

FORMAÇÃO MUSICAL DO ALUNO *VERSUS* QUALIDADE DO ENSINO COMO PROFESSOR

LUIZ ANTONIO PELLEGRINO¹
PAULO RICARDO GAZZANEO²

RESUMO

A falta de formação adequada do professor gera lacunas na formação do aluno. O professor precisa planejar seu ensino e tornar sua aula motivadora, pois uma má introdução do aluno a esses novos conhecimentos pode gerar desânimo e ocasionar a migração desse aluno para outro instrumento ou a desistência dele em estudar Música. Pesquisar novas formas de ensino e adequar a aula ao contexto no qual se está inserido mostra postura crítica e reflexiva no pensar e no fazer, trazendo ensino musical consistente e expressivo para o aluno. Na trajetória como estudante, é preciso buscar o aperfeiçoamento naquilo que se faz, novas capacitações e se atualizar naquilo que o ensino musical pode fornecer no contexto atual. Atuar na área da Música não se resume apenas a ministrar aulas de instrumento com prévio conhecimento, mas com a consciência de fornecer um ensino consistente, pois ao contrário estará transmitindo conhecimentos fragmentados e gerando lacunas na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Educação Musical; Formação do professor; Ensino motivador; Aprendizagem significativa; Instrumento musical.

ABSTRACT

The lack of a professor's academic credential generates a gap in a student's graduation. Professors are supposed to plan their lessons to motivate students because, with a poor introduction, the student can feel discouraged to study music, choose to study a new musical instrument or quit the musical program altogether. Researching new teaching methods and adapting the class to the context in which the teacher displays a critical position in both theory and practical, results in bringing a solid and expressive musical lesson for the student. In this particular method, as a student, it is necessary to seek improvements when executing new skills and practicing a particular musical lesson can provide a contextual moment. To practice music is not just supplying within instrumental lessons with a previous knowledge, but with the conscience of supplying consistent teaching, because most likely, the fragmented teaching will be taught, thus creating gaps in the future educators' skills.

Keywords: music education; teacher training; motivating teaching; meaningful learning; musicalinstrument.

¹ Graduado no curso de Licenciatura em Música da Faculdade Cantareira

² Professor do curso de Música da Faculdade Cantareira. Doutor pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Diretor do Festival Música das Esferas – Festival Internacional de Música de Bragança Paulista e pianista titular da Orquestra Filarmônica do Brasil, membro da American Liszt Society e British Liszt Society e representado artisticamente pela agência Weimar. e-mail:paulogazzaneo@paulogazzaneo.mus.br

INTRODUÇÃO

Um tipo de sociedade condiciona um tipo específico de Arte, e a função da Arte possui suas variáveis de acordo com cada necessidade e intenção da sociedade. Sendo a sociedade guiada por condições econômicas, a Arte resulta das necessidades da sociedade em questão. Historicamente, a sociedade brasileira está começando a se firmar. Apesar de o país ainda apresentar necessidades em virtude da desigualdade social, da péssima gestão na distribuição de verbas e da corrupção presente no Governo desde o período colonial, esses fatores não impedem que a sociedade brasileira se transforme em uma sociedade de massa tecnológica e industrializada.

Nessa sociedade, o conceito de representação da Arte, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada não é mais relevante; pelo contrário, a Arte se torna essencial à existência do ambiente tecnológico, transformando-se no instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores do mundo, contribuindo para dar forma e expressão:

A arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador. Mostra que apenas a transformação da arte em arte ambiental e, portanto, em arte funcional, pode prevenir o declínio de sua importância social (KOELLREUTTER, 1995).

Segundo Koellreutter (1995), grande parte do ensino musical ainda se orienta pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e os currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira e servindo, dessa maneira, a interesses que não refletem as necessidades culturais de nosso país.

Saber tocar um instrumento ou conhecer Música superficialmente não é o suficiente para atuar no contexto pedagógico musical. Lecionar Música está além de um prévio conhecimento, pois há necessidade de suporte pedagógico específico, consolidando-se em uma consciência do fazer, alcançando formação adequada:

O educador que não busca o desenvolvimento se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1968, p 57-8).

FORMAÇÃO MUSICAL DO ALUNO

Segundo Swanwick (1979), para o desenvolvimento da *performance* de um aluno, não deve ser abordado um único método ou apenas utilizar sistematicamente um mesmo livro ou programa, ou seja, a aprendizagem deve ser multifacetada. Assim, para um “fazer musical” significativo, o aprendizado instrumental deve abordar variedade de estilos musicais e exercícios técnicos que colaborem para uma melhor execução do repertório e desenvolvimento psicomotor do aluno.

A metodologia utilizada pelo professor é essencial para que o ensino de Música se torne motivador, pois é o professor que será o mediador entre a Música e o aluno.

Assim, Freire (1968) diz que “o educador que pratica a educação ‘bancária’ mostra o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Não se verifica o progredir”.

Grande parte dos alunos que ingressam no Curso Superior de Música possuem nível musical não satisfatório, confrontando ao longo do Curso habilidades que já teriam de ter desenvolvido. Analisando esse contexto, é possível indicar fatores que cooperam para um aluno se encontrar nesse nível.

A grande maioria das Escolas de Música existentes no Brasil não se preocupam com o currículo adotado, planejamento do Curso oferecido, capacitação de seu corpo docente, infraestrutura, deixando o Curso enxuto e sem conteúdos aprofundados e atualizados.

Essas Instituições não visam a que o aluno possa no futuro cursar alguma Graduação ou Especialização na área de Música. E, por outro lado, o aluno que vier a ser professor não se preocupa em adquirir novos conhecimentos teóricos ou

técnicos. Consideram-se capazes para ministrar aulas de Música por ter adquirido prévio domínio no que se faz e se omitem ao transmitir conhecimentos possivelmente bem fragmentados, gerando lacunas no aprendizado dos futuros alunos.

Segundo Souza (2016), o pensamento de aprender sozinho é um conflito de liberdade, pois sozinho o aluno não terá exigências de uma aula formal. Nesse tipo de aprendizagem autodidata, muitas vezes, o aluno não domina todos os sinais e Códigos dos materiais utilizados, colaborando em manter seu nível musical não satisfatório.

Muitas vezes, o repertório ouvido e tocado por esses alunos não é apreciado em algumas instituições, gerando distanciamento da sala de aula:

Porém, é necessário se aproximar do significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e condições do cotidiano deles, os aspectos que os levam a preferir determinados CDs, bem como examinar o que gostam, o que e quando compram e o que os satisfaz (SOUZA, 2016, p. 10).

O fator geográfico também contribui para que alunos que demonstram empenho e evolução nos estudos, mas, por morarem afastados dos lugares nos quais se concentram ótimas instituições de ensino de Música acabam desistindo do Curso por falta de condições financeiras para os seus estudos e transporte.

Em uma sociedade, o aluno aprende um determinado conjunto de valores para a prática do convívio social, tornando-se participante na cultura da sua região. O aluno deve buscar conhecimento e nessa busca desenvolver habilidades que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas e, sendo a Escola importante nesse processo de transmissão, o Educador Musical tem por função introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais.

Com esses fatores expostos, percebemos que os alunos que virão a ser professores são obrigados a percorrer em sua trajetória acadêmica a busca da solução das lacunas de seu aprendizado, gerando, assim, aproveitamento não

satisfatório ao currículo a que está submetida sua formação, pois “são dedicadas muitas horas até se conseguir tirar algo que se quer muito” (SOUZA ,2016, p. 36).

PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Podemos considerar o fato de que grande parte dos professores de Música não documentam suas reflexões sobre a experiência de a executar e de ensiná-la.

Poucos professores refletem suas atividades em sala de aula; trata-se do movimento constante entre a dinâmica do fazer e do pensar sobre o fazer.

Segundo Freire (1996), esse pensamento implica analisar os saberes necessários para a prática educativa e, por esses resultados, refletir sobre a prática pedagógica:

Poucos professores, ao analisar as contradições e conflitos que surgem entre o aprendizado do estudante de música e a realidade profissional, entre a ilusão das ambições artísticas e a adaptação irrefletida às exigências das atividades musicais, tiram conclusões para uma reformulação adequada do ensino musical (KOELLREUTTER, 1997).

O educador que está sempre preocupado em promover a curiosidade dos alunos e a sua própria também mantém preocupação constante com sua formação, pois, como aponta Freire (2003), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Na Música de concerto, instrumentistas, cantores e regentes do passado que atingiram nível musical de excelência, culminando em pleno domínio de solfejo rítmico e melódico, harmonia, e outras Disciplinas da Música permanecem como referência inatingível às gerações posteriores, posto que essas gerações não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores. Todo registro é útil e pode se tornar uma forma de método a seguir ou uma pedagogia a se aplicar.

Freire (1975) expressa que a Escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem; um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a Escola é o espaço privilegiado para pensar.

Por meio dessas informações, percebe-se que temos muito a pensar sobre a formação inicial do aluno, pois um aprendizado inconsistente abre lacunas e propicia ao aluno uma possível ausência de motivação com a busca de sua capacitação. Freire aponta (1975) que “não basta ser consciente: é preciso organizar-se para poder transformar”.

Muitos Cursos em algumas Instituições deixam lacunas abertas na formação do aluno porque esses estabelecimentos não visam a oferecer um conteúdo musical sólido, ou um corpo docente qualificado, mas sim, têm por meta principal a obtenção de lucros. Tais Instituições dispõem de instrumentos ultrapassados ou quebrados, um espaço físico não condizente com o estudo de determinados instrumentos, mão de obra não qualificada e currículo escolar não planejado ou ultrapassado, tornando-se formadores de alunos inaptos para exercer o magistério. Como consequência, o nível musical de uma maioria se encontra abaixo do padrão acadêmico esperado, o almejado nível de excelência.

Ser sensível à Música não é uma questão de ter um dom inato, mas sim de um processo de sensibilização construído, muitas vezes não conscientemente, devido à capacidade de assimilação, à discriminação auditiva e à emotividade, que são trabalhadas e preparadas para reagir a um estímulo musical. Segundo Penna (2015), se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de Música, “não há nada para entender, basta escutar”, então tornará inútil o seu próprio trabalho.

O aluno autodidata que possui domínio básico do que faz não tem como entender o fato de que a Música tem sentido mais amplo do que ele imagina ou entende. O autoaprendizado pode até ser gerador de uma espécie de *status* no

convívio de seus pares, mas não deixa de ser um aprendiz com lacunas nas quais ele reproduzirá conhecimentos fragmentados.

Segundo Penna (2015), a Música tem por função ampliar o universo do aluno, promovendo acesso à maior diversidade possível de manifestações, pois ela, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando sua experiência expressiva e significativa.

Sendo a Música uma atividade humana que se manifesta no fazer, na prática musical, uma construção musical significativa na vida do aluno implica “fazer Música”, utilizar atividades de composição, analisar a composição ou os aspectos de alguma outra Música, abordar diversos gêneros musicais, refletir com o aluno o que ele está elaborando, falar sobre Música, pois o aluno aprende Música fazendo Música.

Na vida acadêmica, comenta-se sobre professores que já faleceram há muito tempo e/ou professores que estão ativos, mas nunca registraram nada sobre as reflexões e os trabalhos musicais que executaram. Alcançaram nível de excelência, porém, permaneceram com uma memória inatingível.

Analisando esse contexto, podemos concluir que o professor tem a função de discipular o seu aluno, não apenas passar o conteúdo de acordo com o currículo estabelecido, mas compartilhar suas experiências, contextualizar o ensino do passado para com o presente e ensiná-lo a ser reflexivo em suas atitudes.

Penna (2015) diz que “na medida em que formos capazes de ampliar a nossa concepção de Música, estaremos em sintonia com esse projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, contribuindo para a sua efetiva construção”.

A falta de formação adequada coloca em risco todo projeto ou trabalho musical, bastando-nos recordar o canto orfeônico³ e a falta de professores com qualificação adequada.

Implantado na década de 1930, inicialmente para o Ensino Secundário e depois estendido ao Ensino Primário e ao Curso Normal, foi fundado, em 1942, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que tinha por objetivo formar candidatos ao Magistério do Canto Orfeônico.

Pretendia-se, nessa época, aplicar o canto orfeônico em todas as Escolas Públicas, mas não havia professores em número suficiente para atender essa demanda. Como soluções emergenciais, nas décadas de 1930 e 1940, foram promovidos cursos rápidos, que formaram a maioria dos professores de Música da época. Esses cursos eram bem fragmentados, tanto curricular quanto metodologicamente, de modo que os professores necessitavam de constantes encontros para capacitação por intermédio do SEMA⁴.

³ O canto orfeônico surgiu na Europa do século XIX, como um projeto de educadores que desejavam mudar os padrões estéticos das classes sociais menos favorecidas. Os Estados nacionais europeus do século XIX queriam ensinar o povo a ler, a escrever e a contar. Logo acrescentaram o cantar, pretendendo cultivar costumes e uma moral “civilizada” na população. A palavra *orphéon* (orfeão, coro formado por vozes masculinas e femininas; o mesmo que coral, originalmente aplicava-se aos conjuntos vocais masculinos) surgiu em 1831, designando um grupo vocal escolar de Paris, em atividade desde 1819. A oficialização do Canto Orfeônico nos currículos franceses ocorreu em 1833. O nome foi inspirado no deus grego Orfeu, que encantava e amansava as feras com sua Música. Tal como na lenda, os educadores do século XIX queriam “amansar” o povo – comparado às feras perigosas – por meio do canto. Com o Canto Orfeônico, o ensino de música se tornou mais didático. No aprendizado, notas eram substituídas por letras, números ou sinais de mão. O orfeonismo chegou ao Brasil na década de 1870, com pouco sucesso. No começo do século XX, floresceu em Minas Gerais e São Paulo e, pelo menos desde 1905, há registros de apresentações regulares de corais orfeônicos em Belo Horizonte. O canto orfeônico tornou-se abrangente quando Heitor Villa-Lobos iniciou o projeto “canto orfeônico”. O modelo que inspirou Villa-Lobos foi o que ele viu nas escolas alemãs em viagem feita na década de 1920. Nessa época, países apresentavam a necessidade de se criar um sentido de unidade enquanto nação, buscando a fixação de valores representativos para a invenção de uma identidade nacional, isso por meio do canto orfeônico.

⁴ Superintendência da Educação Musical e Artística, como parte da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. SEMA foi um centro de formação para professores, seu objetivo era capacitar professores para ministrar a nova Disciplina canto orfeônico. As diretrizes pedagógicas para prática orfeônica foram: a Disciplina, o Civismo e a Educação Artística.

Em função da precariedade dos meios de transportes e de comunicação da época, podemos perceber as dificuldades que envolviam a formação de professores, principalmente, dos que atuavam fora dos grandes centros. Apesar da determinação legal que instituía o canto orfeônico em âmbito nacional, ele dependia em grande parte de professores com formação deficiente que teriam de desenvolver um trabalho musical com mínimos conhecimentos específicos.

A constante capacitação docente com metodologias atuais, uma infraestrutura com requisitos mínimos aceitáveis para o desenvolvimento do Curso de Música e uma boa administração contábil formam o tripé essencial e indispensável para o início das soluções aos problemas aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GILIOI, Renato de Sousa Porto. **Erudição nas escolas**. Com doses de preconceito, o canto orfeônico buscava “civilizar” os estudantes. 19/01/2011. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/erudicao-nas-escolas>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

KOELLREUTTER, Hans Joachin. A caminho da superação dos opostos. *Música Hoje*, **Revista de Pesquisa Musical**, NAPq e CPMC, Belo Horizonte, UFMG, n.2, p. 7-25, 1995.

_____. O ensino da Música num mundo modificado. *In: Caderno de Estudo–Educação Musical*. Belo Horizonte: Através/EMUFMG, 1997.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**, 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar Música no cotidiano**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

_____. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.