

“Música? Ele não nasceu pra isso!” Práticas do professor de música e preconceito em sala de aula

Rafael Beling

UNASP - rafaelbeling@gmail.com

Eduardo Lustosa

UNASP - eduardomlustosa@gmail.com

Resumo: O preconceito está presente em vários âmbitos de nossa sociedade: no trabalho, em locais públicos e até mesmo na escola. No que se refere ao ambiente escolar, podemos dizer que é possível encontrar estudos sobre o preconceito de alunos para com alunos (o que é denominado Bullying), bem como sobre o preconceito por parte do aluno para com o professor, por exemplo. O foco desse trabalho, no entanto, é fazer considerações sobre o preconceito que o professor pode exercer sobre o aluno no momento de sua atuação em sala de aula. Busca-se fazer um direcionamento específico à atuação do professor de música, compreendendo como sua ação pode interferir de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem musical de seu aluno.

Palavras-chave: Preconceito; Educação Musical; Professor; Aprendizagem;

Introdução

Quando encontramos o preconceito em sala de aula, na verdade estamos vendo apenas um reflexo do que acontece fora do ambiente escolar. A escola é, por assim dizer, um espelho da sociedade e reflete tudo que acontece dentro e fora dela. Entretanto, a escola é também um ambiente capaz de, por sua influência sobre os que ali estão, formar novas concepções de agir e pensar, o que talvez seja nossa maior e mais importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e digna.

Parte do crescimento que os alunos alcançam dentro da escola advém da atuação do professor. Sua atuação pode influenciar diretamente (de forma positiva ou negativa) o rendimento escolar dos alunos. O professor é responsável por fazer junto. Ele demonstra, sugere, instrui e tutoriza a criança em seu desenvolvimento. Processo esse que se demonstra relevante também para contexto da aprendizagem musical.

Partindo da premissa que trata o professor como agente importante no processo de aprendizagem da criança e buscando respaldo nas diferentes ideias de pensadores como Freire (1996), Libâneo (1994), Pino (2007) e outros, destinaremos um espaço para delimitar que

força tem e até onde pode ir a influência do educador sobre o aluno. Em seguida, faremos apropriações dessa temática à prática específica do professor de música, buscando – por meio de reflexões e fundamentos teóricos – conceitos para uma atuação mais consciente e motivadora por parte desse profissional.

O papel do professor no ambiente escolar

Na educação escolar, o professor tem um papel singular no processo de desenvolvimento do indivíduo. Segundo Freire (1996), ele é responsável por possibilitar uma ligação entre o conhecimento teórico e a atuação prática dos alunos. É na relação com o professor que o educando forma seu senso crítico, por exemplo, tornando-se assim apto a compreender as convenções criadas pela sociedade em que vive. Libâneo acredita que:

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social. É de responsabilidade do professor o seu permanente empenho na construção educacional dos seus alunos, dirigindo o ensino e a atividade de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida, prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 32).

O ambiente escolar deve ser compreendido, então, como um espaço capaz de possibilitar o processo de aprendizagem por parte do aluno. É na escola que a criança entra em contato com os conhecimentos acumulados e organizados pelas gerações anteriores, e o professor deve ser seu mais importante mediador nesse processo. O educador precisa ter a consciência de quanto sua ação pode influenciar a forma do aluno enxergar o mundo (PINO, 2007).

É a partir da relação com o outro que “a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e o uso das palavras que foram com ela compartilhadas” (FONTANA; CRUZ, 2011, p. 61). Notamos, com base na psicologia histórico-cultural, que o desenvolvimento do aluno só se faz possível porque a criança tem (no caso da escola) o professor ao seu redor, atuando como mediador (VIGOTSKI, 1998). O educador não é um objeto ou apenas um mero espectador do desenvolvimento, mas sim

companheiro que possui ação ativa; ele ajuda, orienta, planeja, regula, exerce sobre a criança um papel ativo no desenvolvimento (SALVADOR, 1997).

A influência que o professor exerce sobre o aluno não se restringe apenas a atuação distante e/ou mecânica, mas sim, e sobretudo, a uma prática pessoal e humana. O educador, com suas palavras, seus gestos, e até mesmo com seu olhar, pode estar, de alguma forma, comunicando algo à criança. Quem nunca se sentiu contente ou motivado ao ver que o professor sorriu alegremente após uma resposta correta? Um simples “*parabéns!*” ou mesmo um “*muito bem, continue assim*” são capazes de influenciar fortemente a aprendizagem do aluno, gerando consequências positivas e incalculáveis.

O preconceito por parte do professor

Uma vez que a importância da prática do professor dentro da sala de aula faz-se entendida, partimos para um próximo ponto dessa pesquisa: como o professor, com sua prática, pode agir de forma preconceituosa para com o aluno. Antes, porém, julgamos ser relevante uma rápida e pontual definição do que se compreende ser preconceito.

Entende-se preconceito como um “tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos, que pode ser exercido de forma individual ou coletiva, sobre um indivíduo ou um grupo de pessoas”. Uma “tendência presente em determinados agrupamentos humanos, mas não algo constitutivo da própria natureza humana” (GRUPIONI, 1995, p. 484).

O professor, como regente da sala de aula, pode, de forma consciente ou inconsciente, agir preconceituosamente na relação com seu aluno. Propondo-se a falar sobre esse tipo de preconceito, Cavalleiro (2005) assegura que a forma de o professor caracterizar a criança desfavorecida “evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula”, pois em muitos momentos o professor julga a criança desfavorecida “culpada pela discriminação sofrida” (CAVALLEIRO, 2005, p. 33-34). A afirmação de Cavalleiro nos faz atentar a dois importantes aspectos. Primeiro: a discriminação preconceituosa que ocorre por parte do professor pode ser gerada por um despreparo do próprio educador. E segundo: o professor preconceituoso pode julgar a criança como culpada de seu próprio desfavorecimento; o que torna maior ainda seu equívoco.

Sobre o despreparo do professor não discorreremos nesse trabalho. Não por julgarmos ser temática irrelevante (pois certamente merecerá aprofundamento em próximos estudos), mas sim pelo direcionamento temático ao qual nos propomos primordialmente. Não obstante, sobre a ação consciente do professor que julgar a criança como culpada de seu próprio desfavorecimento, reservaremos um espaço, dando ênfase, agora, à educação musical.

Sobre o preconceito por parte do professor de música

Antes de falarmos precisamente sobre o preconceito na atuação do professor de música, é importante salientar que várias propostas têm sido vistas dentro do cenário da educação musical na escola regular, e que a lei nº 11.769, que coloca a música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte, aprovada em 2008, ainda hoje leva educadores musicais a debates a respeito da sistematização de um curriculum escolar para música¹.

Mesmo havendo pessoas como Penna (2012) e Fonterrada (2005) – que compreendem a música como um bem pertencente a todos – e Schroeder (2005) e Barbosa (2013) – que, por sua vez, a entendem como linguagem a ser apreendida –, prevalece o mito do dom inato, de pessoas prontas para a prática musical, gerando, para os que não o possuem, um aprendizado psicologicamente fadado ao fracasso (PEDERIVA, 2005).

Pederiva (2009) sugere que os indivíduos que não conseguem seguir o padrão de aprendizagem estabelecido pela escola de música formal são considerados amusicais, ou seja, pessoas que não possuem, respaldado nessa visão, capacidade e habilidades inatas para serem músicos. Segundo ela:

A crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão. E, de fato, no âmbito do ensino formal da música, a exclusão é um acontecimento, ainda que veladamente praticado e discursivamente negado entre professores (PEDERIVA, 2009, p. 13-14).

Essa ideia, fortemente arraigada no senso comum, por exemplo, nada contribui para o atual cenário da educação musical brasileira. Pois como menciona a própria autora, o que

¹ Para aprofundamento quanto as proposta em educação musica cf. PENNA, M. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

acontece, quando partimos do pressuposto do talento musical como algo inerente ao ser humano, é um verdadeiro – e porque não preconceituoso – processo de exclusão do indivíduo ao universo musical.

A concepção de música como algo inato ou dado a alguns poucos encontra endosso não apenas no senso comum, como a pouco mencionado, mas inclusive entre educadores musicais. Gaínza citada por Schroeder (2005, p. 45) afirma, por exemplo, que “uma determinada porcentagem de crianças costuma desenvolver desde cedo condições especiais para compreensão musical [...] tais condições afloram em maior ou em menor grau por um claro impulso interno”. Outro exemplo pode ser encontrado na seguinte citação de Rosa: “a musicalização é um processo de educação musical que tem como princípio o despertar das potencialidades da criança” (ROSA apud SCHOEDER, 2005, p. 74)². Citações que, de forma mais ou menos direta, fazem eco à compreensão da música como sendo inerente ao ser humano ainda hoje parecem estar presentes no ideário – que como vimos – até mesmo de educadores musicais.

Como afirma Pederiva “no âmbito do ensino formal da música, a exclusão é um acontecimento, ainda que **veladamente praticado e discursivamente negado** entre professores” (2009, p. 13-14, grifo nosso). Mesmo que de forma tácita, educadores musicais correm o risco de entrar em sala de aula classificando seus alunos como “aptos” e “não aptos” a aprender música. Fazem isso não por meio de seus “discursos pedagógicos” – que por sinal sempre vêm revestido de belas palavras, mas que pouco ou nada agregam à sua prática em sala de aula –, mas sim por meio de práticas preconceituosas que fazem minguar significativamente o rendimento de seus alunos. Se esquecem de que a música, ou mesmo a musicalidade, nem sempre foram vistas como privilégio de alguns “gênios” ou “super dotados”, mas sim como a profissão de centenas de artesãos que, quase sempre, eram apenas obrigados a dar continuidade ao serviço do pai (ELIAS, 1995). Nesse sentido, vale ressaltar o que diz Schroeder sobre a necessidade de nos alertarmos ao risco de vermos fatos relativamente recentes em termos históricos compreendidos de maneira naturalizante. (SCHROEDER, 2005).

O professor precisa atentar para sua atuação, e o quanto ela pode ser preconceituosa, desestimulando assim seus alunos. Quando o olhar do educador se volta a questão do talento e

² Para aprofundamento sobre educadores musicais que defendem a teoria inatista da música, cf. SCHROEDER (2005).

habilidade inata, favorecendo alguns e desfavorecendo outros, constitui-se assim uma forma de preconceito. A motivação envolve o processo que estimula, direciona e sustenta o comportamento (SANTROCK, 2009). Se o educador musical, ao ver um aluno que apresenta algum tipo de dificuldade não o motiva, essa criança pode criar, por várias razões, alguns bloqueios em seu processo de aprendizagem musical.

O professor, como mediador do conhecimento ao aluno, precisa ver a prática musical não como algo inato, mas apreendido socialmente, através das relações humanas (BARBOSA, 2013). A figura do músico, ou mesmo dos artistas em geral, está ainda em nossa sociedade fixada como habilidade inata. Enquanto alguns aprendem a ser médicos, outros aprendem a ser engenheiros; uma parcela da sociedade, contudo, nasce músico. Mas será que é realmente assim? Não é. Uma teoria que entende o desenvolvimento humano – desenvolvimento de habilidades, talentos etc. – como resultado da apropriação do patrimônio cultural da humanidade, construído ao longo dos séculos, parece mais promissora no sentido de superar o preconceito, problemática desse ensaio.

Além do preconceito já apresentado, temos ainda o preconceito entre as vivências musicais. O professor que considera como "música de verdade" somente algum estilo ou prática que agrada o seu gosto, se esquecendo de que esse gosto foi formado a partir de suas vivências. Um garoto que mora próximo de uma quadra de escola de samba, por exemplo, convivendo com essa prática musical, ao se deparar com uma peça para piano de Schumann terá de se familiarizar com o novo estilo, o que nem sempre acontece com tanta flexibilidade, podendo ter algumas dificuldades. Como também uma garota, filha de uma bailarina clássica que escuta regularmente Tchaikovsky e Debussy, terá de se familiarizar com uma marcação de samba, podendo nesse processo apresentar dificuldades. Como educadores, experientes ou não, incorremos no risco de, de forma preconceituosa, eleger determinado estilo musical como superior, descartando assim as vivências musicais que seus alunos têm. Dessa forma, ao mascarar de bom gosto o que na realidade é preconceito, alguns serão favorecidos e considerados prodígios e talentosos, enquanto outros serão tidos como desprovidos de talento e não aptos a determinada convenção musical.

As experiências de aprendizado são muito significativas, podendo ser tanto enriquecedoras quanto traumáticas. O professor, sendo o mediador, é o mais importante

‘instrumento’. Ele pode promover um verdadeiro aprendizado musical, ensinando música a todos e acreditando que todos, com as devidas ferramentas, podem aprender música.

Considerações finais

O ensino de arte, sobretudo da música, tem sido vítima de inúmeras formas de preconceitos ao longo da história da educação em nosso país. Como vimos até aqui, parte desse preconceito pode advir da atuação do próprio professor, que, por meio de sua má formação ou conceitos errôneos, faz de sua prática em sala de aula algo carregado de preconceitos. O professor precisa compreender que é responsável por fazer junto. Ele deve demonstrar, sugerir, instruir e, acima de tudo, motivar a criança em seu desenvolvimento.

O educador musical deve ter a consciência de que cada palavra ou gesto pode, de alguma forma, exercer influência sobre o aluno. Quantos de nós músicos não chegamos a ser o que hoje somos graças aos estímulos e motivação de nossos primeiros mestres? Palavras e ações, quando mal ditas, de forma consciente ou não, podem ser fatais, por exemplo, nos primeiros dias de aula de música de uma criança.

Por fim, para finalizar nossa discursão queremos deixar claro que, as ideias aqui apresentadas são pensamentos complementares a favor do campo da educação musical. Partindo da individualidade, até temos o direito a escolha de continuar ou não a acreditar que a música é um “dom” ou um talento especial dado a poucos. No entanto, ao olharmos para nossos alunos, não devemos ter qualquer outra perspectiva, senão a de que são indivíduos com potencial, e que, portanto merecem ter a oportunidade de conhecer a música, assim como qualquer outra área do conhecimento humano.

Referências:

BARBOSA, M. F. S. Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical. In: CAPELLINI, V. L. M. F. et al. (orgs.). **Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ELIAS, N. **Mozart: Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, Editora Saraiva, 2011.

FONTEERRADA, M. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre educação musical**. São Paulo, editora UNESP, 2005.

GRUPIONI, L.D.B. “**Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**” In: LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática/José Carlos Libâneo**.- São Paulo Ed: Cortez, 1994;

PEDERIVA, P. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília faculdade de educação programa de pós-graduação em educação, Brasília, 2009.

PEDERIVA, Patrícia. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Brasília: Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2005.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2º ed. Porto Alegre, editora Sulina, 2012.

PINO, Angel. **Violência educação e sociedade um olhar sobre o brasil contemporâneo**. Revista Educação & Sociedade, v. 28, nº 100, Campinas, 2007. Disponível em <www.scielo.br>.

SALVADOR, C. C. org.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O; GALLART, I. S. **Psicologia da educação**. 7 reimpressão. Porto Alegre, Artmed Editora, 1997.

SANTROCK, J.W. **Psicologia educacional**; Tradução Denise Durante, Mônica Rosemberg, Taís Silva Monteiro Ganeo; revisão técnica Paula Suzana Gioia. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

SCHROEDER, S. C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.