

Perspectivas sobre a Educação Musical e o Papel do Professor

Vivianne Aparecida Lopes

Universidade Federal de Mato Grosso e Conservatório de Música Mestre Vicente
viviannealopes@gmail.com

Resumo: Esta comunicação surge do levantamento bibliográfico realizado pela investigadora no âmbito da pesquisa de mestrado em Ensino da Música e de sua experiência como docente na educação básica. Alicerça-se, portanto, na revisão de bibliografia especializada, nas competências adquiridas no decorrer do curso e nas atividades profissionais desenvolvidas em sala de aula. Molda-se também por uma motivação pessoal em alargar a reflexão sobre os desafios que perpassam o papel do professor e a relação/interação que este estabelece com os perfis mais variados de alunos. Deste modo, espera-se com as suas conclusões, promover uma melhor compreensão das capacidades, processos, meios e estratégias utilizadas pelos professores para fazer chegar o conhecimento aos alunos, que em suas diversidades, exigem docentes sensíveis aos anseios e necessidades dos discentes e portadores de competências capazes de motivá-los ao aprendizado.

Palavras chave: Educação musical, diversidade, papel do professor.

Introdução

No campo das Ciências da Educação defende-se a necessidade de uma nova forma de fazer aprender aos alunos. Um caminho onde o professor passe de transmissor para inovador, contribuindo, a partir da sua prática, para mudanças nos sistemas de ensino. No ensino da música, emerge com grande força, vindo das ciências da educação, o conceito de educação inclusiva, ou seja, a ideia de se promover as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos. Entretanto, muitos professores de música mantêm-se arraigados ao universo mecanicista tradicional, que deixa à margem alunos que apresentam maiores dificuldades e fogem à tão valorizada classificação dos “gênios” e “talentos”.

Neste sentido, pesquisas recentes reforçam a necessidade de mudança no papel do professor de música e defendem uma educação musical em que a realidade de cada aluno seja valorizada, fazendo com que os caminhos da educação musical perpassem pelo trabalho inclusivo, colaborativo, diferenciado e dinâmico. Espera-se assim, que a elucidação da problemática contribua para uma reflexão sobre as vozes dos alunos no processo de ensino e

aprendizagem de música, bem como para uma melhor compreensão do papel do professor, que se pretende, vença os desafios inerentes à sua profissão e ensine numa lógica que permita a todos aprender.

Educação Musical – Perspectivas Gerais

Nas últimas décadas, um número significativo de investigações tem sido desenvolvido no sentido de promover a reflexão de docentes e mostrar que o ensino da música é permeado por aspectos fundamentalmente afetivos e psicológicos, o que contraria completamente a forma mecânica de ensinar e os métodos tradicionais comumente utilizados pelos professores (HADDON, 2011; LUPTON E BRUCE, 2010; BRAND, 2009; HALLAM, 1998). De acordo com Machado (2004, p. 41), por exemplo, “as propostas de ensino musical precisam ser sustentadas no contexto escolar não só como área de conhecimento, mas também por meio do sentido e da importância que os saberes musicais têm na formação e na vida dos alunos”, o que para Dewey (2002) seria unir as partes do sistema, ou seja, unir cada parte do que é realizado na escola à vida. No ensino da música a realidade dos alunos está muitas vezes afastada do currículo, entendido como um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias (ROLDÃO, 1999). Seja pela falta de estrutura das escolas, seja pela falta de formação específica dos docentes para atuarem na educação básica, os conteúdos, os métodos e as estratégias de ensino tornam-se cada vez mais distantes da realidade dos alunos. Neste sentido, Penna (2010) também chama a atenção para existência de um grande paradoxo entre o que se propõe para a formação dos professores e o currículo em ação, ou seja, o que realmente se faz na prática. Em outras palavras, a lógica de racionalidade técnica, como define a autora, predomina sobre a formação reflexiva esperada para os professores.

Num panorama assim caracterizado, espera-se que o professor de música seja capaz de “superar a postura do professor como um técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, o que lhe permite construir caminhos que partam da experiência musical da turma e levem à sua ampliação e enriquecimento”. (PENNA, 2010, p. 30). Conforme refere Brand (2009, p. 16), os verdadeiros professores “não possuem apenas umas poucas qualidades, mas uma variedade de valores, habilidades de ensino de música, musicalidade, carisma, personalidade,

estilo, flexibilidade, tolerância, sinceridade e receptividade”, destacando-se ainda a capacidade de estabelecer conexões com as crianças (BRAND, 2009). O professor de música, ao se relacionar de forma interativa com o aluno, torna-se um facilitador e condutor de aprendizagens significativas, caminhando em direção a um processo de transformação das estruturas viabiliza o crescimento efetivo e ativo da aprendizagem contrapondo-se ao modelo mecânico de ensinar música.

Nesta conjuntura, Haddon (2009) mostra a importância da compreensão pelo professor da realidade de onde os alunos vêm, do modo como pensam e como lidam com as questões inerentes à aprendizagem, destacando ainda o calor humano e a empatia como aspectos igualmente importantes na sua prática profissional. A este respeito, Cereser (2004) reforça ainda, que ao se fundamentar no contexto em que as aprendizagens musicais acontecem, o docente passa a compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, dialogando com a “diversidade de vivências musicais não escolares que a sociedade atual propicia”. (CERESER, 2004, p. 35).

Segundo Beyer (1995, p. 67) a educação musical requer “professores atentos a respostas diferentes das esperadas e conscientes das diferentes possibilidades de responder a suas atividades.” De acordo com a autora, através de materiais diversificados que atendam às especificidades dos alunos, e de um programa curricular que atenda às premissas do desenvolvimento musical, as possibilidades de aproveitamento do potencial dos alunos são significativas (BEYER, 1995). Contudo, para se conseguir o desenvolvimento máximo das competências dos alunos, é necessário professores de música preparados para assumirem desafios, uma vez que a estrutura da Educação Musical no Brasil encontra-se ainda deficiente do ponto de vista da Legislação, da formação de professores, dos recursos e da própria estrutura da disciplina de Artes nas escolas.

O professor, a sua formação e o seu papel

O professor de música, na medida em que assume seu papel como agente de transformação, examina o processo e resultados de sua ação e estabelece diariamente um processo reflexivo como forma de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente a este aspecto, Machado (2004, p. 42) reforça a necessidade do professor de música “saber quando e como chegar nos alunos e interferir, numa tentativa de esclarecer as condutas exigidas do grupo para participar da aula de música e/ou demandadas ao relacionamento social”. Autores como Joseph e Southcott (2010), Joseph e Winspear (2010), Haddon (2009) e Cereser, (2004) também defendem a importância da prática reflexiva no papel do professor. Contudo, na prática, falta preparação dos professores para atuarem numa lógica eficiente e reflexiva (RUSSEL-BOWIE, 2010; HADDON, 2009), o que gera desvalorização do ensino da música, desinteresse dos alunos e a realização de práticas mecânicas.

Para Haddon (2009, p. 58) “os professores tendem a ensinar de forma similar à de seus próprios professores” e neste sentido, destaca a relevância de uma formação docente sólida. A autora refere ainda que muitos docentes atribuem a baixa competência para dar aula à qualidade de sua formação musical, apontando o mau desempenho como reflexo das más experiências que tiveram enquanto alunos (HADDON, 2009). A este respeito Neves (1996, p. 20) afirma que a formação dos professores, apesar de aspirar aperfeiçoar a qualidade do ensino, mostra-se constantemente “inadequada face às novas exigências da profissão docente, pois tem incidido mais na preparação para transmitir conteúdos programáticos do que no treino para gerir relações interpessoais na sala de aula”.

Destaca-se assim a relevância de uma sólida formação dos licenciandos em música para a promoção de mudanças na educação musical. Conforme afirmam Joseph e Southcott (2010, p. 68) “os formadores de professores têm a responsabilidade de preparar futuros educadores de música que sejam receptivos, tolerantes, respeitosos e inclusivos”. O professor em formação deve estar ciente do que é a prática em sala de aula, das diferenças que encontrará entre os alunos e das dificuldades com as quais, muitas vezes, se deparará. Conhecendo esta realidade encontrará meios para que os alunos desenvolvam ao máximo suas competências e para a concretização de uma prática reflexiva, diferenciada, consciente e planejada.

Ser verdadeiramente professor é despertar o aluno ativamente para o aprendizado através de caminhos práticos, diretos e rápidos, perpassados especialmente pela gênese humana. (GAINZA, 2002). Johnson (2011), por exemplo, afirma que o prazer pelo ensino

possivelmente desempenhe o papel principal para motivar os alunos à perseverança, considerando o entusiasmo e a energia do professor como aspectos vitais (HADDON, 2009). É fulcral, entretanto, que o professor reflita criticamente sobre a sua prática, adaptando-a ao contexto dos seus alunos, das escolas e da própria comunidade.

Neste sentido Cereser (2004) reforça que o professor de música precisa ter sua formação voltada para uma prática com enfoque autorreflexivo, com uma perspectiva de reconstrução social, de análise crítica e de investigação-ação. Machado (2004) também complementa estas ideias apresentando atitudes que, em sua perspectiva, são imprescindíveis ao educador musical, como a não exclusão de alunos com maiores dificuldades ou iniciantes. Percebe-se que muitos professores concentram-se apenas nos poucos alunos com talento e excluem os demais (GARVIS, 2009), o que para Schroeder (2004, p. 118) é “extremamente desastroso, pois provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em musicais ou não musicais e uma consequente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos”.

Este tipo de situação é recorrente não apenas no ensino especializado da música, mas também na educação básica, onde o professor de artes, num contexto de salas superlotadas, muitas vezes não tem recursos e formação adequada para trabalhar música de modo significativo. Nesta lógica, Draves (2009, p. 71) critica a profissão docente construída sobre ideias de “talento, uso abusivo do modelo de máquina de seleção na educação musical”, o que Brand (2009, p. 16) corrobora, chamando a atenção para a importância de se identificar as qualidades didáticas de professores de música realmente efetivos, ou seja, eficientes, com uma “maior variedade de alunos, inclusive alunos com menos oportunidades musicais e que possivelmente têm menos talento, dedicação ou motivação”.

Este professor efetivo (BRAND, 2009) – entendido como um docente que realiza o seu trabalho de forma significativa, que se importa com a desmotivação dos alunos e busca alternativas para despertar os seus interesses e motiva-los – intervem “sempre que necessário para direcionar ou redirecionar convenientemente o vínculo musical.” (GAINZA, 2002, p. 7). Fomenta-se deste modo, o resgate do exercício crítico-reflexivo dos professores de música.

Resgate que permita ao professor exercer o seu papel de forma crítica, reflexiva e transformadora, na medida em que aprende a “lidar com a educação musical nas suas distintas possibilidades de ensino, considerando as diferenças culturais e os diferentes sujeitos e objetivos presentes no ensino e aprendizagem da música”. (FUKS, 1995, p. 87).

A aprendizagem musical é complexa e exige que o professor tenha uma alta gama de competências e estratégias que permitam ao aluno desenvolver não apenas habilidades musicais, mas também humanas, conforme defendia Suzuki (FONTERRADA, 2005). Deste modo, Machado (2004, p. 41) afirma que os professores de música “necessitam organizar situações de aprendizagens interessantes aos alunos, porque elas podem facilitar o aprendizado e aumentar o interesse pelas aulas de música”. Nesta lógica, o docente torna-se responsável por criar caminhos que mostrem ao aluno o seu potencial para vivenciar a música nas suas mais diversas formas.

Ferris, Nyland e Deans (2010, p.6) destacam ainda a importância do compartilhamento de experiências musicais pelos professores através da performance, o que pode ser muito produtivo no ensino de música na educação básica. A partir do momento em que o professor compartilha experiências musicais com os alunos, seja através do canto, do violão, do piano, da percussão, por exemplo, uma relação maior de confiança é construída, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem musical. Contudo, para levar a termo sua intenção, espera-se que o professor de música seja condutor e transformador da prática, ou seja, um artista na sala de aula (BRAND, 2009). Um artista que considera também as influências externas à aprendizagem, que não podem ser desconsideradas nas aulas de música (CRAPPELL, 2011, RUSSEL- BOWIE, 2010, JOSEPH E SOUTHCOTT, 2010).

Conhecer a realidade do aluno e o seu *background* é fundamental, pois este percurso anterior relaciona-se ao modo como o aluno compreende o novo. Draves (2009) aponta ainda que, a influência da família, a diferença socioeconômica dos alunos, questões relativas à sexualidade, raça e etnia, necessidades especiais, a própria influência dos professores sobre os alunos, a desigualdade entre as escolas e todas as concepções que advêm da sociedade na qual o indivíduo se insere, influenciam em grande escala o trabalho do professor e

consequentemente a sua relação com os alunos. Esta ideia é reiterada por Penna (2010), ao mostrar como é fundamental o professor de música entrar em contato direto com os alunos e conhecer suas vivências fora do ambiente das aulas, partindo de suas experiências e observando as suas reações e interesses para construir uma prática profissional reflexiva.

Autores como Gordon (2000) e Rodrigues (2003) também reforçam que a aprendizagem musical deve acontecer através de um ambiente musical diversificado e contrastante, que tenha significado para o aluno e vá ao encontro de suas necessidades. Hargreaves (1999) chama a atenção ainda para a necessidade de se mudar a forma de ensinar música nas escolas. O autor refere que a função do ensino da música tem que ser especial e o professor tem que ter algo de especial para trabalhar com música. Se o professor assume uma postura comodista e arbitrária fazendo uso excessivo de atividades mecânicas, repetitivas e sem significado, faz com que os alunos distanciem-se cada vez mais do gosto do fazer musical.

Nesta linha, Bainger (2010) reforça que o caráter afetivo é outro aspecto a ser valorizado e trabalhado para que o aluno não se sinta desmotivado e para que vença suas dificuldades. Para Rodrigues (2003, p. 44) a qualidade da relação humana assim criada é fundamental para uma aprendizagem musical de sucesso. “Aprender ou ensinar é comunicar. E a música, em si mesma, é também uma forma de comunicação”. O modo como a comunicação entre professor e alunos se estabelece em sala de aula orienta toda a dinâmica do trabalho desenvolvido. Neste sentido, Haddon (2011) afirma que se a comunicação entre o aluno e o professor fosse melhorada, muitos dos problemas que ocorrem tanto em interações um a um como em contextos de múltiplos de aprendizagem não seriam observadas.

Segundo Fuks (1995, p. 29) “observa-se que o professor de música, atualmente enfraquecido por questões salariais e de preparação específica nem sempre adequada às mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade, mostra-se fragilizado em sua prática.” Embora enfraquecido e refém dos sistemas tradicionais de ensino, o professor é o ator capaz de desenvolver novas atitudes, de se motivar e motivar os seus alunos direcionando-os para a aquisição de competências e para a valorização da música como componente curricular. O professor efetivo é aquele que busca melhores condições e contribui para a formação integral

do aluno. Munsterberg (1916, p. 316) reforça que um professor que não sente a beleza e a sacralidade da sua missão e que entrou na escola não porque seu coração estava cheio de vontade de ensinar aos jovens, mas apenas para ter um trabalho e para ganhar a vida, está fazendo mal aos alunos e maior mal a si próprio.

Neste sentido, espera-se que o licenciando, independentemente do contexto em que atue e das dificuldades que encontre, fundamente o seu trabalho como educador musical para desenvolver as competências do aluno e vencer obstáculos. De acordo com Cereser (2004, p. 29), espera-se que o profissional da educação musical tenha flexibilidade e seja reflexivo, possuindo “um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter a competência de perceber e agir em realidades distintas”.

Brand (2009) ultrapassa esta compreensão e refere como qualidades pessoais essenciais a este profissional: liderança, paciência, organização, gentileza, proficiência musical, honestidade, personalidade bem integrada, conhecimento técnico e prático de magnetismo, princípios básicos de psicologia, segurança, estabilidade emocional, iniciativa, boa capacidade de julgamento, tato, adaptabilidade, habilidades de comunicação, consideração, habilidade de analisar as situações, autoconfiança, persistência, simpatia, compatibilidade social, filosofia de vida, integridade pessoal, saúde física, habilidade de planejar, perseverança, inteligência funcional geral, autossuficiência, espírito cooperativo e fiabilidade.

Apesar de parecer uma perspectiva utópica, contestada por outros autores, ao elencar tais qualidades, o autor quer chamar a atenção para a real e importante diferenciação do educador musical como condutor do processo de ensino e aprendizagem; contradizendo a lógica da mera execução de conteúdos programáticos. Sabendo, contudo, que as considerações teóricas não têm utilidade sem aplicação prática, propõe-se que os que põem em prática a educação musical tenham acesso a teorias que deem um sentido aos problemas que enfrentam no seu trabalho, destacando também a necessidade de novas construções teóricas que sejam baseadas na realidade do dia-a-dia da sala de aula (HARGREAVES, 2011). É necessário investigar para agir, e deste modo, mostrar a função transformadora da música, fornecendo ferramentas

aos educadores musicais para que construam uma prática de ensino voltada para as necessidades dos alunos e para o desenvolvimento máximo de suas competências.

Conclusão

Parece lógico que na tentativa de traduzir o conhecimento ao aluno o professor utilize estratégias e ferramentas diversas. Contudo, percebe-se que as práticas mantêm-se muitas vezes mecânicas e distantes da realidade dos discentes. Neste sentido, procurou-se mostrar através do referencial teórico adotado, que o exame consciente da própria experiência e a percepção da multiculturalidade do ensino da música podem trazer mudanças significativas no trabalho do professor, possibilitando a criação de novas estratégias de ensino, bem como a construção de uma prática reflexiva que propicie o direcionamento/redirecionamento do percurso das aprendizagens dos alunos sempre que necessário.

As considerações realizadas ao longo do texto permitem conhecer algumas perspectivas que perpassam o trabalho do professor de música, bem como os desafios com os quais o docente se depara rumo a uma nova forma de ensinar, ou como bem define Roldão (2009) fazer aprender alguma coisa a alguém. Permitem também conhecer sugestões de caminhos para que os professores promovam efetivamente as aprendizagens dos alunos.

Pretende-se assim contribuir para uma melhor compreensão das premissas e pressupostos que orientam o trabalho do professor no ensino da música hoje e perceber como estas diretrizes se relacionam com a construção da aprendizagem dos alunos. Ensinar significa assumir riscos e à luz de uma nova perspectiva para o trabalho docente, desconstruir modelos tradicionais. Espera-se que professor de música abra espaço para novas experimentações que o aproximem do aluno e que tornem o processo de ensino e aprendizagem da música, como refere o maestro Benjamin Zander (2001), a Arte da Possibilidade.

Referências

- BAINGER, Lucy. Music collaboration with early childhood teachers. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 17-27, 2010.
- BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 2, n. 2, p. 53-67, 1995.
- BRAND, Manny. Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p.13-18, 2009.
- CERESER, Cristina. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.11, p. 27-36, 2004.
- CRAPPELL, Courtney. Preparing for Professional Relationship Building. *American Music Teacher*, v.60, n. 5, 2011.
- DEWEY, John. A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo. Lisboa: Relógio D`agua, 2002.
- DRAVES, Tami. Teaching Music in American Society: A social and Cultural Understanding of Music Education - Kelly, Steven N. *Journal of Historical Research in Music Education*, v. 31, n. 1, 2009.
- FERRIS, Jill; NYLAND, Berenice; DEANS, Jan. Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p.5-16, 2010.
- FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FUKS, Rosa. Teoria e Prática: Aparente dicotomia do discurso na educação brasileira. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 27-34, 1995.
- GAINZA, Violeta. *Música: Amor y Conflicto-Diez Estudios de Psicopedagogía Musical*. Lumen: Buenos Aires, 2002.
- GARVIS, Susan. Establishing the theoretical construct of pré-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 29-37, 2009.
- GORDON, Eduard. *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- HADDON, Elizabeth. Multiple teachers: multiple gains. *British Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, p. 69-85, 2011.

_____. Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, p. 57-70, 2009.

HALLAM, Susan. *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

HARGREAVES, David. Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto: CIPEM, p. 5-13, 1999.

_____. Criatividade, bem-estar e improvisação musical das crianças, em casa e na escola. *Revista de Educação Musical*, n. 137, p. 5-10, 2011.

JOHNSON, Rebecca. What's New in Pedagogy Research. *American Music Teacher*, v. 60, n. 4, p. 56-57, 2011.

JOSEPH, Dawn; SOUTHCOTT, Jane. Experiences and understandings: Student teachers' beliefs about multicultural practice in music education. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 66-75, 2010.

JOSEPH, Dawn; WINSPEAR, Cara. What have we learnt? Presservice music teaching and learning. *Victorian Journal of Music Education*, v. 1, p. 17-21, 2008.

LUPTON, Mandy; BRUCE, Christine. Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, v. 27, n. 3, p. 271-287, 2010.

MACHADO, Daniela. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, p. 37-45, 2004.

MUNSTERBERG, Hugo. *Psychology and the teacher*. New York : Appleton, 1916

NEVES, Saul. Influência do professor sobre os alunos. *Cadernos Pedagógicos*. Porto: ASA, 1996.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.23, p. 25-33, 2010.

RODRIGUES, Helena. *Bebé Babá - da musicalidade dos afetos à música com bebês*. Porto: Campo das Letras, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

RUSSEL-BOWIE, Deirdre. A ten year follow-up investigation of preservice generalistic primary teachers' background and confidence in teaching music. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 76-86, 2010.

SCHROEDER, Silvia. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, 2004.

ZANDER, Benjamin; ZANDER, Rosamund. *A arte da possibilidade*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.