura de grade coral e orquestral e procura desenvolver essa competência em seus alunos.

De acordo com as respostas obtidas, através do questionário nota-se que, para os professores “A”, “B” e “C” competências que devem fazer parte da função de pianista corpetidor e do acompanhador/colaborador não são tão importantes como as competências exigidas para atuação como solista e camerista. Esse fato pode comprovar que há uma certa prioridade na formação dos alunos para atuarem como cameristas ou solistas.

Entre os pontos fortes do curso, na visão dos professores, estão a disciplina de Laboratório de Piano e a qualificação do corpo docente. Os professores acreditam que alguns pontos podem ser melhorados no curso como a criação de mais disciplinas que possam desenvolver nos alunos a prática em conjunto, a leitura à primeira vista, o desenvolvimento técnico de músicas contemporâneas, a transposição e tipos de acompanhamentos diversos. O professor “D” sugeriu também que a disciplina de Piano Acompanhamento deixe de ser optativa e se torne obrigatória na grade curricular.

A sugestão feita pelo professor “D” é pertinente e cabe ser refletida, pois ela pode ser um ponto de partida para proporcionar ao aluno uma formação ampliada, entretanto, Porto (2004) faz uma ressalva a respeito desta situação:

As disciplinas *Música de Câmara* e *Acompanhamento*, que geralmente são ministradas nos cursos de graduação em Piano, não fornecem todo o conhecimento necessário a uma formação proficiente, servindo mais como incentivo, um despertar

para novas possibilidades de atuação do pianista. De fato, existe a necessidade de uma maior discussão quanto ao campo de atuação do pianista no Brasil, já que, em geral, é possível perceber uma certa reserva por parte dos próprios professores de piano com relação à área de correpetição. Este fato tem contribuído, de certa forma, para que futuros pianistas, ao entrarem na universidade, sejam direcionados normalmente ao repertório solo, pois acredita-se que somente desta maneira alcançarão o devido reconhecimento como artistas. (p.58).

Para a autora, outros recursos devem ocorrer para que os alunos tenham uma formação que contemple vários meios de atuação e que proporcionem habilidades específicas e necessárias para cada área que o aluno de piano poderá atuar.

5.1.2 Questionário dos Alunos

Foi criado para os alunos um questionário contendo 18 questões. Destas, 13 foram fechadas e 5 foram abertas, o que proporcionava respostas livres. Participaram desta etapa os seis alunos matriculados no curso até o ano de 2014, que serão nomeados: aluno “K”, aluno “L”, “aluno “M”, aluno “N”, aluno “O” e aluno “P”. Além uniformizar a nomeação pelo sexo masculino, também optou-se em apresentar as respostas das três primeiras questões de maneira mais geral para a preservação da identidade dos participantes.

Fale brevemente sobre sua formação musical;

- Em relação à formação musical, apenas dois alunos responderam. O aluno “N” começou suas atividades musicais aos 8 anos de idade com aulas de teclado e aos 13 foi para o piano. O aluno “K” começou a fazer aulas de piano aos 7 anos de idade.

Em que ano você ingressou na Universidade?

- Apenas um dos participantes não respondeu, os demais ingressaram em 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Quais as disciplinas práticas de piano você já fez durante este curso?

- Independente do ano de ingresso, as disciplinas cursadas são bem semelhantes: Instrumento (piano), Música de Câmara, Laboratório Piano, Formação de Repertório, Piano a quatro mãos e Apresentação Pública.

1 - Você conhece as possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho atual?

- Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” responderam **Sim**.

2 – Entre estas possibilidades, quais você conhece?

- Os alunos “K”, “L”, “N”, “O” e “P” responderam que conhecem a atuação **Solista**.
- Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” responderam que conhecem a atuação como **Professor**.
- Os alunos “K”, “N”, “O” e “P” responderam que conhecem a atuação como **Camerista**.
- Os alunos “K”, “L”, “N”, “O” e “P” responderam que conhecem a atuação como **Correpetidor**.
- Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” responderam que conhecem a atuação como **Acompanhador/Colaborador**.
- O aluno “K” respondeu que conhece **Outros**. **Quais:** Pianista de Orquestra Sinfônica.

3 – Quais as opções abaixo fazem parte da sua atuação como pianista:

- Os alunos “K”, “L”, “O” e “P” responderam que atuam como **Solista**.
- Os alunos “K”, “L”, “O” e “P” responderam que atuam como **Professor**.
- Os alunos “K” e “L” responderam que atuam como **Camerista**.
- Os alunos “K” e “L” responderam que atuam como **Correpetidor**.
- Os alunos “K”, “L”, “M” e “P” responderam que atuam como **Acompanhador/Colaborador**.
- O aluno “N” respondeu que atua como **Nenhuma**.
- O aluno “K” respondeu que atua como **Outros**. **Quais:** Pianista de Orquestra Sinfônica.

4 – Diferencie estas atuações: Camerista, correpetidor, acompanhador/colaborador.

- Os alunos O, N e K acreditam que o pianista camerista atua com o repertório exclusivo de música de Câmara; já o aluno M acredita que este pianista atua com

grupos de Câmara com apoio financeiro e o aluno **L**, que o camerista atua executando peças para quarteto e piano.

- Em relação ao pianista correpetidor as respostas foram mais distintas. O aluno **O** descreveu este pianista como aquele que acompanha instrumentistas; o aluno **N** acredita que o correpetidor é aquele que executa as reduções orquestrais, o aluno **M** o descreveu como aquele profissional que acompanha cantores ou coral e que também possui apoio financeiro. Completamente diferente se posicionou o aluno **L** que descreveu o pianista correpetidor como acompanhador de solistas (cantores ou violistas). O aluno **K** acredita que o correpetidor é aquele que trabalha com cantores executando repertório original para piano ou reduções e complementa que este pianista deve ter conhecimentos específicos sobre a área vocal.
- Os dados mostraram que para os alunos **O** e **L** o pianista acompanhador/colaborador é aquele que atua com cantores; já os alunos **N** e **K** responderam que este é o pianista que atua em outros grupos musicais, com outros instrumentistas; o aluno **M** escreveu que este pianista é aquele convidado por amigos para realizar recitais com ou sem apoio financeiro.

5 - Você acredita que o pianista precisa desenvolver competências específicas para cada área de atuação?

- Os alunos “**K**”, “**L**”, “**M**”, “**N**”, “**O**” e “**P**” responderam **Sim**.

6 - A instituição em que você estuda tem preparado você para atender as necessidades do mercado de trabalho atual?

- Os alunos “**M**” e “**N**” acreditam que **Sim**.
- Os alunos “**K**”, “**L**” e “**O**” acreditam que **Não**.
- O aluno “**P**” não respondeu.

7 - Quais os fatores abaixo influenciam seu(s) professor(es) para a escolha do seu repertório:

- Os alunos “**K**”, “**N**”, “**O**” e “**P**” acreditam: **Suas características específicas.**
- Os alunos “**K**”, “**L**”, “**N**” e “**O**” acreditam: **Seu gosto musical.**
- Os alunos “**K**”, “**L**”, “**M**”, “**N**” e “**P**” acreditam: **Sua opinião e participação.**

- Os alunos “L” e “M” acreditam: **Músicas importantes no repertório de piano solo.**
- Os alunos “K”, “L” e “P” acreditam: **Músicas importantes no repertório de piano.**
- **Nenhum** aluno respondeu **Outras.**

8- Depois de formado você pretende continuar seus estudos?

- Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” responderam que **Sim.**
- Os alunos “L”, “M” e “O” pretendem fazer **outro curso no Brasil.**
- **Onde?** Os alunos “L” e “M” na UFG e o “O” na USP.
- **Qual curso?** Os alunos “M” e “O” pretendem fazer **Pós-Graduação em performance/piano.**
- Os alunos “N” e “O” pretendem fazer **outro curso no exterior.**
- **Onde?** O aluno “O” nos EUA.
- **Qual curso?** **Mestrado em Performance.**
- O aluno “K” respondeu que ainda não sabe e o aluno “P” não respondeu.

9- Em qual, ou quais áreas você pretende trabalhar?

- Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” pretendem atuar como **Professor de instrumento.**
- Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” pretendem atuar como **Solista.**
- Os alunos “K”, “L”, “M” e “P” pretendem atuar como **Acompanhador/colaborador.**
- Os alunos “K”, “M” e “P” pretendem atuar como **Camerista.**
- Os alunos “L” e “M” pretendem atuar como **Correpetidor.**
- O aluno “K” pretende atuar com **Outras, quais:** Orquestra.

10 - Assinale com “X” quais as competências que você adquiriu durante o curso:

- Os alunos “K”, “L”, “M” e “N” adquiriram **Domínio técnico do instrumento.**
- Os alunos “L”, “M”, “N” e “O” adquiriram **Leitura à primeira vista.**
- **Nenhum** aluno adquiriu **Transposição, Leitura de cifras, Leitura de reduções de grade coral, Leitura de reduções de grade orquestral.**

• O aluno “L” adquiriu Outras. Quais: Interpretação de períodos contrastantes. • O aluno “P” não respondeu.
11 - Assinale com “X” quais as competências que você adquiriu fora da universidade: • Os alunos “L” e “N” adquiriram Domínio técnico do instrumento. • Os alunos “K”, “L”, “N”, “O” e “P” adquiriram Leitura à primeira vista. • O aluno “M” adquiriu Transposição. • Os alunos “K”, “L”, “M”, “N” e “P” adquiriram Leitura de cifras. • O aluno “K” adquiriu Leitura de reduções de grade coral e Leitura de reduções de grade orquestral . • O aluno “K” adquiriu Outras. Quais: “Tocar de ouvido”.
12 – Assinale com “X” quais as competências você espera adquirir no curso de bacharelado? • Os alunos “K”, “L”, “M”, “N”, “O” e “P” responderam Domínio técnico do instrumento. • Os alunos “K”, “L”, “M” e “N” responderam Leitura à primeira vista. • Os alunos “K”, “N” e “O” responderam Transposição. • O aluno “L” respondeu Leitura de cifras . • Os alunos “K”, “M”, “O” e “P” responderam Leitura de reduções de grade coral. • Os alunos “K”, “M”, “O” e “P” responderam Leitura de reduções de grade orquestral. • O aluno “L” respondeu Outras. Quais: arranjo e improviso.
13 – Coloque o número (média) de obras musicais que fazem parte do seu repertório atual de piano: • O aluno “K” possui: 1 Obra para piano solo, 4 Peças para acompanhar outros instrumentos. • O aluno “L” possui: 1 Obra para piano solo, 2 Obras para grupo de câmara, 1 Obra para piano a quatro mãos, 3 Obras para piano e canto, 1 Obra ligada

ao exercício técnico .

- O aluno “**M**” possui: **Obras para piano solo, Obras para grupo de câmara, Obras para piano a quatro mãos.**
- O aluno “**N**” possui: **12 Obra para piano solo, 1 Obra para grupo de câmara, 2 Obras para piano a quatro mãos, 2 Obras ligadas ao exercício técnico.**
- O aluno “**O**” possui: **Obras para piano solo, Obras para grupo de câmara, Obras para piano a quatro mãos.**
- O aluno “**P**” possui: **2 Obras ligadas ao exercício técnico .**

Obs: Os alunos “**M**” e “**O**” assinalaram com “x”, não colocaram o número de obras.

14 – Sobre a prática de ensino, você já atuou como professor de piano?

- O aluno “**O**” respondeu que **Sim, atuo algumas vezes.**
- Os alunos “**K**” e “**P**” responderam que **Sim, atuo sempre.**
- Os alunos “**L**” e “**M**” responderam que **Sim, mas não atuo mais.**
- O aluno “**N**” respondeu que **Não, mas pretendo atuar.**
- **Nenhum** aluno respondeu **Não, gosto de atuar exclusivamente tocando.**

15 – Aponte os pontos positivos e pontos que podem ser melhorados no curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG.

- O aluno “**K**” acredita que o curso se destaca por oferecer muitas disciplinas que proporcionam a prática performance, mas que acabam sendo voltadas principalmente para a formação e atuação solista, deixando em desvantagem as demais possibilidades de atuação.
- O aluno “**L**” também se ateve aos pontos que podem ser melhorados no curso, entre eles a disponibilidade de salas de estudo e a criação de armários para que os alunos possam deixar seus materiais na faculdade.
- O aluno “**M**” destaca como pontos positivos a oportunidade de tocar com outros alunos do mesmo e de outros instrumentos. Pode ser melhorada a disponibilidade de salas para estudo e aumentar a quantidade de textos de música para leitura.
- O aluno “**N**” aponta como positivo a qualidade dos pianos e dos professores e a diversidade de disciplinas práticas de piano. De acordo com ele o que pode ser melhorado: a disponibilidade de salas com pianos para estudo, e que os

professores possam auxiliar melhor os alunos nos conteúdos que devem ser estudados.

- O aluno “O” só apontou os pontos negativos: carga horária pequena das disciplinas de instrumento, pouca liberação para os alunos usarem os pianos de cauda e a necessidade de disciplinas que proporcionem a técnica pura.
- O aluno “P” não respondeu.

Através das respostas obtidas neste questionário observou-se que dois dos alunos participantes do questionário iniciaram seus estudos musicais com aulas particulares de teclado ou de piano. Os alunos que responderam o questionário são ingressos de semestres e anos diferentes, contribuindo para que se tenha uma ideia da visão do aluno que está ingressando no curso e também daquele que está quase se formando.

Outro ponto que deve ser lembrado é o fato de que algumas disciplinas optativas como Acompanhamento ao Piano, Harmonia Funcional Aplicada, Piano em Grupo e Piano Instrumental não estavam entre as disciplinas cursadas pelos alunos. As respostas revelaram que os discentes acabam fazendo sempre as mesmas disciplinas, o que se torna justamente o oposto do que é proposto no Projeto Político Pedagógico do curso (2008).

Este documento apresenta uma proposta de currículo flexível, possibilitando ao aluno a escolha de disciplinas que possam melhor contribuir para sua atuação profissional tendo sempre o auxílio de um orientador. Barbeitas (2002, p.81) ressalta que por meio do currículo flexível é que “poderemos, quem sabe, diplomar músicos com uma formação cultural mais ampla e capacitados para uma prática artística em maior diálogo com a cultura e a sociedade brasileira.”.

Através das respostas obtidas na questão 1, todos os alunos acreditam que conhecem as possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho atual e, entre as mais conhecidas, estão: o professor e o pianista acompanhador/colaborador. Segundo as respostas obtidas na questão 3, são nestas áreas de atuação que os alunos desenvolvem seus trabalhos.

Tendo como ponto de partida estas três respostas, nota-se que os alunos sabem pouco sobre as nomenclaturas que foram adotadas e apresentadas no segundo capítulo: o solista, o

correpetidor, o camerista, o acompanhador/colaborador e o professor. Constata-se também, que quando os alunos sabem mais informações sobre estas atuações, é porque vivenciam tal prática dentro ou fora da universidade.

O mesmo fato pode ser percebido nas respostas da questão 4, em que os alunos descreveram a atuação do pianista camerista, do correpetidor e do acompanhador/colaborador. As respostas que mais se aproximaram ao que foi descrito no segundo capítulo, foram aquelas relacionadas a atuação do pianista camerista. Muniz (2010) e Mundim (2009, p. 20) definem o músico camerista como “aquele que, como diz o título, se dedica à música de câmara” e é desta mesma forma que os alunos “O”, “N” e “K” definiram o pianista camerista, isto é, daquele que executa música de câmara.

Mesmo com a pouca informação sobre as possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho atual os alunos mostraram, nas respostas das questões 5 e 6, que são necessárias competências específicas para atuar nos mais diversos campos, e a grande maioria destes alunos acreditam que o curso não os prepara para o mercado de trabalho.

Nas palavras de Alexandria (2005), Morin (2001) lembra que:

para ser competente, o indivíduo deve ser capaz de usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais como, também, desenvolver atividades de maneira autônoma. Autonomia que não pode ser separada da ideia de auto-organização e de que só se pode ser autônomo, de fato a partir de dependências original em relação, pelo menos, a um saber. (MORIN, 2001, p. 24 *apud* ALEXANDRIA, 2005).

Para a autora não basta saber as competências que cada área de atuação exige, para ela é importante que o conhecimento seja vivenciado. Souza (2001 *apud* Alexandria, 2005, p.25) acredita que as competências “precisam ser norteadas por considerações como solucionar problemas, expressar e defender pontos de vista, compreender fenômenos, dominar códigos artísticos musicais e criar propostas”.

Na questão 9 os dados obtidos revelaram que os alunos pretendem atuar principalmente como professores e instrumentistas solistas; alguns desejam atuar também como acompanhadores/colaboradores. Esta situação pode ser comparada com as respostas obtidas na segunda questão, em que comprova que as áreas de atuação do pianista que os alunos conhecem mais são a de professor e de solista. Observa-se que através destas respostas

os alunos parecem restringir suas áreas de atuação, tal fato ressalta ainda mais a necessidade da ideia lançada por alguns autores como Nunes (2011); Aquino (2007); Zanon (2006) de que o músico contemporâneo precisa ser criativo, versátil e que atue em vários meios deve ocorrer de fato.

As respostas emitidas na questão 10 revelaram que o curso proporciona competências como: domínio técnico do instrumento e leitura à primeira vista. Entretanto, as respostas obtidas na questão 11 mostram que a vivência musical dos alunos complementa estas habilidades, já que fora da universidade a maioria dos alunos adquiriram: a leitura de cifras e a leitura à primeira vista.

De acordo com Alexandria (2005, p. 947) “outro tema que gera grande preocupação nos pesquisadores em música da contemporaneidade está relacionado às experiências musicais dos alunos”. A autora relaciona este assunto como um problema, pois a maioria dos alunos já atuam como pianistas antes de formados e muitas vezes o currículo ou até mesmo as atitudes pedagógicas não permitem que tais conhecimentos adquiridos através da aprendizagem informal sejam aproveitados durante sua aprendizagem formal.

Considerando as respostas da questão 12 os alunos esperam que o curso proporcione também a habilidade de realizar transposições e executar reduções de grade orquestral e coral.

Em relação ao repertório nota-se, através das respostas da questão 13, que a maioria dos alunos possuem repertório para piano solo ou para música de Câmara, mas um repertório pequeno, com poucas peças. Esse dado leva a pensar que isso está ligado ao nível técnico das obras do atual repertório de cada aluno.

Na questão 14 foi possível verificar que, por mais que a formação seja voltada para a performance, a maioria dos alunos entrevistados atuou ou ainda atua como professor de piano. Esse dado lembra a afirmação de Zanon (2006) feita no final do primeiro capítulo. O autor (2006, p. 102) acredita que “na esfera da música clássica, na verdade, estamos sempre trabalhando com duas hipóteses de exercício profissional: o indivíduo que toca e aquele que ensina”.

No terceiro capítulo, os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010, p. 84) propõem que o Curso de Bacharelado em Música tenha em sua estrutura, entre outras coisas: “[...]salas de estudos individuais[...]”. Os alunos

deixaram claro nas respostas da última questão que esse seria um ponto que deveria ser melhorado no curso: maior disponibilidade de salas de estudo. Ainda na última questão um dos alunos apontou que o curso deve proporcionar mais atividades que contribuam não unicamente a atuação solista, mas as demais atuações.

5.2 Análise das observações das aulas

As observações das aulas foram essenciais para averiguar como estão sendo lecionadas as disciplinas que propõem ao aluno de piano outras práticas além da atuação solista e, também, para verificar quais as competências que estes discentes adquirem para atuar no mercado de trabalho atual. De acordo com Gerhardt (2009, p.74) a observação “é uma técnica que faz uso dos sentidos para apreensão de determinados aspectos da realidade”.

A observação das aulas foram sistemáticas/não-participante e passivas, com o objetivo de obter a descrição dos dados. Para a observação foram selecionadas disciplinas práticas de piano, que fossem realizadas em conjunto e que pudessem proporcionar a correpetição, a música de câmara, a prática de acompanhamento/colaboração e o desenvolvimento de habilidades para a atuação como professor.

Optou-se em não observar as disciplinas individuais de Piano já que estas, geralmente têm por objetivo trabalhar o repertório solo, e o objetivo principal desta observação foi verificar se o aluno é preparado para atuar em outros meios além de solista, levando em consideração também que a atuação solista já faz parte da tradição musical do Brasil.

Esta escolha ocorreu também como um recurso para alcançar o objetivo proposto nesta dissertação, que era o de verificar se a formação do pianista do curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG está sendo adequada para atender as demandas do mercado de trabalho atual. Sendo assim, foram levados em consideração os seguintes critérios para selecionar as disciplinas a serem observadas:

- Disciplinas que poderiam propiciar ao aluno a atuação como pianista em diferentes conjuntos/formações instrumentais e vocais.

- Disciplinas que, de acordo com a ementa, poderiam desenvolver nos alunos competências específicas para as áreas de atuação levantadas no segundo capítulo desta dissertação: camerista, correpetidor, acompanhador/colaborador.
- Disciplinas em que tanto a atuação do professor de piano quanto a do aluno de piano do curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento Musical - Piano fossem observadas, tendo em vista o desenvolvimento destes em sala de aula.

Este último critério foi criado pois, muitas vezes os professores de piano lecionam aulas para alunos de Bacharelado em outros instrumentos e até mesmo para alunos da Licenciatura em Piano, que não fazem parte do público-alvo desta pesquisa e fogem do enfoque principal que é o curso de Bacharelado em Piano, especificamente. O mesmo critério foi pontual para observação dos alunos do Bacharelado em Piano, os mesmos que participaram do questionário, já que os professores também lecionam para alunos da Licenciatura em Piano. Foi importante delimitar as disciplinas que tivessem presentes tanto o professor como o aluno deste curso.

Considerando os dois primeiros critérios as disciplinas que poderiam ser observadas seriam: Acompanhamento ao Piano, Conjunto Musical e Música de Câmara, Laboratório Piano 1 a 8, Piano em Grupo 1 a 8; Piano Instrumental 1 a 8 e Harmonia Funcional Aplicada. Entretanto, algumas destas não fizeram parte do quadro de disciplinas observadas, já que ao contactar os professores responsáveis foram dadas informações que esclareceram peculiaridades que as excluía já que não se encaixava com todos os critérios previstos.

A disciplina de Conjunto Musical é oferecida da seguinte forma: Canto Coral ou Orquestra, em que boa parte dos alunos do bacharelado opta em participar da prática de Canto Coral, atuando como coristas e não como pianistas, por esse motivo, esta disciplina não fez parte da observação. Ao contactar o professor responsável da disciplina de Acompanhamento ao Piano, ele informou que por ser uma disciplina optativa, ela não é oferecida com regularidade no Curso. Assim, há semestres que os alunos não se matriculam na disciplina, impossibilitando a observação da mesma.

De acordo com alguns professores responsáveis pelas disciplinas Piano em Grupo e Piano Instrumental, constatou-se que nenhum aluno do bacharelado - habilitação em piano

estava matriculado nas mesmas, e elas acabavam sendo voltadas aos alunos de outras habilitações, como regência e composição para que os alunos destas habilitações criem uma familiaridade com o piano. O mesmo ocorreu com a disciplina de Harmonia Funcional Aplicada.

Sendo assim, as disciplinas que contemplou os três critérios previstos para realizar as observações foram: Música de Câmara e Laboratório Piano (APÊNDICE VI e VII respectivamente).

No projeto de pesquisa para a elaboração desta dissertação, foram previstas inicialmente a observação de um semestre letivo de aulas, já considerando a possibilidade de que algumas aulas poderiam ser desmarcadas e de que imprevistos poderiam ocorrer no decorrer das observações. Entretanto, em uma das disciplinas ocorreram apenas 4 observações e, embora este número de observações tenha sido reduzido a pesquisa não foi prejudicada, já que os objetivos desta etapa da pesquisa foram alcançados.

5.2.1 A Disciplina de Música de Câmara

Esta disciplina, como exposto no capítulo anterior é obrigatória nos 5 primeiros semestres do curso, depois disso ela se torna optativa, sendo assim os professores possuem alunos de semestres diferentes realizando uma mesma disciplina.

Cabe esclarecer também, alguns fatores que influenciaram na escolha dos grupos a serem observados, uma vez que o horário de oferta desta disciplina é o mesmo para todos os alunos, mesmo que de cursos diferentes: quinta-feira primeiro horário. Alguns professores começavam a aula as 13:00 horas e outras 13:30, na maioria delas, o professor combinava o horário diretamente com os alunos.

O primeiro passo foi entrar em contato com os professores de piano que eram responsáveis por esta disciplina, já que nela atuavam os docentes do Bacharelado em vários outros instrumentos. Dos 6 professores de piano, 4 destes lecionavam a disciplina de Música de Câmara; dentre eles, 3 tinham alunos do bacharelado em piano cursando a disciplina. Estes fatores influenciaram na impossibilidade de observar a atuação de todos os professores de piano responsáveis pela disciplina de Música de Câmara.

Além do número reduzido de professores de piano responsáveis pela disciplina, ocorreu ainda que um deles, o mesmo que não respondeu o questionário, preferiu que não fosse feita a observação de suas aulas, justificando que seus alunos tinham dificuldades na aprendizagem e que outros professores tinham grupos melhores para serem observados. Respeitando a decisão deste professor, foram observados as aulas do professor “A” e do professor “E”. Cabe ressaltar que o último também optou em não responder o questionário.

O professor “A” dividia o horário entre os três grupos de alunos, ou seja, cada grupo tinha uma aula de 40 minutos. Entre os três grupos, apenas dois possuíam como integrante um aluno do bacharelado em piano, o que justifica a observação de dois grupos e não dos três grupos.

No decorrer do semestre o professor reajustou os horários para melhor atender as necessidades dos alunos o que facilitou a observação de um grupo de alunos do Professor “E”. Por esse motivo, foram observadas mais aulas do Professor “A” do que do “E”. Convém esclarecer, também, que muitas vezes as aulas foram desmarcadas no decorrer da semana e remarcadas para outros horários, impossibilitando a observação, pois muitas vezes os alunos ou o professor esqueciam de avisar antecipadamente sobre esta mudança.

As observações estão detalhadas no Apêndice VI em ordem cronológica de observação, primeiramente as aulas do Professor “A” e depois do Professor “E”. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões das mesmas.

O primeiro ponto a ser destacado é que a maioria dos grupos de alunos tocam em formações musicais em duo ou em trio. As formações observadas são distintas: um trio composto por um piano, um clarinete e uma flauta; um duo de piano e violino e outro duo de piano e flauta.

Estes alunos geralmente preparam uma obra em um semestre ou, em alguns casos, a mesma obra é trabalhada em até dois semestres. Esta prática constatada nas observações, acontece tanto com o professor “A” quanto com o professor “E”. Outro ponto que deve ser frizado é a duração das aulas de aproximadamente 40 minutos para cada grupo, o que pode justificar o repertório reduzido trabalhado nas aulas. Na maioria das vezes o repertório é escolhido pelo professor, mas existem casos de obras que os próprios alunos propõem.

A participação de poucos alunos na escolha do repertório pode ser justificada através da observação feita por Alexandria (2005, p. 27), para ela “[...] muitos alunos não têm nem os recursos pessoais, nem as ajudas externas necessárias para utilizar plenamente seus conhecimentos, quando essa mobilização não foi o objeto de nenhum *treinamento* anterior”.

Entretanto, as aulas dos dois professores foram bem distintas: de um lado, um professor que conseguia esclarecer suas ideias e sugestões para os alunos e que fazia considerações sobre as partes de todos os instrumentistas, não somente do pianista; de outro, um professor que só conseguia mostrar suas ideias aos alunos tocando, e suas sugestões eram quase sempre sobre aspectos pianísticos.

A atitude deste último professor pode ser reflexo de sua formação já que, como afirma Glaser (2007, p.13) “a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento”, causando certa dificuldade por parte destes instrumentistas quando começam a atuar como professores. Tal atuação, também fica em desacordo com o proposto no Projeto Político Pedagógico do Curso (UFG, 2008, p.16) em que “o conhecimento não é uma mercadoria ou objeto que se adquire, mas que se produz e se constrói”. Neste processo não é só o aluno que se modifica, mas também o professor.

Ao observar a ementa desta disciplina exposta no capítulo anterior, os alunos deveriam obter competências como a técnica de ensaio e a contextualização histórico-estilística do repertório executado por eles. O professor “A” ressaltou em algumas aulas a necessidade dos discentes saberem falar sobre as obras e também apresentou sugestões para resolver os desencontros ocorridos durante a execução; por outro lado, o professor “E” quase não tratou sobre estas competências, na maioria das aulas ele abordava principalmente os aspectos técnicos do piano.

Essa postura vai ao encontro do que ressalta Alexandria (2005, p.27), já que para ela “a maioria dos pianistas e professores de piano acreditam que os conhecimentos e competências construídos num curso de piano (solo) são suficientes para que o aluno possa atuar, posteriormente, como pianista acompanhador”. Muitas vezes os professores se prendem unicamente ao desenvolvimento técnico musical e deixam de lado outras competências que seriam essenciais para os alunos, como a compreensão da execução de uma peça em grupo.

Considerando os dados levantados no segundo capítulo desta dissertação sobre a atuação do professor de piano, defende-se um discurso de um professor reflexivo e atento para propor diferentes sugestões auxiliando na resolução de possíveis problemas. Entretanto, tais competências foram observadas na atuação do professor “A”, mas não ocorreram na atuação do professor “E”. Este apresentava poucas sugestões para resolução dos problemas que ocorriam na execução musical durante as aulas e, na maioria das vezes, o discurso do professor era a necessidade de estudo, tanto que no decorrer das aulas observadas os alunos não conseguiram resolver o problema apresentado na execução.

Ao observar as aulas dos professores “A” e “E”, constata-se que conhecer a realidade do aluno, oferecer caminhos para solucionar suas dificuldades e ainda ter uma metodologia voltada para ele, são competências que se manifestavam somente na atuação do professor “A”.

Durante as observações verificou-se que as aulas de Música de Câmara são ensaios dirigidos pelos professores, que na maioria das vezes, determinam o repertório que será executado. Outra constatação, é em relação à atenção do professor que quase sempre é voltada ao desenvolvimento técnico do repertório, e não para mostrar/estimular e/ou desenvolver competências que são específicas da prática de música de câmara.

Desta forma, o professor parece não apresentar caminhos que estimulem a independência nos alunos, para que pensem possíveis soluções para as dificuldades que surgirão durante sua trajetória musical. Neste modelo de ensino acontece o que Queiroz (2010, p. 458) apresenta em sua pesquisa: “o aluno passa a ser um repositório do conhecimento independente de sua idiossincrasia”.

5.2.2 A Disciplina de Laboratório Piano

Ao entrar em contato com um dos professores responsáveis por esta disciplina, notou-se em seu discurso que a matéria tinha como objetivo contemplar a performance solista, em que os alunos tocariam para seus colegas e outros professores - além daqueles que atuam como responsáveis pelas disciplinas individuais – facilitando ou desenvolvendo a atuação no palco. Como mencionado anteriormente, o objetivo era observar disciplinas que pudessem

desenvolver outras competências além das necessárias para atuação solista, sendo assim esta disciplina não estaria de acordo com todos os critérios anteriormente estabelecidos.

Entretanto, quando iniciada as observações da disciplina de Música de Câmara constatou-se que apenas dois professores poderiam ser observados nesta disciplina devido ao choque de horários e outras situações mencionadas no item anterior (5.2.1). Desta forma optou-se observar também a disciplina de Laboratório Piano mesmo não estando de acordo com três critérios previstos, já que nestas aulas seria possível observar a atuação dos outros dois professores que não foram observados na disciplina de Música de Câmara. Outro fator que influenciou a insistência para a observação desta disciplina, além da Música de Câmara, foi o fato verificado através do questionário, em que mesmo esta sendo uma disciplina optativa a maioria dos alunos de piano a cursavam.

Sendo assim, foi importante flexibilizar o que antes foi estabelecido como critério, abrir a possibilidade da observação dos alunos de piano desempenhando também o papel de solista. A partir desta nova decisão, foi necessário entrar em contato com os três professores responsáveis por esta disciplina e, ao conseguir a autorização de todos eles, deu-se início à observação. Essa situação justifica também o fato de terem menos observações da disciplina de Laboratório Piano do que de Música de Câmara.

As observações foram de quatro aulas, pois houve dificuldade em conseguir a autorização de todos os três professores, uma vez que ocorria um rodízio entre eles e era necessário ter a permissão de todos. Além disso, surgiram outras dificuldades: algumas aulas foram desmarcadas durante o semestre e alguns professores preferiram que a observação acontecessem em datas específicas devido ao conteúdo. O mesmo professor que impossibilitou a observação da sua aula na disciplina de Música de Câmara foi aquele que justificou que os alunos precisavam concluir o conteúdo que estava sendo dado para iniciar as observações.

Esta disciplina ocorre uma vez por semana com um rodízio entre três professores que ficam responsáveis por suas aulas de forma individual. Eles não atuam todos juntos em uma mesma aula. Nela, os alunos executam quase sempre seu repertório solo com o intuito de que tanto colegas, quanto professores, possam trazer novas contribuições para o desenvolvimento da performance.

De acordo com a ementa, esta disciplina tem por objetivo o desenvolvimento da performance, a leitura à primeira vista e a análise oral das obras trabalhadas. Na aula do professor “F” todos os assuntos da ementa foram abordados, entretanto, nas aulas dos professores “A” e “C” os alunos tocavam uma obra do repertório solo e os colegas ouviam e faziam considerações sobre a execução, propiciando unicamente a análise oral.

Através das observações constatou-se que os professores, cada um em sua aula, exploravam o senso crítico de seus alunos nesta prática, o que poderia gerar mais tranquilidade para a performance em palco. Além disso, durante a observação, verificou-se que, ao apresentar as músicas para os três professores e para os colegas da sala, o aluno adquire experiência em performance, tanto tocando como observando seus colegas.

No decorrer das observações, percebeu-se que pouco foi falado sobre a parte literária das obras apresentadas, assim como pouco se vivenciou a leitura à primeira vista. Cabe ressaltar que esta última faz parte das competências que os alunos pretendem ter domínio, como observado no questionário.

A atuação dos professores nesta disciplina foram bem parecidas uma das outras. Eles ouviam o repertório e no final faziam considerações sobre a obra e também davam dicas de estudo e de atuação. Entretanto, isso não era função única dos professores. Os demais discentes presentes nas aulas emitiam opiniões e davam suas contribuições.

Através destas atividades, verificou-se que nesta aula o professor não é o dono da verdade, mas, pelo contrário, o conhecimento é adquirido através da experiência de cada um. Esta postura permite a independência intelectual do aluno e também o aprimoramento do professor. Tais atitudes fazem parte das mudanças necessárias para deixar para trás as abordagens tradicionais, como mostra Glaser (2006, p. 94):

- 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. (p.94).

De fato, no final das observações foi possível notar que os professores responsáveis pela disciplina de Laboratório Piano têm como objetivo principal fazer com que os alunos pratiquem a execução de seu repertório solo e desenvolvam seu senso crítico. Tal prática

poderá refletir diretamente nas decisões que os alunos deverão tomar em relação aos objetivos profissionais e às exigências de cada profissão.

5.3 Discussão dos resultados

Juntando todas as informações obtidas através do Levandamento Bibliográfico e da Pesquisa de Campo algumas discussões e cruzamento de dados podem ser feitos.

Partindo das informações expostas no primeiro capítulo a respeito da atuação do músico contemporâneo nota-se que o mercado de trabalho musical é amplo o que proporciona que o profissional possa atuar de formas distintas. No que se refere ao pianista especificamente, esta diversidade de atuação está presente tanto no levantamento bibliográfico quanto nas respostas obtidas através dos questionários com professores e alunos do curso de bacharelado em piano da UFG.

Embora já se tenha uma nomenclatura que define a atuação do pianista ainda não existe um consenso sobre elas nem entre os professores, nem entre os alunos e nem entre alguns autores que adotaram tal terminologia em suas pesquisas, já que os significados dos termos se permeiam e se confundem facilmente. Ainda assim, seguindo a linha de raciocínio de alguns autores apresentados no segundo capítulo pode-se diferencia-los da seguinte forma:

Pianista solista	Aquele que executa parte principal de uma obra musical, ou obras solo.
Pianista correpetidor	Aquele que executa reduções orquestrais e/ou vocais realizando o papel de ensaiador.
Pianista camerista	Aquele que executa músicas de câmara para formações em duos, trios, quartetos, etc.
Pianista acompanhador/colaborador	Aquele que executa uma obra escrita para piano com outras formações musicais e que pode ter a função de ensaiador, entretanto, diferente do correpetidor este profissional não executa reduções.
Pianista professor	Aquele que executa o ensino do instrumento.

Os dados obtidos no terceiro capítulo foram essenciais para verificar como é a formação em nível superior no Brasil. De fato, verificou-se através do levantamento bibliográfico que esta etapa de ensino tem por finalidade preparar o profissional para sua inserção no mercado de trabalho, bem como estimular a formação continuada.

Através dos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (Brasil, 2010), que traz informações mais específicas sobre o curso de música válido para todo território nacional nas duas modalidades foi possível reconhecer que o perfil do aluno egresso do curso de música corresponde a um profissional atento às manifestações culturais, a diversidade de atuação e que propõe a difusão da cultura.

O mesmo documento confirmou que a formação em Bacharelado e em Licenciatura são ofertadas em cursos diferentes. Entretanto, como já mencionado e visto na prática através das respostas do questionário, um mesmo profissional acaba atuando nas duas áreas (ensino e performance) fazendo com que ambos os cursos possam contemplar disciplinas comum às duas áreas de atuação. Através dos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010) foi possível constatar sugestões em comum nas duas formações: as disciplinas, o espaço físico para o curso e até mesmo sobre a atuação do futuro profissional.

Contudo, por meio dos dados obtidos na Pesquisa de Campo verificam-se algumas divergências como em relação a formação continuada. Com as respostas dos alunos no questionário aplicado, constatou-se que metade dos alunos pretende dar continuidade os estudos, e, que a outra metade ainda não sabe o que fazer. Este fato mostra que talvez os alunos não são informados ou até mesmo estimulados a dar continuidade aos seus estudos.

Os dados levantados no capítulo quatro revelaram que as finalidades da UFG estão de acordo com as finalidades expressas pelo MEC para o Ensino Superior, ou seja, a preparação de um profissional atento às necessidades do mercado. Também verificou-se por meio do questionário realizado com os alunos que eles sabem pouco sobre a diversidade de atuação que o mercado de trabalho atual oferece. Esta citação sugere que o perfil do egresso do curso de música está em desacordo com o que é abordado nos “Referenciais Curriculares

Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” (2010) e também com as finalidades do Ensino Superior e da UFG.

No levantamento histórico da instituição, exposto no capítulo quatro, ficou claro como os goianos valorizavam a música e como alguns professores, entre eles Nhanhá do Couto e Belkiss Sperienieri Carneiro de Mendonça foram importantes para o processo que formalizou o ensino de música e, mais especificamente, o ensino de piano em Goiânia/GO. Outro ponto que pode ser lembrado é o fato de que o antigo Conservatório Goiano de Música deu origem à atual Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, onde ocorre até hoje o curso de Bacharelado em questão.

Constatou-se também que de acordo com os dados do site da EMAC/UFG o curso tem como objetivo formar instrumentistas preparados para atuar como solistas, cameristas e em diversos conjuntos musicais; tal dado vai ao encontro com o que foi exposto nos capítulos anteriores. Entretanto, mesmo com uma proposta de currículo flexível e que procura atender as mudanças do mercado de trabalho atual verificou-se, através das observações e dos questionários, que no Curso de Piano da EMAC ainda existem alguns impecílios para o que está no papel ocorra de fato.

Durante a Pesquisa de Campo, percebeu-se que algumas tradições ainda são mantidas na instituição em questão. Tais tradições norteiam principalmente as atitudes metodológicas de alguns professores e se refletem na formação dos alunos de piano. Em contra partida a curiosidade despertada na maioria dos discentes durante a observação das aulas e aplicação dos questionários mostrou que os alunos querem saber mais sobre o mercado de trabalho. Os dados revelaram que a maioria dos alunos, sujeitos desta pesquisa, afirmaram que o curso não está preparando-os para o mercado de trabalho atual.

Conclui-se que de fato o curso de Piano da EMAC/UFG tem toda a estrutura para desenvolver nos alunos as mais diversas competências para sua atuação profissional, entretanto, muitas vezes, esta estrutura não é usada a favor desta formação ampla. Esta situação pode ser comprovada através da existência na grade curricular de disciplinas como Piano Acompanhamento e Harmonia Funcional, que embora possam proporcionar aos alunos o contato com outras áreas de atuação ou com outras competências que não são desenvolvidas nas disciplinas que os eles geralmente realizam.

Através desta pesquisa verificou-se que tanto para os professores quanto para os alunos do curso de Piano da EMAC, o mercado de trabalho atual para o pianista está de fato se expandido, indo muito além da atuação de solista e de professor de instrumento. Em total acordo com o ponto de vista destes sujeitos participantes da pesquisa, observou-se também que o curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento - Piano - da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás não prioriza somente a formação solista.

Para comprovar tal consideração cabe lembrar a existência de disciplinas que contemplem a atuação em grupo, tais como: Acompanhamento ao Piano e Música de Câmara. Entretanto, de acordo com os dados do quinto capítulo, Porto (2004) acredita que tais atitudes aplicadas de forma isolada não provam que os alunos poderão adquirir as competências necessárias para atuar em conjunto. Outra observação que vai ao encontro de tal afirmação, é o fato de que os alunos acabam fazendo sempre as mesmas disciplinas optativas: Música de Câmara e Laboratório Piano, que são obrigatórias apenas nos primeiros semestres. Sendo assim, estimular a participação dos alunos em disciplinas diferentes e que proporcionem o desenvolvimento das particularidades de cada um deles pode ser uma solução para esta situação.

Lembra-se ainda a inexistência de disciplinas que possam proporcionar ao aluno uma experiência formal sobre o ensino de instrumento, visto que a maioria dos músicos não atuam unicamente como performers. Sem esta disciplina os alunos correm o risco de continuar o círculo vicioso de boa parte dos professores de instrumento: ensinar como seu professor o ensinou. Além disso, caso o bacharel em piano venha atuar como educador, sem ao menos saber qual é sua função, pode adotar metodologias desatualizadas e fora do contexto de seus alunos.

No que se refere ao trabalho desenvolvido pelos professores do curso em questão, revelou-se através dos dados obtidos, que em relação à metodologia adotada por eles diante da diversidade de possibilidades de atuação do pianista, ainda existe algumas vezes o desenvolvimento de competências essenciais para atuação solista, entre elas, o domínio técnico do instrumento. Tal situação está em desacordo do que é proposto no Projeto Político Pedagógico (UFG, 2008), já que de acordo com este documento o curso tem como objetivo formar instrumentistas preparados para atuar como solistas, cameristas e diversos conjuntos musicais, e em outro momento o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Brasil, 1996), sugere a preparação de um profissional atento às necessidades do mercado e estimulado ao ensino continuado.

Considerando o Projeto Político Pedagógico do curso, constatou-se em sua proposta que os alunos deveriam ter o auxílio de um orientador pedagógico. Este orientador poderia ser o professor de instrumento, que conhece as dificuldades e facilidades dos seus alunos, e, desta forma, poderia auxiliá-lo na escolha das disciplinas que melhor se adequam ao seu perfil pessoal. Entretanto, observou-se que a maioria dos alunos não sabem da existência deste orientador e, talvez, justamente por isso, eles acabam fazendo sempre as mesmas disciplinas.

Finalizada esta etapa do trabalho, que engloba a apresentação dos dados obtidos por meio da Pesquisa de Campo e o cruzamento de informações obtidas no Levantamento Bibliográfico, serão apresentadas a seguir as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal verificar a formação do pianista do curso de bacharelado em piano da UFG, tendo em vista as diversas possibilidades de atuação no mercado de trabalho atual. Para isso, tratou-se inicialmente do músico e sua inserção no mercado de trabalho, e foi neste capítulo que constatou-se que não só o pianista, mas, o músico de forma geral, precisa ser criativo para atender as necessidades profissionais que se fazem necessárias em seu mundo de trabalho.

Em relação a atuação do pianista mais especificamente, notou-se que muitos autores já usam uma nomenclatura específica para definir cada área de atuação deste profissional: o solista, o correpetidor, o camerista, o acompanhador/colaborador e o professor. Entretanto, ainda não existe um consenso sobre estas terminologias nem entre os autores, nem entre os professores e nem entre os alunos que participaram do questionário aplicado nesta pesquisa. Ainda assim, diante deste desacordo, cabe aos alunos, professores e pesquisadores de piano desenvolverem mais pesquisas que englobem o assunto, já que tais nomenclaturas podem exemplificar as áreas de atuação dos pianistas no mercado de trabalho atual.

Conclui-se também que os pianistas precisam de competências específicas para cada atuação e que diante de tantas possibilidades, elas acabam sendo essenciais para melhor desempenho em cada área. Constatou-se que embora a formação musical seja oferecida de duas formas: Bacharelado e Licenciatura, o pianista precisa de uma formação que contemple as duas áreas, já que este profissional na maioria das vezes atua tanto como instrumentista como professor de instrumento.

Averiguou-se que embora o MEC, a UFG e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música tenham por finalidade a formação do músico para atender as demandas do mercado de trabalho atual, não foi esta situação observada na Pesquisa de Campo, já que os alunos pouco sabem sobre o mercado e a maioria dos professores acabam priorizando competências específicas a poucas áreas de atuação.

Estas considerações geram outros questionamentos, como: Porque essa formação desatenta a realidade do mercado acontece? Será que a maioria dos professores acreditam que uma formação que prioriza competências como domínio técnico do instrumento e leitura à primeira vista serão suficientes para preparar o aluno para atuar em outros meios que não seja

somente como solista? Qual é o papel do aluno? Em uma proposta de currículo flexível por que os alunos escolhem as mesmas disciplinas? Isso é falta de informação por parte dos discentes sobre as demais disciplinas? Os alunos são influenciados pelos colegas de curso ou pelos professores? Quem é o orientador pedagógico proposto no Projeto Político Pedagógico?

Refletir sobre as mudanças sociais que influenciam diretamente a atuação do músico contemporâneo é extremamente relevante para a criação de um Currículo ou Projeto de Curso, bem como o planejamento dos professores ao desenvolver suas disciplinas, pois a formação em nível superior tem como um dos objetivos a preparação do indivíduo para sua inserção no mercado de trabalho. A partir desta tomada de consciência os alunos poderiam ser preparados de maneira mais adequada para desempenhar seu papel na sociedade, suprimindo as necessidades do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, seriam capazes de realizar, de forma consciente, competente, e mediante as particularidades de cada um, os diversos tipos de atuação: seja como solista, correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador e/ou professor de instrumento.

Diante de tais situações, nota-se que na instituição pesquisada nem tudo o que está no papel ocorre de fato na prática. Sendo assim, o curso de Bacharelado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – EMAC/UFG possui um Projeto Político Pedagógico que apresenta uma postura consciente das mudanças do perfil do músico contemporâneo e objetiva que o curso deve preparar o discente egresso para atender as demandas necessárias. Contudo, no que se refere ao curso de piano, especificamente, valores lhe poderiam ser acrescentados se os professores também procurassem mudar sua postura perante o curso, as disciplinas e principalmente na sua atuação como educador.

Entretanto cabe lembrar que a decisão tomada por alguns professores de não responderem o questionário, a permissão negada (por parte de alguns professores) à presença da pesquisadora em sala de aula para fazer observações, choques de horário entre disciplinas que deveriam ser observadas, e reposições de aulas em horários e dias não usuais, foram alguns imprevistos que inviabilizaram a análise da prática docente de todos os professores e impossibilitaram a observação de um número maior de aulas. Estas circunstâncias geraram outros questionamentos em relação a atitude dos professores: Por que o professor se recusa a responder um questionário que foca questões pertinentes à sua prática pedagógica? Por que o professor não permite a observação de sua aula? Existe medo de se comprometer didática ou pedagogicamente?

Muitas são as variáveis essenciais que interferem e que inviabilizam colocar-se em prática o que está bem apresentado no papel. O desempenho dos professores e dos alunos são duas delas. Os docentes devem estar preparados tecnicamente e pedagogicamente para assim aplicar, na prática, todas as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico. Quanto ao aluno, este deve estar consciente de que sua curiosidade, seus questionamentos aos professores durante as aulas, sua busca por conhecimentos pertinentes à sua inserção no mercado de trabalho, são tão fundamentais quanto o aprimoramento técnico e interpretativo do piano.

Tais considerações concordam com a afirmação feita por Morin (2000, p. 34) em que “é preciso reformar as instituições, mas se as reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados”. Para “reformar os espíritos” como propõe o autor pode ser necessário que os professores se arrisquem experimentando e adotando novos métodos e novas práticas, mesmo que para isso seja necessário sair de sua zona de conforto. Também pode ser necessário que os alunos entendam que fazer música vai muito além de repetir notas escritas em uma partitura, ele também precisa se permitir experimentar novas formas de atuação, de interpretação e de execução.

Ao considerar o fato que esta dissertação tratou de um estudo de caso de um curso de bacharelado em piano em uma região do Brasil, questiona-se: A realidade encontrada neste curso também se repete em outros cursos de Bacharelado em Piano do Brasil? E os demais cursos de Bacharelado em outros Instrumentos? Todos os currículos são flexíveis? A metodologia dos professores é semelhante a metodologia adotada nos professores que participaram desta pesquisa?

Mesmo diante de tantos questionamentos este trabalho poderá trazer contribuições para que novas reflexões sejam feitas a respeito: da formação musical do performer, da prática pedagógica dos docentes dos cursos de bacharelado, da função do aluno como ser pensante e reflexivo atento e disposto a buscar conteúdos pertinentes para sua formação profissional e da criação de propostas curriculares atenta as necessidades do mercado de trabalho atual.

Após a reflexão dos dados obtidos através desta pesquisa e com o surgimento de tantos outros questionamentos, outras posturas poderiam ser tomadas trazendo outras contribuições tanto a área da performance como a área da educação. Entretanto, essa nova

postura ou estes novos questionamentos poderão servir como ponto de partida para ampliação deste tema e até mesmo para novas pesquisas em um futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRIA, Marília de. A construção das competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica, ampla e diversificada. Produção Artística e Artigo de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2005. Goiânia: UFG, 2005. 109p.

ALMEIDA, Alexandre Zamith. Por uma visão de música como performance. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76, p. 64 – 76, dez. 2011.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75 – 96, 2006.

_____. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, p. 30 – 47, jun. 2010.

APRO, Flávio. Interpretação musical. In: LIMA, Sônia Albano de. *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006. P. 24-37.

AQUINO, Thaís Lobosque. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. Dissertação de mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2007. Goiânia: UFG, 2007. 108p.

_____. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/136%20Tha%C3%ADs%20Lobosque%20Aquino%202.pdf> ≥. Acesso em 17 fev 2014.

ALVARES, Sergio Luis de Almeida. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12, 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 1999. p.1-14.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BARROS, Guilherme Antonio Sauerbronn de. Do “mito” do virtuose à realidade do intérprete. Dissertação de Mestrado. Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. 111p.

BORGES, Maria Helena Jayme. *A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)*. Goiânia: FUNAPE, 1999.

_____. O Ensino do Piano e Desenvolvimento da Autonomia: uma experiência inovadora. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2001. Araraquara: UNICAMP, 2001. 226p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004*: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

_____. Ministério da educação. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia,/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ed. 2006. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13812&Itemid=995>. Acesso em 11 fev. 2013.

_____. Ministério da educação. Diretrizes Curriculares Cursos de Graduação/ Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 >. Acesso em 10 fev. 2013.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=798 >. Acesso em 10 fev. 2013

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Superior. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=819 >. Acesso em 10 fev. 2013.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16717&Itemid=1117 >. Acesso em 10 fev. 2013.

_____. Ministério da educação. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010, 99 p.. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13812&Itemid=995>. Acesso em 11 fev. 2013.

BRUM, Marcelo Alves. A experiência da realização de concertos como vivência profissional e estética na formação do aluno de música. In: ANPPOM, XV, 2006, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Centro de Computação Eletrônica da UFRJ, 2006, p. 332 – 340.

CAMPOS, Moema Craveiros. *Explorando e Conhecendo*. Rio de Janeiro: Enelinos, 2000. 224p.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 631p.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. Revista Eletrônica em musicologia. Curitiba, V. XIII, jan. 2010. Disponível em: < http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm >. Acesso em 18 fev 2013.

COELHO, Maria de Alexandria Cruz. Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. In: ANPPOM, XIV, 2003, Rio Grande do Sul. *Anais*. Rio Grande do Sul, 2003, p. 945 – 952.

COSTA, José Francisco da Costa. Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa. Tese de Doutorado. Instituto de Artes da Universidade de Campinas, 2011. Campinas: UNICAMP, 2011. 295p.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 416p.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição Concisa. Editado por Stanley Sadie. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS. Disponível em: <<http://www.emac.ufg.br/>> . Acesso em: 10 mar. 2014.

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

_____. Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes. Dissertação Mestrado. Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003. São Paulo: UNESP, 2003. 301p.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=765> . Acesso em 6 fev 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. *A Pesquisa Científica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31 – 42.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUELME, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. *Estrutura do Projeto de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65 – 88.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. Editora: Atlas. São Paulo, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. Editora: Atlas. São Paulo, 2008.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, p. 91-99, set. 2006.

_____; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*. Goiânia, V. 7, nº. 1, p. 129-140, 2007.

GUIMARÃES, Flávio Romero. Um novo olhar sobre o objeto da pesquisa em face da abordagem interdisciplinar. In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio. *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. (Org.). São Paulo: Biruta, 2002. p.13-25.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Avaliação do Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino>>. Acesso em 10 fev. 2013.

LAGO, Sylvio. *Arte do Piano: compositores, obras e grandes intérpretes da música erudita, da arte popular brasileira e do jazz*. São Paulo: Algor Editora, 2007. 751p.

LIMA, Jorge M. Ávila de. O papel do professor nas sociedades contemporâneas brasileiras. *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, Porto, n.6, p. 47-72. 1996.

LIMA, Sonia Albano de; APRO, Flávio; CARVALHO, Márcio. Performance, prática e interpretação musical. In: LIMA, Sônia Albano de. *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006. P. 11-23.

LOPES, Shirley Cristina Gonçalves. Músico, Formação profissional e mundo do trabalho: um estudo sobre o ensino profissionalizante do Conservatório Estadual de Música Coran Pavan Capparelli (Uberlândia- MG). In: Sempem, XIV, 2014, Goiânia. *Anais*. Goiânia: 2014, p. 181 – 187.

MAUL, Octavio. *Transposição e Acompanhamento ao Piano*. Brasília: Alterosa, 1977. 118p.

MENDONÇA, Belkiss S. Carneiro de. *A Música em Goiás*. 2ª ed. . Goiânia: Editora UFG, 1981.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. Os modos de ser e agir do pianista colaborador na profissão: um estudo no centro de educação profissional / escola de música de Brasília. In: Sempem, XII, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: 2012, p. 25 – 28.

_____. Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. Dissertação de Mestrado. Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013. 189p.

MORIN, Edgar. *Por uma reforma do pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Gramond Ltda, 2000.

MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação. Produção Artística e Artigo de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2010. 49p.

MUNDIM, Adriana Abid. Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 135p.

NASCIMENTO, Ana Léia Nunes de Moraes do. Belkiss Spenzieri Carneiro De Mendonça e o Improviso nº2 de Camargo Guarnieri: Uma Interação Pedagógica e Interpretativa. Produção Artística e Artigo de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2012. Goiânia: UFG, 2012. 67p.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2011. P 1-30. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=190&Itemid=171>. Acesso em: 18 fev 2014.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. Formação técnica e atuação do músico: um estudo introdutório nas perspectiva do currículo e de um mercado musical em mudanças. In: ANPPOM, XX, 2010, Florianópolis. *Anais. Anais.* Florianópolis: UDESC, 2010, p. 252 – 256.

PACHECO, José Augusto de Brito. *O pensamento e a ação do professor*. Editora: Porto, 1995. 223p.

PAIVA, Sérgio de. O pianista correpetidor na atividade coral: preparação, ensaio e performance. Produção Artística e Artigo de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2008. Goiânia: UFG, 2008. 72p.

PINA FILHO, Braz Wilson Pompêo de. *Conservatório de Música da UFGO: 16 anos*. Gráfica do Livro Goiano: Goiânia, 1973. 116 p.

PORTO, Maria Caroline de Souza. O pianista correpetidor no Brasil: Empirismo versus treinamento formal na aquisição das especificidades técnicas e intelectuais necessárias a sua atuação. Produção Artística e Artigo de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2004. Goiânia: UFG, 2004. 72p.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. Investigação sobre o repertório obrigatório no curso de piano: análise e influências na formação do aluno. In: ANPPOM, XX, 2010, Florianópolis. *Anais.* Florianópolis: UDESC, 2010, p. 453 – 458.

REQUIÃO, Luciana. Processos de trabalho do músico & formação profissional: fundamentos metodológicos. In: ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. *Anais.* Rio de Janeiro: Centro de Computação Eletrônica da UFRJ, 2005, p. 1380 – 1386.

ROSA, Consuelo Quireze. Camargo Guarnieri e Goiânia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, 2005. Goiânia: UFG, 2005. 234p.

SILVA, Gabriele Mendes. A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011. Florianópolis: UDESC, 2011. 92p.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado opções de graduação para intervenção profissional. In: *Revista digital Educação Física*, ano VI, nº 19, p. 19 -20, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=29>>. Acesso em 01nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Político Pedagógico. Goiânia: UFG, 2008, 228p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade na pós-graduação: isso é possível? In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio. *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. (Org.). São Paulo: Biruta, 2002. p.13-25.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Dewey e a proposta democrática na educação. *Revista Redescritões*. Ano 3, n. 4, p. 24-32, 2012. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/edicao_ano3-4.html>. Acesso em 18 set 2013.

WILLE, Regina Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, p. 39-48, set. 2005.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de. *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006. p. 102-127.

ZORZETTI, Denise. Sugestão de repertório para o ensino do piano através de um panorama dada obra de Osvaldo Lacerda. *Música Hodie*, v. 8 , n. 1, p. 37-54, 2008.

ANEXO

ANEXO I - Listas de Convergência de Denominações

Área: Comunicação e Artes

Subárea: Artes Visuais	
De	Para
Arte e Mídia	Artes Visuais - Bacharelado
Arte: História, Crítica e Curadoria	Artes Visuais - Bacharelado
Artes	Artes Visuais - Bacharelado ou Dança - Bacharelado ou Teatro
Artes - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura ou Dança - Licenciatura ou Música - Licenciatura
Artes e Educação - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Artes Gráficas	Artes Visuais - Bacharelado ou Curso Superior de Tecnologia de Design Gráfico ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Gráfica.
Artes Plásticas	Artes Visuais - Bacharelado
Artes Plásticas - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Artes Visuais	Artes Visuais - Bacharelado
Artes visuais - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Artes Visuais - Computação	Artes Visuais - Bacharelado
Artes Visuais (Pintura, Escultura e Gravura)	Artes Visuais - Bacharelado
Artes Visuais Bacharelado	Artes Visuais - Bacharelado
Artes Visuais com Habilitação em Bacharelado	Artes Visuais - Bacharelado
Artes Visuais e Tecnologia da imagem	Artes Visuais - Bacharelado
Artes Visuais Integral	Artes Visuais - Bacharelado
Bacharelado em Artes Visuais	Artes Visuais - Bacharelado
Belas Artes - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Composição paisagística	Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores.
Desenho - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Educação Artística - Artes Cênicas - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Educação Artística - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Escultura	Artes Visuais - Bacharelado
Formação de Professor de Artes (Educação Artística) - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Formação de Professor de Artes Plásticas - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Formação de Professor de Artes Visuais - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Formação de Professor de Desenho - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura
Fotografia	Artes Visuais - Bacharelado
Gravura	Artes Visuais - Bacharelado
História da Arte - Licenciatura	Artes Visuais - Licenciatura ou Dança - Licenciatura ou Música - Licenciatura
Performance	Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural e Design
Pintura	Artes Visuais - Bacharelado
Produção Cultural	Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural
Subárea: Cinema e Audiovisual	
De	Para
Cinema	Cinema e Audiovisual
Cinema de animação	Cinema e Audiovisual
Cinema digital	Cinema e Audiovisual
Cinema e animação	Cinema e Audiovisual
Cinema e audiovisual	Cinema e Audiovisual
Cinema e mídias digitais	Cinema e Audiovisual
Cinema e vídeo	Cinema e Audiovisual
Teoria, crítica e roteirização	Cinema e Audiovisual
Subárea: Comunicação Social	
De	Para
Audio Visual e Novas Mídias	Rádio, TV e Internet ou Cinema e Audiovisual
Audiovisual	Rádio, TV e Internet ou Cinema e Audiovisual
Audiovisual e Novas Mídias	Rádio, TV e Internet ou Cinema e Audiovisual
Comunicação e Marketing	Publicidade e Propaganda ou Administração ou Relações Públicas ou Curso Superior de Tecnologia em Marketing
Comunicação Científica	Jornalismo
Comunicação Digital	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Comunicação e Marketing	Publicidade e Propaganda ou Administração ou Relações Públicas
Comunicação e Multimeios	Rádio, TV e Internet ou Cinema e Audiovisual
Comunicação Institucional	Relações Públicas
Comunicação Institucional e Relações Públicas	Relações Públicas
Comunicação Mercadológica	Publicidade e Propaganda ou Relações Públicas
Comunicação Social	Jornalismo ou Publicidade e Propaganda ou Rádio TV e Relações Públicas
Comunicação Social - Editoração	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo (Ênfase em Gestão da Comunicação)	Jornalismo
Comunicação Social - Habilitação: Midialogia	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Comunicação Social - Jornalismo	Jornalismo
Comunicação Social - Publicidade e Marketing	Publicidade e Propaganda ou Administração
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Publicidade e Propaganda
Comunicação Social - Publicidade Propaganda	Publicidade e Propaganda
Comunicação Social - Relações Públicas	Relações Públicas
Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Jornalismo
Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas	Relações Públicas
Comunicação Social- Jornalismo	Jornalismo
Comunicação Social/ Jornalismo	Jornalismo
Comunicação Social: Jornalismo	Jornalismo
Comunicação Social: Publicidade e Propaganda	Publicidade e Propaganda

Comunicação Social-Habilitação Publicidade e Propaganda(Ênfase em Marketing)	Publicidade e Propaganda
Comunicação Visual	Publicidade e Propaganda ou Design
Comunicação Visual com Ênfase em Meios Digitais	Rádio, TV e Internet
Comunicação Visual Design	Design
Curso Superior do Audiovisual	Cinema e Audiovisual
Editoração	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Estudos de Mídia	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Habilitação em Jornalismo	Jornalismo
Hipermídia	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Imagem e Som	Cinema e Audiovisual
Jornalismo	Jornalismo
Jornalismo e Relações Públicas	Jornalismo ou Relações Públicas
Jornalismo em Multimeios	Jornalismo
Jornalismo Multimídia	Jornalismo
Marketing	Publicidade e Propaganda ou Administração ou Curso Superior de Tecnologia em Marketing
Marketing e Negócios	Administração
Marketing e Propaganda	Publicidade e Propaganda ou Administração
Marketing e Vendas	Administração
Marketing em Propaganda e Publicidade	Publicidade e Propaganda
Marketing Turístico	Turismo
Mídia Digital	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Mídia Eletrônica	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Mídias Digitais	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Multimeios	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Multimídia	Rádio, TV e Internet ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Multimídia e Intermídia	Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Produtor e Revisor de Texto	Letras
Programação Visual	Design
Programação Visual e Projeto do Produto	Design
Propaganda	Publicidade e Propaganda
Propaganda e Marketing	Publicidade e Propaganda ou Administração
Publicidade	Publicidade e Propaganda
Publicidade e Propaganda	Publicidade e Propaganda
Publicidade e Propaganda com Ênfase em Marketing	Publicidade e Propaganda
Publicidade Propaganda	Publicidade e Propaganda
Publicidade, Propaganda e Marketing	Publicidade e Propaganda ou Administração
Radialismo	Rádio, TV e Internet
Radialismo - Produção em Mídia Audiovisual	Rádio, TV e Internet
Radialismo - Rádio e Tv	Rádio, TV e Internet
Radialismo (Rádio e Televisão)	Rádio, TV e Internet
Radialismo (Rádio e Tv)	Rádio, TV e Internet
Radialismo, Rádio e Televisão	Rádio, TV e Internet
Radialismo/Rádio/Tv	Rádio, TV e Internet
Rádio e Televisão	Rádio, TV e Internet
Rádio e TV	Rádio, TV e Internet
Rádio, Tv e Multimídia	Rádio, TV e Internet
Rádio/Tv	Rádio, TV e Internet
Realização Audiovisual	Cinema e Audiovisual
Relações Públicas	Relações Públicas
Relações Públicas com Ênfase em Marketing	Relações Públicas
Relações Públicas e Comunicação Organizacional	Relações Públicas
Tecnologia e Mídias Digitais	Rádio, TV e Internet ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Subárea: Dança	
De	Para
Artes Cênicas (Dança)	Dança - Bacharelado ou Dança - Licenciatura
Bacharelado em Dança	Dança - Bacharelado
Comunicação das Artes do Corpo / Habilitação em Dança	Dança - Bacharelado ou Dança - Licenciatura
Dança	Dança - Bacharelado ou Dança - Licenciatura
Dança e Movimento	Dança - Bacharelado ou Dança - Licenciatura
Dança Teatro	Dança - Bacharelado ou Dança - Licenciatura
Dançarino Profissional	Dança - Bacharelado
Graduação em Dança: Licenciatura	Dança - Licenciatura
Licenciatura em Artes - Dança	Dança - Licenciatura
Licenciatura em Dança	Dança - Licenciatura
Subáreas: Design	
De	Para
Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Design	Design
Design Gráfico	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico
Design de Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Projeto do Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Design de Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Desenho Industrial	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Design do Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Projeto de Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Design de Interiores	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores

Design Digital	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ou Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais
Design Industrial	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Decoração & Design	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores
Desenho	Design ou Artes Visuais
Desenho de Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Design – Projeto de Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Interiores	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores
Superior de Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Coordenação de Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Bacharelado em Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Decoração de Interiores	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores
Decoração e Design de Interiores	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores
Desenho de Ilustração	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ou Artes Visuais
Design – Desenho Industrial	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Design – Digital	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ou Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais
Design – Projeto Visual	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico
Design de Ambientes	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores
Design de Animação	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ou Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Audio Visual ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Design de Games	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ou Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Audio Visual ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia
Design de Interface e Gestão do Design	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico
Design de Interface Gráfica	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico
Design de Moda e Tecnologia	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Design de Moda e Vestuário	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda ou Curso Superior de Tecnologia em Produção de Vestuário
Design de Produtos	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Design e Negócios da Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Design em Moda	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Design Gráfico	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico
Design Visual	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico
Bacharelado em Desenho e Plástica	Artes Visuais
Estética	Filosofia - Bacharelado
Estilismo	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Estilismo Industrial	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda ou Curso Superior de Tecnologia em Produção de Vestuário
Figurino e Indumentária	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Indumentária	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Moda – Bacharelado	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Moda e Estilismo	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Moda, Estilismo e Marketing	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
Projeto do Produto, com a Ênfase formação de Joalheiro	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto ou Curso Superior de Tecnologia em Produção Joalheira
Projeto do Produto	Design ou Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto
Subárea: Música	
De	Para
Bacharel em Música: Canto	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharel em Música: Composição	Música - Composição e Regência - Bacharelado
Bacharel em Música: Cordas Ou Sopros	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharel em Música: Regência Coral	Música - Composição e Regência - Bacharelado
Bacharel em Música: Teclado	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharelado em Música - Flauta Transversal	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharelado em Música - Piano	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharelado em Música - Violão	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharelado em Música - Violino	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharelado em Música - Violoncelo	Música - Instrumento - Bacharelado
Bacharelado em Música Popular	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado
Canto	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Canto e Arte Lírica	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Clarinete	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Composição	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Composição e Arranjo	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Composição e Regência	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Composição Musical	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Contrabaixo	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Cordas Dedilhadas	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Cravo	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Fagote	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Flauta	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Flauta Doce	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Flauta Transversa	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Flauta Transversal	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura

Guitarra	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Harpa	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Acordeão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Flauta Doce	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Flauta Transversal	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Percussão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Piano	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Violão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento - Violino	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento (Opções: Piano, Violino, Violão e Flauta Transversa)	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Clarinete	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento de Corda, Sopra e Percussão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento de Cordas	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento de Percussão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento de Sopra	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento de Teclado	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Musical	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Saxofone	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Trombone	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Trompete	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Viloncelo	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Instrumento Violão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música - Habilitação em Instrumento e Canto	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música Brasileira	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música com Habilitação em Educação Musical	Música - Licenciatura
Música com Habilitação em Regência	Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música e Tecnologia	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música Popular	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música Popular Brasileira	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Música Popular/Instrumento	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Musioterapia	Música - Licenciatura
Oboé	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Órgão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Percussão	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Piano	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Produção Sonora	Música - Instrumento - Bacharelado ou Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Regência	Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Regência Coral	Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Regência de Coral	Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Regência Orquestral	Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Regência Plena	Música - Composição e Regência - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Saxofone	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Trombone	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Trompa	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Trompete	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Tuba	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Viola	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Violão	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Violino	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Violino ou Viola	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Violoncelo	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura
Voz	Música - Canto e Instrumento - Bacharelado ou Música - Licenciatura

APÊNDICE

APÊNDICE I - Tabela de Disciplinas

Núcleo Comum Obrigatório	• Análise Musical 1 e 2; • Contraponto 1 e 2; • Cultura Musical Brasileira 1; • Filosofia da Música; • Fundamentos da Pesquisa em Música 1; • Harmonia 1 e 2; • História da Música no Brasil; • Introdução aos Estudos Culturais; • Música e História 1 a 3; • Percepção Musical 1 a 4; • Projeto Final; • Teoria e Análise de Música dos Séculos XX e XXI; • Trabalho de Conclusão de Curso 1 a 3;
Núcleo Específico Obrigatório	• Apresentação Pública 1 e 2; • Conjunto Musical 1 a 4; • Instrumento 1 a 8; • Literatura e repertório 1 e 2; • Música de Câmara/ Prática de Conjunto 1 a 4; • Prática de Performance 1 e 2;
Núcleo Específico Optativo	• Acompanhamento ao Piano 1 a 4; • Acústica Musical; • Apreciação da Música Popular Instrumental Brasileira; • Apreciação Musical 1 e 2; • Conjunto Musical 5 a 8; • Contraponto 3 e 4; • Cultura Musical Brasileira 2; • Expressão e Consciência Corporal 1 e 2; • Fundamentos da Arte e Educação 1 e 2; • Fundamentos da Didática 1 e 2; • Formação de Repertório 1 a 8; • Fundamentos da Pesquisa em Música 2; • Harmonia 3; • Harmonia Funcional 1 e 2; • Improvisação 1; • Informática 1 e 2; • Introdução a Língua Brasileira de Sinais – Libras; • Laboratório 1 a 8; • Linguagem e Estruturação Musicais 1; • Literatura e Repertório 3 e 4; • Música Computacional 1 e 2; • Música Contemporânea; • Música de Câmara/Prática de Conjunto 5 e 6; • Música e Indústria Cultural; • Música Renascentista;

	• Oficina de Criação Musical 1 e 2; • Pós-Modernidade; • Percepção Musical 5 e 6; • Piano em grupo 1 a 8; • Produção Cultural 1 e 2; • Psicologia da Performance 1 e 2; • Tecnologia Musical; • Tópicos Especiais em Arte, educação e saúde 1 a 5; • Vanguardas Musicais do Século XX e XXI;
--	--

APÊNDICE II - Termo de Anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

Diretor(a) da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás

Solicitamos autorização desta instituição para realização da pesquisa “A Formação do Pianista no Curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Goiás” a ser realizada no curso de Bacharelado em Piano, pertencente à Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, pelo (a) pós graduanda Simone de Miranda, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Jayme Borges, no curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa tem como objetivo verificar se a formação do pianista do Curso de Graduação (Bacharelado) da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG está sendo adequada para atender as demandas do mercado de trabalho atual. Para isto, serão realizados questionários com professores e alunos; observação das aulas práticas de piano em grupo (música de câmara e de acompanhamento).

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta Instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de dissertação e de artigos científicos relacionados à temática desta pesquisa. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Goiânia, ____ / ____ / ____.

() concordamos com a solicitação

() não concordamos com a solicitação

Simone de Miranda

Diretora da EMAC/UFG

TERMO DE ANUÊNCIA

Coordenador(a) do Bacharelado em Música da EMAC/UFG

Solicitamos autorização desta instituição para realização da pesquisa “A Formação do Pianista no Curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Goiás” a ser realizada no curso de Bacharelado em Piano, pertencente à Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, pelo (a) pós graduanda Simone de Miranda, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Jayme Borges, no curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa tem como objetivo verificar se a formação do pianista do Curso de Graduação (Bacharelado) da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG está sendo adequada para atender as demandas do mercado de trabalho atual. Para isto, serão realizados questionários com professores e alunos; observação das aulas práticas de piano em grupo (música de câmara e de acompanhamento).

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta Instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de dissertação e de artigos científicos relacionados à temática desta pesquisa. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Goiânia, ____ / ____ / ____.

() concordamos com a solicitação

() não concordamos com a solicitação

Simone de Miranda

Coordenador(a) do Bacharelado em Música da EMAC/UFG

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Simone de Miranda, educadora musical. Apresento este termo a você para lhe convidar a participar, como voluntário(a) de uma pesquisa do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música, na linha de pesquisa Música, Educação e Saúde da Universidade Federal de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em casos de dúvidas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076. Também é possível entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone 62 – 8222 7226, no qual serão disponibilizadas o recebimento de ligações a cobrar.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO EM PIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Pesquisador Responsável: Simone de Miranda

<http://lattes.cnpq.br/0415809500328373>

Pesquisador participante: Prof^a Dr^a Maria Helena Jayme Borges

<http://lattes.cnpq.br/1642539899433332>

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Helena Jayme Borges

Contato: 62-8116 0838 (EMAC) ou mhelenajb@terra.com.br

Mestrando: Simone de Miranda

Contato: 62 – 8222 7226 ou pianistasimonemiranda@hotmail.com

A pesquisa visa investigar quais as competências estão sendo desenvolvidas nos alunos de piano do Curso de Graduação (Bacharelado) em piano da EMAC-UFG tendo em vista a diversidade de atuação no mercado de trabalho atual. Para desenvolver tal pesquisa, serão realizados dois questionários, um para alunos e outro para professores. Além disso, serão observadas como ocorre a prática em conjunto dos alunos de piano nas aulas em grupo que envolvem a prática de câmara, correpetição ou acompanhamento de pianistas e o registro de tais observações serão feitas através de vídeos. Espera-se, ao fim da pesquisa, verificar como os alunos estão sendo preparados para o mercado de trabalho atual.

Simone de Miranda - Pesquisador responsável

Prédio da Reitoria - Térreo - Campus II - CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1076 - Fax:3521-1163
Homepage: www.prppg.ufg.br - E_mail: prppg@prppg.ufg.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, autorizo sua participação no estudo “A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO EM PIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Simone de Miranda sobre a pesquisa que envolverá um questionário com ênfase na atuação do pianista no mercado de trabalho atual, assim como a observação das aulas em grupo que envolvem a prática de câmara, correpetição ou acompanhamento de pianistas. A pesquisadora também me informou sobre os possíveis benefícios e riscos decorrentes da participação dos envolvidos. Constatei a partir das explicações, que os resultados, segundo o que foi informado, trarão benefícios educacionais de ensino/aprendizagem para novas propostas de ensino de piano, assim como melhor preparo para adentrar no mercado de trabalho e que serão divulgados somente em eventos científicos e as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo quando da comunicação dos resultados. Nenhum dano resultará da prática de aprendizagem do pesquisador com os sujeitos. Diante disso, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Autorizo a presença da pesquisadora nas aulas em grupo que envolvem a prática de música de câmara, correpetição ou acompanhamento dos pianistas, assim como na comunicação dos resultados da análise dos dados, quando da comunicação destes resultados em eventos científicos, por saber que a minha identidade será preservada e os vídeos e imagens obtidos serão de uso exclusivo do pesquisador. Os dados serão utilizados na presente pesquisa, para sua utilização futura será submetido novamente ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceito do sujeito em participar.

Testemunhas

Nome: _____ Assinatura: _____
Nome: _____ Assinatura: _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, autorizo sua participação no estudo "A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO EM PIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS", como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Simone de Miranda sobre a pesquisa que envolverá um questionário com ênfase na atuação do pianista no mercado de trabalho atual, assim como a observação das aulas em grupo que envolvem a prática de câmara, correpetição ou acompanhamento de pianistas. A pesquisadora também me informou sobre os possíveis benefícios e riscos decorrentes da participação dos envolvidos. Constatei a partir das explicações, que os resultados, segundo o que foi informado, trarão benefícios educacionais de ensino/aprendizagem para novas propostas de ensino de piano, assim como melhor preparo para adentrar no mercado de trabalho e que serão divulgados somente em eventos científicos e as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo quando da comunicação dos resultados. Nenhum dano resultará da prática de aprendizagem do pesquisador com os sujeitos. Diante disso, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Autorizo a presença da pesquisadora nas aulas em grupo que envolvem a prática de música de câmara, correpetição ou acompanhamento dos pianistas, assim como na comunicação dos resultados da análise dos dados, quando da comunicação destes resultados em eventos científicos, por saber que a minha identidade será preservada e os vídeos e imagens obtidos serão de uso exclusivo do pesquisador. Os dados serão utilizados na presente pesquisa, para sua utilização futura será submetido novamente ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceito do sujeito em participar.

Testemunhas

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA TURMA QUE REALIZARÁ A PESQUISA

Eu, _____,
RG/ CPF/ _____ abaixo assinado, concordo em sediar a observação da minha aula para o estudo e observação não participativa para a pesquisa "A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO EM PIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS". Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Simone de Miranda sobre a pesquisa que envolverá a observação das aulas em grupo que envolvem a prática de câmara, correpetição ou acompanhamento de pianistas, com ênfase na atuação do pianista no mercado de trabalho atual e suas competências. A pesquisadora também me informou sobre os possíveis benefícios e riscos decorrentes da participação dos envolvidos. Constatei a partir das explicações, que os resultados, segundo o que foi informado, trarão benefícios educacionais de ensino/aprendizagem para novas propostas de ensino de piano, assim como melhor preparo para adentrar no mercado de trabalho e que serão divulgados somente em eventos científicos e as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo quando da comunicação dos resultados. Nenhum dano resultará da prática de aprendizagem do pesquisador com os sujeitos. Diante disso, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Autorizo, na comunicação dos resultados da análise dos dados, quando da comunicação destes resultados em eventos científicos, por saber que a minha identidade será preservada. Os dados serão utilizados na presente pesquisa, para sua utilização futura será submetido novamente ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP.

Goânia, _____ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceito do sujeito em participar.

Testemunhas

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Autorizo ou/não a divulgação de minha identidade como responsável pela autorização do local em que a pesquisa será realizada, segundo a definição a seguir:

- ☐ Autorizo
☐ Não autorizo.

Endereço: Rua 45, Quadra 43, Lote 29. Bairro Itatiaia

Fone: 62 – 8222 7226 (poderão ser realizadas ligações a cobrar)

E-mail: pianistasimonemiranda@hotmail.com



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**TERMO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA ESCOLA EM QUE
REALIZARÁ A PESQUISA**

Eu, _____,
RG/ CPF/ _____ abaixo assinado, concordo em sediar a
pesquisa "A FORMAÇÃO DO PIANISTA NO CURSO DE BACHARELADO EM PIANO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS", na realização de dois questionários, um para os
professores e um para os alunos no curso de Bacharelado em Piano, por mim coordenado.
Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Simone de Miranda,
sobre os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou
interrupção de meu acompanhamento. Constatei, a partir das explicações, que os
resultados, segundo o que foi informado, trarão benefícios educacionais de
ensino/aprendizagem para os envolvidos e que serão divulgados somente em eventos
científicos e as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo quando da
comunicação dos resultados. Nenhum dano resultará da prática de aprendizagem do
pesquisador com os sujeitos.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceito
do sujeito em participar.

Testemunhas

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares:

Autorizo ou/não a divulgação de minha identidade como responsável pela autorização do
local em que a pesquisa será realizada, segundo a definição a seguir:

() Autorizo

() Não autorizo.

Endereço: Rua 45, Quadra 43, Lote 29, Bairro Itatiaia

Fone: 62 – 8222 7226 (poderão ser realizadas ligações a cobrar)

E-mail: pianistasimonemiranda@hotmail.com

APÊNDICE IV – Questionário dos Professores

Fale brevemente sobre sua formação musical.

Quais as disciplinas você leciona no Curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG atualmente?

Há quanto tempo você leciona nesta Universidade?

1 – Você conhece as possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho do Brasil hoje?

☐ Sim ☐ Não

2 – Entre estas possibilidades, quais você conhece?

☐ Solista ☐ Professor ☐ Camerista ☐ Correpetidor ☐ Acompanhador/Colaborador

☐ Outras. Quais _____

3 – Quais as opções abaixo fazem parte da sua atuação profissional:

☐ Solista ☐ Professor ☐ Camerista ☐ Correpetidor ☐ Acompanhador/Colaborador

☐ Outras. Quais _____

4- Diferencie estas atuações.

(1) Camerista

(2) Correpetidor

(3) Acompanhador/Colaborador

5 – Você acredita que o pianista precisa desenvolver capacidades específicas para cada área de atuação?

☐ Sim ☐ Não

6 - Você acredita que os alunos conhecem as possibilidades de atuação no mercado de trabalho do Brasil hoje?

☐ Sim ☐ Não

7 – Você, como educador, acredita que sua prática pedagógica tem auxiliado na formação dos alunos para que eles estejam preparados para atuação no mercado de trabalho atual como professor, correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador entre outras atuações além de solista?

☐ Sim ☐ Não

8 - Você acredita que todos os alunos de piano da EMAC/UFG estão sendo preparados para atender as necessidades do mercado de trabalho atual?

☐ Sim ☐ Não

9 - Você usa:

☐ Métodos de Ensino específicos para cada aluno.

☐ Métodos de Ensino semelhantes para todos os alunos.

☐ Não uso nenhum método de Ensino.

10 – Coloque em ordem numérica (do menor para o maior), considerando o grau de importância, os fatores que influenciam a escolha do repertório para seus alunos:

☐ Características específicas dos alunos.

☐ Gosto musical do aluno.

☐ O aluno participa da escolha do repertório.

☐ Músicas importantes no repertório de piano solo.

☐ Músicas importantes no repertório de piano.

☐ Outras. Quais_____

11 – Coloque em ordem numérica (do menor para o maior), considerando o grau de importância, as competências que você acredita que o aluno de piano precisa dominar:

☐ Domínio técnico do instrumento

☐ Leitura à primeira vista

☐ Transposição

- ☐ () Leitura de cifras
- ☐ () Leitura de reduções de grade coral
- ☐ () Leitura de reduções de grade orquestral
- ☐ () Outras. Quais_____

12 - Assinale com “X” quais as competências que você procura desenvolver nos seus alunos:

- ☐ () Domínio técnico do instrumento
- ☐ () Leitura à primeira vista
- ☐ () Transposição
- ☐ () Leitura de cifras
- ☐ () Leitura de reduções de grade coral
- ☐ () Leitura de reduções de grade orquestral
- ☐ () Outras. Quais_____

13 – Você estimula a prática em conjunto ao seus alunos?

- ☐ () Sim ☐ () Não

14 – Aponte as vantagens que o Curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG pode proporcionar aos alunos em relação outras Instituições Federais.

15 – Aponte pontos que podem ser melhorados no Curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG.

APÊNDICE V – Questionário Alunos

Fale brevemente sobre sua formação musical.

Em que ano você ingressou na Universidade?

Quais as disciplinas práticas de piano você já fez durante este curso.

1 – Você conhece as possibilidades de atuação do pianista no mercado de trabalho atual?

☐ Sim ☐ Não

2 – Entre estas possibilidades, quais você conhece?

☐ Solista ☐ Professor ☐ Camerista ☐ Correpetidor ☐ Acompanhador/Colaborador

☐ Outros. Quais _____

3 – Quais as opções abaixo fazem parte da sua atuação como pianista:

☐ Solista ☐ Professor ☐ Camerista ☐ Correpetidor ☐ Acompanhador/Colaborador

☐ Nenhum ☐ Outros. Quais _____

4 – Diferencie estas atuações.

(1) Camerista (2) Correpetidor (3) Acompanhador/Colaborador

5 - Você acredita que o pianista precisa desenvolver competências específicas para cada área de atuação?

☐ Sim ☐ Não

6- A instituição em que você estuda tem preparado você para atender as necessidades do mercado de trabalho atual?

☐ Sim ☐ Não

7- Quais os fatores abaixo influenciam seu(s) professor(es) para a escolha do seu repertório:

☐ Suas características específicas.

☐ Seu gosto musical.

☐ Sua opinião e participação.

☐ Músicas importantes no repertório de piano solo.

☐ Músicas importantes no repertório de piano.

☐ Outras. Quais _____

8- Depois de formado você pretende continuar seus estudos?

☐ Sim ☐ Não

Se sim:

☐ outro curso no Brasil. Onde? _____

Qual curso? _____

☐ outro curso no exterior. Onde? _____

Qual curso? _____

9- Em qual, ou quais áreas você pretende trabalhar?

☐ Professor de instrumento ☐ Solista ☐ Acompanhador/colaborador ☐ Camerista

☐ Correpetidor ☐ Outras, quais _____

10 - Assinale com "X" quais as competências que você adquiriu durante o curso:

☐ Domínio técnico do instrumento

☐ Leitura à primeira vista

☐ Transposição

☐ Leitura de cifras

☐ Leitura de reduções de grade coral

☐ Leitura de reduções de grade orquestral

☐ Outras. Quais _____

11 - Assinale com “X” quais as competências que você adquiriu fora da universidade:

- ☐ Domínio técnico do instrumento
- ☐ Leitura à primeira vista
- ☐ Transposição
- ☐ Leitura de cifras
- ☐ Leitura de reduções de grade coral
- ☐ Leitura de reduções de grade orquestral
- ☐ Outras. Quais _____

12 – Assinale com “X” quais as competências você espera adquirir no curso de bacharelado?

- ☐ Domínio técnico do instrumento
- ☐ Leitura à primeira vista
- ☐ Transposição
- ☐ Leitura de cifras
- ☐ Leitura de reduções de grade coral
- ☐ Leitura de reduções de grade orquestral
- ☐ Outras. Quais _____

13 – Coloque o número (média) de obras musicais que fazem parte do seu repertório atual de piano:

- ☐ Obras para piano solo.
- ☐ Obras para grupo de câmara.
- ☐ Obras de coral e orquestra.
- ☐ Obras para piano a quatro mãos.
- ☐ Obras para piano e canto.
- ☐ Obras ligadas ao exercício técnico.

14 – Sobre a prática de ensino, você já atuou como professor de piano?

- ☐ Sim, atuo algumas vezes.
- ☐ Sim, atuo sempre.
- ☐ Sim, mas não atuo mais.
- ☐ Não, mas pretendo atuar.

() Não, gosto de atuar exclusivamente tocando. Justifique:

15 – Aponte os pontos positivos e pontos que podem ser melhorados no curso de Bacharelado em Piano da EMAC/UFG.

APÊNDICE VI – Observação da disciplina Música de Câmara

A DISCIPLINA MÚSICA DE CÂMARA

PROFESSOR A

Aula dia 18/09/2014

- O trio (piano, flauta e clarinete).

O primeiro grupo observado nesta data foi o Trio de piano, flauta e clarinete que executaram a obra de Sérgio de Azevedo: *Cinco Borboletas para Olga*, que é composta por cinco movimentos.

Primeiramente os alunos tocaram o primeiro movimento: Inquieto, inteiro. Em seguida o professor fez algumas indicações sobre a execução da obra. Entre elas, foi proposto que a realização dos contrastes entre as partes deste movimento e também, a realização das conduções nas cadências. Quando os alunos foram repetir o movimento, houve um desencontro, então o professor pediu que eles procurassem se ouvir mais e que prestassem atenção uns nos outros.

Após os alunos repetirem o primeiro movimento, o professor sugeriu que os alunos participassem nas considerações sobre a obra, que eles opinassem e tentassem montar a música juntos.

Em seguida os alunos executaram o segundo movimento da obra: Barcarola. Neste movimento o professor exigiu que os instrumentistas desenvolvessem melhor os detalhes técnicos, principalmente em relação à clareza na execução das notas. Ele também deu algumas dicas ao pianista, já que neste movimento o piano tem função de acompanhador.

O professor propôs também a observação de algumas dinâmicas, sobre a sonoridade, articulações dos instrumentos de sopro e também do piano. Por ele ser um dos docentes de piano, indicou mais resoluções sobre a execução da parte deste instrumento, para os demais ele pediu que resolvessem com seus professores alguns trechos específicos.

Durante toda a aula os alunos resolveram ou corrigiram os erros rapidamente, o professor fazia as observações e logo os alunos executavam como sugerido, as “respostas” dos alunos eram rápidas.

Nesta data o outro grupo que deveria ser observado não foi a aula.

Aula dia 25/09/2014

- O duo (piano e violino).

Neste dia ocorreu a observação com o Duo de piano e violino que executaram a obra de Ludwig Van Beethoven: *Sonata para Piano e Violino Op.24*.

Primeira os alunos executaram a obra completa, em seguida o professor ofereceu dicas de execução sobre a sonoridade dos instrumentos, sobre os fraseados, sobre as dinâmicas, sobre os temas e sugestões de como poderia ocorrer as passagens de tema entre os instrumentos.

Em seguida quando os alunos iniciaram a obra pela segunda vez, ocorreram desencontros então o professor sugeriu que eles mantivessem o contato visual durante mais momentos.

O professor sugeriu também que os alunos fizessem mudanças de andamentos em alguns trechos.

Os alunos conseguiram “responder” as orientações de maneira rápida e quando não conseguiam o professor sugeria que eles estudassem os trechos com problemas para a próxima aula.

O trio observado na aula passado não esteve presente nesta data.

Aula dia 02/10/2014

- O duo (piano e violino).

Duo (piano e violino) – Nesta aula os alunos mostraram a obra para o professor da mesma maneira que deveria ser executada na prova que deveria ocorrer na semana seguinte, sem repetições e sem as interrupções do professor.

Entretanto os alunos iniciaram a execução descontraídos, então quando eles pararam o professor proporcionou algumas orientações como: não correr, ouvir um ao outro, executar as dinâmicas e fraseados.

Ao reiniciarem a obra do princípio o professor fez algumas interrupções. Ele sugeriu que os alunos deveriam encontrar um andamento onde as figuras rápidas não ficassem tão marteladas, marcadas, mas, que eles executassem pensando mais na frase musical sem deixar impreciso. Também foram dadas orientações ao pianista, este por sua vez deveria cuidar para não encobrir o som do violino, o professor lembrou também que ele precisaria ouvir o seu colega e também cuidasse com as “entradas” e inícios de frases para que fossem mais precisas.

- O trio (piano, flauta e clarinete).

Com o trio foi possível observar que os músicos estavam mais sincronizados e em uma posição estratégica para que todos pudessem se ver, entretanto ocorreram alguns desencontros entre eles no decorrer da música.

O professor sugeriu que os alunos ficassem mais concentrados, sugeriu também mudanças de andamento, que ocorresse mais preocupação e cuidado entre as frases e diferença de dinâmicas. Ele pediu ao pianista que procurasse ouvir mais os demais instrumentos, pois às vezes parecia que este estava um pouco á frente dos demais.

O professor foi dando dicas, sugestões de execução em alguns trechos específicos.

Sobre a prova que deveria ocorrer na semana seguinte, o professor deu algumas sugestões para que eles soubessem falar sobre a peça e sobre o compositor, que eles tivessem uma cópia a mais da música e que buscassem maior concentração. Em seguida, o professor fez um convite para que os alunos fizessem parte de um recital organizado por outr professor tocando pelo menos dois movimentos, ressaltando também a importância de estudarem a obra completa.

Aula dia 09/10/2014

Nesta data ocorreu prova de banca que não foi aberta ao público e nem recebeu autorização para que a observação pudesse ocorrer.

Aula dia 16/10/2014

Não teve aula, pois o professor estava viajando e os alunos não vieram para aula com o professor substituto que ficou responsável pelas aulas nesta data.

Aula dia 23/10/2014

A aula desta data foi adiantada para o dia 22/10/2014 sem aviso prévio.

Aula dia 30/10/2014

Um dos grupos que estavam sendo observados (o trio) mudou o horário da aula para as 12:20, sem aviso prévio desta mudança, inviabilizando a observação deste grupo nesta data.

- O duo (piano e violino).

Os alunos executaram o primeiro movimento e logo o professor começou a corrigir alguns trechos principalmente da parte do pianista. Ele sugeriu que o aluno observasse o dedilhado e estudasse com variações rítmicas as partes de escalas da música, limpasse o som e procurando uma sonoridade “clara”. O professor pediu também que o aluno estudasse mais a mão esquerda já que, geralmente, é nela que ocorriam maiores dificuldades de execução. Ele fez o mesmo processo com outras partes que tinham escalas.

O professor também lembrou os cuidados que deveriam ocorrer em relação ao andamento no final da música, propondo que o aluno não alargasse e mantivesse a pulsação, principalmente nas semicolcheias. Logo em seguida, o duo reiniciou a obra nas paginas finais, objetivando melhorias no trecho com problemas.

Outro cuidado sugerido pelo professor, foi em relação a execução das notas juntas do piano e do violino nos compassos finais do primeiro movimento.

Em seguida o professor sugeriu que eles retomassem alguns compassos para executarem a obra em um andamento mais lento com o intuito de trabalhar as entradas, depois sugeriu que retornassem do mesmo trecho para executarem “a tempo”.

O professor pediu então, que os alunos retomassem outros compassos situados no final da peça para que o violinista tocasse de forma mais solta, mais expressiva. Ele pediu ainda que os alunos comesçassem a pensar nesta ideia desde a respiração e que tivesse em mente um som mais arredondado. Outra observação ocorreu em uma frase realizada pelo violinista, o professor sugeriu a ele que desenhasse melhor o fraseado.

O professor lembrou os alunos que quanto mais preciso ritmicamente mais fácil serão as entradas, então pediu que o pianista cuidasse para que as tercinas fossem executadas mantendo a pulsação. No final da obra o professor propôs que o pianista cuidasse o pedal, e o violinista pensasse no som mais arredondado.

Aula dia 06/11/2014

Não houve aula devido ao festival de música da EMAC.

Aula dia 13/11/2014

- O trio (piano, flauta e clarinete)

A primeira aula de câmara começou as 12:20 horas com o trio, os alunos apresentaram primeiramente a segunda parte da música: Barcarola. Os três integrantes tocaram esta parte inteira e, em seguida o professor sugeriu que os alunos retomassem alguns trechos em formação diferente, somente piano e flauta, propondo que eles procurassem se ouvir, já que o trecho estava desencontrado. Depois sugeriu o mesmo processo com piano e clarinete.

Após tocar a primeira página desta parte da obra em duos (piano-flauta/piano-clarinete) o professor pediu para que os três alunos tocassem do início da segunda parte e que eles pensassem nas frases com mais movimentos de dinâmica.

Em alguns trechos o professor fazia interrupções e sugeria mudanças, entre elas: que o pianista tomasse cuidado, pois o piano estava se sobressaindo mais do que os outros instrumentos e, algumas vezes, soando adiantado.

O professor também sugeriu que nas partes lentas os três alunos se escutassem melhor e mantivessem o contato visual. Os alunos executaram novamente o trecho mais lento, e no final dele o professor lembrou os alunos das sugestões feitas durante a aula, com o intuito de que elas ocorressem também nos ensaios.

Nesta aula foi apresentado também o quarto movimento da obra. Ao terminarem a execução o professor começou seu discurso elogiando o trabalho feito pelos alunos e em seguida pediu para que eles cuidassem algumas coisas no final da música e também para que o pianista não adiantasse as entradas, procurando manter sempre contato visual com os demais instrumentos. O professor pediu que eles repetissem o movimento, mas desta vez executando com maior clareza as dinâmicas e fraseados.

Para a próxima aula o professor pediu que os alunos procurassem executar a obra completa.

O duo (piano e violino) não foi a aula

Aula dia 20/11/2014

Nesta data o trio do primeiro horário desmarcou a aula, sem direito a reposição. Sendo assim, a observação ocorreu apenas com duo.

- O duo (piano e violino)

O professor iniciou a aula perguntando aos alunos quando eles pretendiam tocar o segundo e o terceiro movimento da Sonata, eles responderam então que os outros movimentos seriam trabalhados no próximo ano.

Após essa situação os alunos executaram o primeiro movimento inteiro em seguida o professor parabenizou o amadurecimento da peça e logo após começou a dar sugestões para o pianista em relação ao uso do pedal, principalmente nas notas graves.

O professor pediu também que os alunos executassem alguns trechos específicos onde estavam ocorrendo antecipações de algumas notas, ou trechos em que a melodia passava do violino para o piano e vice-versa, com o objetivo de unificar tais passagens, proporcionando continuidade da melodia. Em outros trechos o professor pediu para que o violinista revesse a arcada para que o som pudesse “brilhar” mais.

Os alunos foram tocando as partes que o professor pedia e foram ajustando os detalhes sugeridos por ele.

Depois que os alunos já haviam executado metade da música o professor reiniciou as interrupções para avisar aos alunos os trechos que deveriam ser melhorados. O professor ressaltou que esperava um pouco mais de energia para tocar certos trechos, ele esperava também, que os alunos pudessem explorar mais as dinâmicas para que a obra pudesse ficar mais contrastante.

Os alunos reiniciam a música do começo e logo no início o professor sugeriu que ocorressem mudanças no andamento, que o pianista procurasse ouvir o violinista, e lembrou que essa é uma das competências mais importantes para fazer Música de Câmara: ouvir o outro.

Para finalizar o professor lembrou os alunos para que eles pensassem nas possibilidades existentes para começar a trabalhar os demais movimentos durante o próximo semestre desta disciplina.

27/11/2014

- O trio (piano, flauta e clarinete).

O trio iniciou esta aula executando a obra inteira. Depois o professor questionou os alunos se eles iriam executar a obra inteira na avaliação da banca.

Após a discussão sobre o assunto o professor pediu para que eles executassem alguns trechos específicos, partindo do segundo movimento. Ao reiniciarem o professor logo fez observações sobre a articulação que deveria soar mais ligada, principalmente a parte do clarinetista.

Os alunos reiniciaram o trecho mais algumas vezes e a cada interrupção, o professor fazia mais observações sobre respiração, articulação e dinâmica. No final deste movimento o

docente pediu que o pianista observasse as respirações dos instrumentos de sopros para que a música ocorresse de forma mais sincronizada.

O professor pediu também que os alunos executassem o quarto movimento, e logo no início deste trecho questionou qual dos integrantes do trio estaria conduzindo a obra. O docente interrompeu para elogiar a condução do flautista sugerindo que ele assuma este papel, lembrando que tal atitude facilitaria para que eles tocassem mais juntos.

O professor sugeriu em seguida que o clarinetista adotasse a articulação usada pelo flautista, pois mesmo executando temas parecidos o trecho soava completamente diferente nos dois instrumentos.

No final deste trecho o professor pediu para que os alunos fizessem melhor as dinâmicas.

Para concluir a aula o docente elogiou a peça e pediu para que os alunos continuassem estudando de forma conciente sem esquecer as considerações feitas por ele.

O duo não compareceu nesta aula.

Nas duas semanas seguintes as aulas foram voltadas para a preparação para avaliação final.

PROFESSOR E

Aula dia 30/10/2014

Este professor tem apenas um duo de piano e flauta que durante as observações desenvolveu a obra: *Drei Romanzen für Hoboe – ad libitum - Op.94*, para violino ou clarinete em mib e Piano - Robert Schumann.

Os alunos inciam esta aula executando o segundo movimento da obra, logo no início professor lembrou que o caráter neste trecho deveria ser introspectivo. Após executarem o segundo movimento o professor sugeriu que executassem com menos intensidade, realizassem os fraseados e concientizassem o andamento.

Com o insucesso dos alunos o professor sentou no piano e executou todo o segundo movimento com o flautista. Durante a execução ele foi lembrando as intensidades que deveriam ser usadas em cada frase.

O professor sugeriu ao pianista que usasse o pedal com mais sutileza, para que os sons ficassem menos ‘embolados’.

Em seguida os alunos executaram o primeiro movimento da obra, a partir daí o professor lembrou os alunos que a dinâmica “piano” seria algo característico da obra, dando sugestões para que o resultado sonoro não fosse tão aberta, mas fechada, introspectiva. Pediu, ainda, que o flautista pensasse em um som metálico durante alguns trechos deste primeiro movimento. Aconselhou o pianista para que ele explorasse a sonoridade dos baixos de forma mais intensa. Para demonstrar os trechos o professor sentava no piano, executava e complementava com algumas explicações faladas.

Aula dia 06/11/2014

Não houve aula devido ao festival de música.

Aula dia 13/11/2014

A aula começou com a execução da peça desde o começo, mas logo ao chegar na segunda página o professor interrompeu e pediu para que o pianista fizesse mais fraco a sua parte e que ambos os instrumentistas iniciassem este trecho pensando em “apresentar” a obra.

Os alunos reiniciaram a música e tocaram o primeiro movimento, no fim o professor questionou os alunos a respeito do que eles pensavam sobre o que foi tocado, se houve melhora ou não em relação a outras aulas.

A partir das respostas o professor sugeriu mudanças em alguns trechos, principalmente na parte do piano. Sugeriu também, que alguns trechos soassem mais “heróicos”, que em alguns trechos ocorressem o acelerando mas, que depois retornassem ao tempo inicial.

Em seguida os alunos executaram o segundo movimento, o professor interrompeu no final da segunda página para lembrar os alunos que precisavam estar mais sincronizados e que o piano deveria desenvolver melhor as dinâmicas, cumprindo exatamente como estão escritas, lembrou o aluno que ele deveria usar as notas do baixo para conduzir a melodia.

Para exemplificar, o professor tocou o trecho que estava com problemas.

Os alunos tentaram tocar mais uma vez o mesmo trecho, mas continuavam descontraídos então o professor sugeriu que o pianista executasse sozinho a parte escrita para mão esquerda e depois que os alunos executassem este trecho juntos.

O professor sugeriu que eles estudassem melhor no decorrer da semana e que tocassem imaginando a parte um do outro, que eles soubessem o que o outro toca para que ocorra de

maneira mais fácil a sincronização das duas partes. Em seguida eles terminaram o segundo movimento e passaram para execução do último movimento.

O professor perguntou aos alunos o que eles haviam achado, um dos alunos começou a fazer observações sobre o andamento deste movimento, lembrou que este deveria ser mais lento do que eles haviam executado, em seguida falou sobre os trechos que a melodia está escrita exatamente igual nos dois instrumentos deveriam ser ouvidos como uma única melodia.

Apartir disso, o professor sugeriu que os alunos executassem este movimento novamente.

No final o professor fez mais considerações sobre partes específicas do terceiro movimento a respeito das partes do piano, entre elas que o som deveria ser mais ligado, mais fraseado e o pianista tivesse mais cuidado com as notas do baixo.

Aula dia 20/11/2014

Os alunos iniciaram esta aula executando a obra até segundo movimento onde começaram desencontros entre os dois intérpretes, então o professor começou a propor suas sugestões. Na primeira parte ele questionou se algumas mudanças que aconteceram haviam sido intencionais, e se de fato foram, sugeriu que eles pudessem continuar a ideia e adotar tais mudanças.

Os alunos reiniciaram a obra, e logo no início o professor pediu para que o pianista tomasse cuidado com as ligaduras na mão esquerda para que as notas pudessem ficar mais precisas. Os alunos tocaram o mesmo trecho novamente, mas os mesmos problemas se repetiram, então o professor sentou ao piano e tentou demonstrar de maneira prática, executando o trecho.

Em seguida os alunos tentaram executar o mesmo trecho novamente, quando começava a ficar descontraído o professor parava e tentava corrigir. Para isso ele deu algumas sugestões ao aluno de piano de dedilhado, de acentuações e de andamento para que os problemas que existiam neste trecho fossem resolvidos.

A mesma situação se repetiu algumas vezes, até que o professor começou a fazer observações também para o flautista, principalmente sobre o andamento.

Após reiniciarem o trecho mais lento, mesmo com os desencontros ocorridos conseguiram executar o restante da obra.

No final o professor fez considerações a respeito da dinâmica que deveriam acontecer de maneira mais contrastante e para exemplificar ele mais uma vez sentou ao piano e executou alguns trechos da música intercalando com alguns comentários sobre a execução.

27/11/2014

Logo no início da aula o aluno de piano avisou ao professor que o flautista não poderia vir, mas que ele gostaria de tocar sua parte para o professor. Logo quando ele iniciou a execução o professor já interrompeu sugerindo ao aluno que trabalhasse melhor as melodias para que elas pudessem ficar mais ligadas.

Ao tocar novamente o professor fez observações sobre o pedal, articulações e fraseados, ele falou para o aluno tentar trazer algo novo em cada execução. Na segunda parte da obra, a execução do aluno ainda apresentava problemas então o professor propôs outras sugestões ao aluno, como ouvir a obra em versões diferentes disponíveis na internet.

O aluno repetiu o trecho com problemas mais uma vez, e enquanto o aluno tocava o professor cantava a melodia escrita na parte do piano, e no final pediu para que o aluno tocasse mais redondo, para isso o professor sentou ao piano e intercalou execuções de alguns trechos com comentários que poderiam esclarecer a prática.

Em seguida o aluno executou a última parte da música. O professor interrompeu algumas vezes e chamou a atenção do aluno para que ele observasse o andamento, as dinâmicas e os fraseados.

APÊNDICE VII - Observação da disciplina Laboratório Piano

A DISCIPLINA DE LABORATÓRIO PIANO

PROFESSOR A

Aula dia 30/10/2014

Participaram desta aula 3 alunos do bacharelado em piano, um do segundo período, um do quarto período e um do sexto período.

O professor iniciou a aula ouvindo o duo (piano e violino) da disciplina de música de Câmara, com intuito de prepará-los para a apresentação que haveria na semana seguinte. Antes de iniciar a execução o professor pediu que os alunos apresentassem a peça de formal oral.

O professor de violino também estava presente na observação de seu aluno e pediu ao mesmo que demonstrasse segurança no olhar ao executar a peça. Com isto, o dueto tocaria mais seguro e conseqüentemente mais juntos.

Em seguida um dos alunos de piano iniciou tocando uma peça de Villa Lobos - *Polichinelo*. O professor responsável pela aula de hoje fez algumas sugestões: a primeira delas foi em relação a presença do aluno na peça, ele achava que o aluno estava preso, tímido, precisava se soltar e isso poderia ajudá-lo também na realização dos contrastes sonoros. Ao executar novamente, o professor ficou ao seu lado fazendo indicações em trechos específicos.

Depois disso, o professor sugeriu a todos os alunos que ao executarem as obras o som deveria tocar todos que estão ouvindo sua execução, da primeira a última cadeira. Essa preocupação em relação a projeção sonora, deveria ser uma atitude inerente de toda e qualquer apresentação.

O próximo aluno executou o *Deux Nocturnes, Op. 32* de Chopin, ainda não bem memorizado. As observações do professor foram primeiramente em relação a memorização, em seguida ele pediu que o aluno falasse sobre as características da obra, e que diferenciase as partes. O aluno respondeu rapidamente as sugestões e em seguida o professor pediu que os demais alunos também contribuíssem com a aula dando sugestões. Antes do aluno executar a obra novamente, o professor sugeriu que a sonoridade ocorresse mais ligada e que as melodias deveriam aparecer mais, já que estas estavam ofuscadas pelo acompanhamento.

Ao executar a obra novamente o professor ficou ao seu lado fazendo intervenções sempre que necessário. As observações foram quase sempre sobre a execução das frases, movimentação das notas, mudanças de características no tema e cuidados com a utilização do pedal, para que

o som não ficasse “embolado”. O professor pediu várias vezes que o aluno tentasse conduzir as notas para as dinâmicas, sempre procurando dar destaque a melodia. Notou-se que o professor oferecia sugestões e não fazia imposições, estimulando o aluno a experimentar.

O terceiro aluno executou uma *Sonata* de Beethoven, *Op. 31 – nr. 2*. O professor começou dando dicas a todos: por mais que a música não ocorresse da forma desejada eles deveriam termina-la de maneira tranquila. Em seguida, o professor pediu que os alunos fizessem suas observações sobre a performance do colega. As considerações foram primeiramente elogios sobre a evolução da peça no decorrer das aulas e sobre como foram as reações ao erro, ou ao esquecimento, durante sua execução.

O professor pediu que o aluno tocasse o início novamente tomando cuidado com as durações. Talvez as poucas considerações em relação a obra tenham ocorrido devido o professor desta matéria ser o mesmo da aula individual de instrumento, e possivelmente já tenha trabalhado esta obra anteriormente nas aulas individuais.

Dia 06/11/2014

Não houve aula devido ao festival de música promovido pela Escola de Música e Artes Cênicas – EMAC/UFG.

Dia 12/11/2014

A aula começou com a presença dos mesmos três alunos de piano da aula anterior. O professor sugeriu que eles executassem o repertório da prova de piano do final do ano, mas os mesmos falaram que o repertório ainda não estava pronto.

O primeiro aluno começou tocando a *Sonata* de Mozart, *Nr.282*. Após o primeiro movimento, o professor sugeriu ideias sobre como estudar o repertório e que este aluno assim como os demais, estudassem as músicas de maneira mais detalhada e focada, dando ênfase nas nuâncias de dinâmicas.

Ao iniciar novamente a execução, o docente pediu que o aluno pensasse mais nos contrastes entre as vozes e no caráter das diferentes partes, imaginando que está contando uma história para seus ouvintes através da música. Em alguns momentos, o professor auxiliou cantando as partes ou tocando junto ao piano. Enquanto o aluno tocava, o professor fazia as considerações e retomava alguns trechos quando necessário.

No final, o aluno justificou que no momento da performance ele se preocupou mais com detalhes como o ritmo e as notas, do que com outros atributos. E o professor o advertiu frisando que existem outros fatores que devem ser lembrados e devidamente absorvidos no momento da execução.

O segundo aluno executou o *Impromptu – Op.29* de Chopin. Ao fim da apresentação o professor questionou se esta obra seria executada na prova no final do semestre, já que possuía muitos detalhes a serem trabalhados. Após, pediu que o aluno executasse novamente alguns trechos e propôs que ele estude e absorva melhor as informações presentes e inerentes à obra.

O terceiro aluno, que não estava presente na última aula, executou juntamente com o professor o *Concerto n.1 em Sol menor*. Nesta obra o professor fez a correpetição da parte orquestral e a aluna executou a parte do piano solo.

No final os alunos e o professor fizeram elogios e comentários sobre a execução e sobre a peça. O professor ressaltou a importância de se tocar um repertório mais longo para que se acostumem e estejam preparados para as apresentações de um repertório inteiro, afinal, é diferente tocar numa apresentação de 15 minutos e em uma de 60 minutos.

Ao encerrar a aula estimulou os discentes a estudarem para se tornarem bons profissionais, e lembrou que para tocar bem um instrumento é essencial estudar muitas e muitas horas.

PROFESSOR C

Aula dia 20/11/2014

O professor chegou na sala e avisou os alunos que ele precisaria sair mais cedo pois fazia parte da comissão das eleições que estavam acontecendo na EMAC, e por este motivo o professor também se justificou por não trazer partituras para os alunos fazerem leitura a primeira vista.

Nesta aula dois alunos estavam presentes um do sexto período e outro do segundo, e é este que iniciou a aula executando o segundo e o terceiro movimento da *Sonata* de Mozart – já executada na aula anterior. O discente apresentou algumas dificuldades durante a execução e o professor procurou auxiliá-lo buscando soluções para os problemas ocorridos. Em seguida, o docente perguntou o que era preciso fazer quando ocorria o esquecimento uma parte da música, os alunos respondem que caso estivessem em uma apresentação pulariam a frase, lembraram ainda que caso estivessem estudando eles deveriam ler o trecho na partitura em voz alta e em seguida executar.

O aluno terminou de executar sua música e então o professor fez algumas sugestões sobre os finais de frase e outras sobre andamentos, principalmente antes de retornar o tema. Em seguida, o mesmo aluno, iniciou o terceiro movimento da obra e no final o docente sugeriu algumas mudanças nas frases que se repetiam e outras mudanças nos gestos. Lembrou também que o aluno deveria cuidar o andamento, já que em alguns momentos ele estava acelerando.

O segundo aluno executou *Kinderszenen – Op. 15* - Robert Schumann, no final de sua execução o professor sugeriu para o aluno pensasse mais nas cadências em alguns trechos, para que ele não esquecesse mais das notas. O aluno recebeu muitos elogios sobre a obra de uma maneira geral, entretanto, o professor lembrou também que ele deveria cuidar alguns trechos rápidos que estavam soando enrolados.

PROFESSOR F

27/11/2014

O docente desta data começou a aula estimulando os alunos a exercitarem a leitura à primeira vista, o primeiro aluno tocou um “*Minueto*” de Mozart e no final da execução. O segundo aluno executou um “*Adagio*” de Mozart, o professor lembrou os alunos que ele estaria observando principalmente a leitura das notas e dos ritmos. O terceiro aluno tocou um “*Presto*” de Mozart e o último aluno tocou um “*Rondó*”.

No final das execuções o professor elogiou os alunos pelo desenvolvimento da leitura a primeira vista exercitada durante o semestre.

Em seguida o docente sugeriu a leitura à primeira vista de obras para piano a quatro mãos de do compositor Diabelli, quando ocorriam desencontros o professor pedia para que eles executassem novamente. Alguns alunos sugeriram trocar as partes (quem estava com o *primo* deveria tocar o *secondo* e vice-versa).

No final da execução de todos os alunos, o professor sugeriu que um dos discentes executasse uma escala de Lá menor no piano, mas em estilos diferentes: estilo Romântico, estilo Barroco, e estilo Moderno. O docente explicou que estes exercícios deveriam ocorrer nas aulas com algumas frases musicais, mas os discentes ouvintes não poderiam saber o período e nem o compositor, com o intuito de estimular a identificação auditiva dos períodos.

Os alunos executaram o mesmo repertório da aula do dia 30/10, já que este repertório seria executado na prova de piano nas semanas seguintes. O professor elogiou os alunos ao final de

cada obra e fez observações sobre andamento e dinâmica, sempre lembrando que nesta disciplina o importante era que os alunos tocassem seu repertório para que eles pudessem ficar mais tranquilos na prova.

Um dos alunos antes de executar sua peça falou para os colegas sobre a relação das imagens com a música, ele explicou que quando tocava a música ele imagina uma história e lembrou que este processo o auxiliava na memorização de seu repertório.

Para finalizar o professor falou um pouco sobre os compositores das obras executadas e lembrou os alunos que além de tocar, eles precisavam saber falar sobre a obra e sobre o compositor.