

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL RODRIGUES DA SILVA

GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Porto Alegre

2014

RAFAEL RODRIGUES DA SILVA

GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586g Silva, Rafael Rodrigues da
Gestão de sala de aula na educação musical escolar /
Rafael Rodrigues da Silva. – Porto Alegre, 2014.
145 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação, PUCRS.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Gestão de sala de aula. 2. Disciplina escolar.
3. Educação musical. 4. Crianças - Educação. I. Pereira,
Marcos Villela. II. Título.

CDD 371.2

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

RAFAEL RODRIGUES DA SILVA

GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (Orientador)

Prof. Dr. Joe Garcia – UTP

Prof^a Dra. Luciana Del Bem - UFRGS

Prof^a. Dra. Marlene Rozeck – PUCRS

Porto Alegre
2014

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado enquanto eu me dividia entre o mestrado e minha atuação como professor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na Universidade de Caxias. Não seria possível terminá-lo sem o envolvimento e a compreensão de muita gente para quem tentarei aqui registrar um pouco da minha gratidão.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos sem a qual esta pesquisa não poderia ter sido realizada.

Ao Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, cujo conjunto incontável de qualidades promovem o rigor acadêmico de maneira muito afetiva e me fez reformular o que entendo por orientação. Hoje, quando oriento estágios, me pego pensando “o que o Marcos diria?”.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação e defesa: Prof. Dr. Joe Garcia, Profa. Dra. Luciana Del Ben, Prof. Dr. João Rickli e Profa. Dra. Marlene Rozek cujas contribuições foram simplesmente fundamentais para o curso que a pesquisa tomou, abrindo caminhos e apontando lacunas e para a forma como agora se apresenta.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa pelo carinho e disponibilidade.

Aos meus pais cujo apoio moral e, muitas vezes, financeiro foi fundamental na minha trajetória acadêmica.

Aos amigos Ana Celina, Camila Stella Toledo, Luciano Sito, Thaís Maranhão, Fernanda Krum, Luciana Kiefer, Rafael Oliveira e Mônica Hessel pelo apoio, ajuda com materiais para a pesquisa e por todas essas coisas que amigos fazem.

Aos amigos/colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS, Ananda Casanova, Virginia Boff, Marcelo Gules, Aurici Azevedo, Luciele Comunello, Amanda Nascimento, Suzete Grandi, Leila de Almeida, Rodrigo Colla, Fernando Carreira, Pedro Savi, Anthony Fabio Torres, Thamara Vêras e Fernanda Figueira pela amizade e por dividirem ricos conhecimentos e bate-papos despreziosos regados a café ou cerveja.

Aos professores, alunos, funcionários e equipe diretiva das escolas municipais Vereador Carlos Pessoa de Brum e Aramy Silva pelo apoio e por tudo que me ensinaram e ensinam.

Aos professores e alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul pelo apoio e pelos diversos aprendizados.

A Joan Russel pelo incentivo e pelo tempo dedicado a avaliar algumas partes dessa pesquisa.

Devemos trabalhar com os professores “normais” e, desse ponto de vista, desconfio dos discursos sobre a escola ideal. Há exemplos de escolas, como a Escola da Ponte, de Portugal, que impressionam muito. Claro que essa escola é muito interessante, fora da norma, mas esse é o problema: ela está fora da norma. Entre os professores muito emocionados por esse exemplo, quantos por cento querem entrar numa aventura dessas? E qual a função real desses exemplos heroicos? Ao dá-los, dizemos aos professores que se pode mudar a escola brasileira agora. É verdade, mas, para tanto, tem que ter heróis. No Brasil, há cerca de 1.800.000 professores. Não são 1.800.000 heróis. São trabalhadores que querem fazer um bom trabalho e não podemos exigir que sejam todos santos, militantes, heróis. No Brasil, nós – digo nós porque vivo aqui agora e compartilho suas preocupações e alegrias – devemos trabalhar mais com a realidade da escola brasileira e não com o que deve ser uma escola ideal. (CHARLOT, Bernard, 2010, p. 150.)

O professor não recusa a teoria quando ela teoriza situações, problemas, práticas; ele rejeita a teoria sem objeto identificável, aquela teoria em que o autor apenas fala a outros autores de teorias. (Idem, p. 155)

RESUMO

Esta pesquisa se ocupa da gestão de sala de aula nas práticas de educação musical escolar. Por gestão de sala de aula, no presente texto, entenda-se as ações docentes direcionadas a influenciar ou modificar comportamentos discentes visando estabelecer ou manter condições favoráveis à aprendizagem. Tal esfera do trabalho docente é investigada nesse trabalho através de observações de aulas e entrevistas com três professores licenciados em Música ou Educação Artística com habilitação em Música que atuam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. Foram observadas três aulas de cada um desses professores e as entrevistas foram construídas de maneira a questionar os professores acerca da origem e da sua percepção sobre os efeitos das práticas observadas. Com isso, se pretende responder à pergunta de que forma professores de música na escola influenciam comportamentos discentes visando a criação ou manutenção de um ambiente favorável à realização das atividades que propõem? A pesquisa tem por objetivo investigar como professores de música organizam as relações interpessoais, o espaço e o tempo em sala de aula visando criar condições para que a música aconteça na escola. Para tanto, tomo como referências para pensar o papel da gestão de sala de aula na prática docente trabalhos como os de Walter Doyle, Clermont Gauthier, Phillippe Perrenoud e Maurice Tardif e para tratar das relações de poder e da história das salas de aula trabalhos como os de Michel Foucault, Marcelo Caruso e Inês Dussel. O trabalho é constituído de uma introdução em que se define o problema de pesquisa e os conceitos a serem utilizados, seguido de um capítulo dedicado ao debate teórico acerca do tema gestão de sala de aula. O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada no trabalho de campo e o terceiro é dedicada à apresentação e análise dos dados gerados no trabalho de campo. A última parte é dedicada às considerações finais.

Palavras-chave: Gestão de sala de aula. Disciplina escolar. Educação musical escolar.

ABSTRACT

This research is concerned with the classroom management practices in school music education. In this work, by classroom management involves the teacher's actions directed towards influencing and/or modifying the student's behavior in order to establish or maintain favorable conditions for learning. This element of the teaching practice is investigated in this work through classroom observations and interviews with three Music or Art Education teachers working at the public school system in Porto Alegre-RS. Three classroom observations were done for each teacher while the interviews were developed to question them about their perceptions of the effects and the source of the practices that were observed. Thus, the main question that guides this research is how music teachers influence students' behaviors with the intention to create or maintain a favorable environment for performing their pedagogical activities at school? The research aims to investigate how music teachers manage interpersonal relations, space and time within the classroom in order to create conditions so that music can happen at school. For this purpose, I use as references to reflect about the classroom management role in teaching practice works from theorists such as Walter Doyle, Clermont Gauthier, Phillippe Perrenoud and Maurice Tardif and to discuss about power relationships and classroom history works from Michel Foucault, Marcelo Caruso and Ines Dussel. The work consists of an introduction which defines the research problem and the concepts to be used, followed by a chapter devoted to the theoretical debate on the topic of classroom management. The second chapter describes the methodology chosen and applied throughout the research while the third is dedicated to the presentation and analysis of the data generated from the field work. The last part is devoted to concluding remarks.

Keywords: Classroom management. School discipline. School music education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Melodia da canção como executada na turma A12.....	56
Figura 2- O mobiliário escolar na sala de aula no ensino mútuo (autor desconhecido).....	63
Figura 3- Maria Montessori e seu filho Mário em uma das escolas.....	63
Figura 4- Mobiliário de uma das turmas de Jardim da escola do Prof. Lauro.....	64
Figura 5 - Disposição das mesas na turma C33 do professor Eduardo.....	66
Figura 6 - Sala de aula da turma C32 do professor Eduardo.....	67
Figura 7 - Professor Lauro em roda com a turma realizando coreografia em que tocam os pés enquanto canta	68
Figura 8 - Porta de acesso à sala de Música.....	69
Figura 9 - Foto da sala de Música tirada a partir da porta de acesso.....	70
Figura 10 - Ilustrações de técnica vocal sobre a correta respiração.....	74
Figura 11 - A postura correta para que o fagotista execute seu instrumento sentado.....	74
Figura 12 - A postura correta para o cantor.....	75
Figura 13 - Posições masculinas e femininas, segundo Othon G. da Rocha Filho.....	75
Figura 14 - A correta posição para a execução do violão.....	76
Figura 15 - Órtese para corrigir a postura de crianças que leem ou escrevem com os olhos muito próximos ao livro ou caderno.....	77
Figura 16 - Ilustração do livro de N. Andry em A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo de 1749.....	78
Figura 17 - A técnica da escrita no verbete “Calligraphie” da Enciclopédia de Diderot e d’Alembert.....	78
Figura 18 - Exercícios de Rítmica promovido por Dalcroze. Foto de Frédéric Boissonnas.....	80
Figura 19 - Hellerau (Alemanha) 1911, Dalcroze sentado ao centro em um ensaio da ópera Orfeu composta por Gluck.....	80
Figura 20 - O mestre-escola (1662) – óleo sobre tela do pintor holandês Adriaen van Ostade....	89
Figura 21 - The Village School (1670) - óleo sobre tela do pintor holandês Jan Steen.....	90
Figura 22 - A school class with a sleeping schoolmaster (1672) – óleo sobre tela de Jan Steen...90	
Figura 23 - Cartaz com regras de convivência afixado na sala da turma A32.....	101

Figura 24 - Frases junto à parede da sala de música da escola de Cecília.....	104
Figura 25 - Frases junto ao quadro da sala de música da escola de Cecília.....	104
Figura 26 - Mordança e língua de trapo.....	115
Figura 27 - O cantinho da caveira.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos nos GTs.....	33
Tabela 2 – As aulas observadas.....	45
Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica correspondente à escola e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da região onde se situa.....	50
Tabela 4 – Formação acadêmica e experiência profissional dos professores pesquisados.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 GESTÃO DE SALA DE AULA E DISCIPLINA ESCOLAR NO CAMPO ACADÊMICO	22
1.1 Disciplina escolar e gestão de sala de aula como campo de pesquisa no Brasil	30
1.2 A gestão de sala de aula como saber profissional e formação docente	37
2 PASSOS DO PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 Geração de dados	44
2.2 Análise dos dados	47
2.3 O campo da pesquisa	50
3 AFINAL, A GESTÃO DE SALA DE AULA	52
3.1 Perfil dos professores pesquisados	52
3.2 A gestão do espaço	54
3.2.1 Na escola, a fila anda! Os deslocamentos coletivos	54
3.2.2 Organização de mobiliário e corpos no espaço	62
3.2.3 O movimento com o qual se aprende e o movimento que atrapalha	71
3.3 Gestão do tempo – Agora é hora de quê?	86
3.3.1 Controle do momento e da frequência de saída e entrada na sala	93
3.3.2 Práticas de aproveitamento do tempo e sobreposição de atividades	95
3.3.3 Rotinas e seu papel	97
3.4 Gestão das condutas	99
3.4.1 Regras nas diferentes turmas	100
3.4.2 As intervenções	105
3.4.3 O castigo e o elogio (reforço positivo e negativo)	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	132
APÊNDICE B - Conceitos e noções empregados pelas pesquisas que se ocupam de aspectos relacionados à gestão de sala de aula publicados nos anais da ANPEd entre 2007 e 2011	133
APÊNDICE C - Conceitos e noções levantados na pesquisa divididos em categorias sistematizadas pelo autor	138

INTRODUÇÃO

Antes de ser professor, fui carcereiro. Na verdade, o nome da minha função era educador social, mas esse é um eufemismo que me nego a sustentar. De meados de 2004 até início de 2005, atuei numa unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na cidade de Londrina-PR e o impacto dessa experiência em minha vida e na minha carreira como educador musical ainda é difícil de ser avaliado. O que importa aqui é pontuar que no último ano da minha graduação em Música, passando por dificuldades financeiras e cheio de convicções acerca do papel emancipador e libertário da educação, decidi prestar o concurso para educador social e assumi o cargo. Presenciei inúmeras rebeliões, tentativas de fuga, fugas bem-sucedidas, tentativas de suborno, agressões, revistas, entre outras experiências que só uma prisão pode oferecer, sempre cumprindo meu papel principal: não deixá-los sair.

Passados dois anos do fim dessa experiência, pisei pela primeira vez numa escola regular como professor e vejo os sonhos emancipadores se depararem com um ambiente bastante diferente mas também extremamente violento. Eu, obviamente, atravessado pelo discurso pedagógico do meu tempo, culpei os professores, as suas metodologias inadequadas e todo o aparato institucional que “oprimiam a criatividade e a alegria dos alunos”. Aos poucos, fui me dando conta que, mesmo excluindo a violência da escola (CHARLOT, 2005), as relações entre os alunos é extremamente violenta em muitos aspectos e seria simples demais apontá-las como simples reflexo da violência simbólica que a escola exerce (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Em outras palavras, a estratégia baseada [1] numa aprendizagem ativa e dialógica, [2] centrada no aluno e considerando seu interesse, estágio de desenvolvimento e contexto social [3] valorizando o conhecimento musical prévio do aluno, sua cultura e partindo do repertório que lhe é familiar para ampliá-lo, [4] com uma avaliação que considerasse o processo de aprendizado e não só o resultado expressado em números, [5] na convicção de que é mais interessante que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo autonomia e a vontade de aprender em vez de reproduzir conhecimentos..., entre outros preceitos básicos da pedagogia ativa e do debate contemporâneo em educação musical parecia constituir a receita infalível para romper com a educação tradicional e sua sede insaciável por reproduzir e controlar pensamentos, opiniões e atitudes. Uma receita que operaria a transformação da escola, de um espaço de privações, regras e conteúdos sem sentido, para um lugar de felicidade e infinitas descobertas.

Nos primeiros dias como professor no ensino básico (já havia atuado por dois anos em escolas de música e aulas particulares), ficou claro que desde o planejamento da aula até o resultado da ação do professor há tantos e tantos fatores a se administrar que o ato de lecionar em si, como muitos o entendem hoje, parece ocupar um espaço comparativamente muito menor em relação ao espaço que ele ocupa na literatura pedagógica e na formação de professores. Os alunos, sabendo ou não da estratégia com a qual entramos “em campo”, não são obrigados a comprometer-se com a proposta ou com o resultado que almejamos e isso é totalmente compreensível. Há muita coisa passando pela cabeça de uma criança ou de um jovem e, sobretudo, ainda há muito o que aprender sobre como a sociedade espera que se comporte em determinadas situações e como lidar com frustrações, interesses, vontades e resignações interessadas. A escola e a relação que essa criança estabelece com sua formação epistêmica é apenas um aspecto da sua vida.

Dessa forma, uma das muitas questões que se impõem ao professor hoje em dia, atravessado por uma série de discursos pedagógicos “válidos”, é: até que ponto diferentes comportamentos são apenas sinais da rica e desejável diversidade em sala de aula e até que ponto passam a ser contraprodutivos? Em outras palavras, quando o professor deve agir com o intuito de mudar ou influenciar comportamentos? Em que momentos a ação disciplinar se justifica? Em que momento se justifica abrir mão de uma liberdade objetiva (*laissez faire*) em nome de um projeto que as gerações mais velhas tem para as crianças?

Ter experienciado essas duas situações-limite (a cadeia e a escola) me faz, acredito, ter uma ideia bastante particular da palavra liberdade. Naquele momento em que palavras como “libertário” e “dialógico” fluíam indiscriminadamente da minha boca, quando o assunto era educação, tal experiência me fez chegar a conclusões que, hoje vejo, me aproximaram da perspectiva na qual atualmente pesquiso: em primeiro lugar, conversas resolvem um número muito mais limitado de questões do que os discursos emancipadores parecem acreditar ser possível. Infelizmente, há questões que são simplesmente insolúveis quando considerados os interesses em jogo, principalmente se você se põe no lugar do outro (experimente explicar a uma criança violenta que as agressões verbais e físicas que lhe fazem tão bem e lhe dão reconhecimento entre seus pares e entre professores não é uma atitude adequada). Em segundo lugar, não existe a possibilidade de agradar a todos. Almejar uma educação que caia como uma luva para as cerca de 30 crianças numa sala de aula (e as centenas de crianças de uma escola) é

um projeto condenado ao fracasso. Em outras palavras, dialogando com Durkheim ao criticar a definição utilitária de educação de James Mill¹, “a felicidade é coisa essencialmente subjetiva que cada uma aprecia a seu modo”.

A pesquisa que aqui apresento se propõe a explorar estratégias de professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre atuando em atividades curriculares no que tange à gestão de sala de aula (GAUTHIER et al., 2006). Escolho o conceito de gestão de sala de aula porque me interessam particularmente os saberes e práticas docentes no contexto da educação escolar que não estão diretamente vinculados àquilo que chamamos de instrução, ou seja, à formação epistêmica do educando, mas que, no entanto, são empregados no sentido de criar condições para que esta aconteça. Interessam-me toda sorte de interações, combinações e normatizações estabelecidas nas relações entre professor e aluno, incluindo o contato com os pais e outros professores destes, que visam criar condições favoráveis para a aprendizagem em sala de aula. Interessa-me de que forma o docente, isolado numa sala com um determinado grupo de alunos, apreende as necessidades e demandas biológicas, cognitivas e sociais desse grupo para planejar sua ação visando a criação de um ambiente “ordenado”, motivante e capaz de potencializar a aprendizagem e garantir a integridade física, psíquica e moral dos alunos e do professor. Interessa-me também de que forma o docente licenciado em música atuando na disciplina de Artes, e, portanto, atendendo a um número relativamente elevado de turmas numa mesma escola, cultiva vínculos afetivos e estabelece normas e combinações com seus alunos durante suas atividades pedagógicas.

A pesquisa tem por objetivo investigar como professores de música organizam as relações interpessoais, o espaço e o tempo em sala de aula visando criar condições para que a música aconteça na escola. Formulada de uma maneira mais ampla, a questão que aqui desejo responder é: **como professores de música na escola influenciam comportamentos discentes visando a criação ou manutenção de um ambiente favorável à realização das atividades que propõem?** Tal pergunta é um reflexo do conceito de gestão de sala de aula que aqui adoto e que surge como forma de propor uma solução a problemas teóricos com os quais me deparei quando estava realizando a pesquisa de campo.

Na presente pesquisa, entendo gestão de sala de aula como a ação docente orientada no

¹ Segundo Durkheim, para Mill, o objetivo da educação é fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para si e para seus pares.

sentido de influenciar, interromper e/ou modificar comportamentos discentes com vistas a promover um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Esta definição deriva do conceito de poder tal qual enunciado por Foucault em *O sujeito e o poder*, ou seja, como “um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (1995, p. 243). Dessa forma, o poder não é visto como uma simples imposição, mas como uma ação indireta sobre uma pessoa, uma ação sobre o seu comportamento. Como bem aponta o próprio Foucault (1995, p.244), trata-se de um tipo de ação exercido sobre pessoas que têm poder de escolha, ou seja, sobre pessoas livres

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros - no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência)...

Dessa forma, a gestão de sala de aula, da forma como aqui a vejo, é, essencialmente, uma relação de poder. Sua particularidade (que justificaria o uso de outro conceito em vez de simplesmente adotar o conceito de poder) está no fato de esta relação se dar em um ambiente institucional consideravelmente particular em relação ao montante das relações humanas às quais estamos submetidos na contemporaneidade. Mais do que isso, vejo a necessidade de um olhar mais atento às relações de poder em sala de aula por considerar que envolvem saberes fundamentais às práticas docentes na escola, por mais libertárias, democráticas ou emancipadoras que sejam suas propostas educacionais². Assim, proponho um olhar pouco comum para as estratégias de poder oriundas das práticas docentes: entendo que a existência de relações de poder particulares à relação professor-aluno vem sendo bastante exploradas por diferentes estudos e autores, no entanto, é muito comum que os mesmos assumam um tom de denúncia. Ao apontar

² “Não se estará evitando afirmar, ou admitir que dispositivos de controle e de regulação continuam presentes nas instituições educacionais mesmo nas propostas ditas progressistas?” (XAVIER, 2003, p. 48).

relações de poder nas salas de aula com olhar tão reprovador como o de quem encontra cabelo na comida, os pesquisadores em Educação sugerem a possibilidade de a sala de aula ser um ambiente livre de conflitos onde as relações se dão tendo uma pura paixão ou motivação pelo saber como elemento em comum. Essa visão, bastante otimista, digamos, da sala de aula não é a que aqui sustento. Concordo com Foucault (1995, p. 245-246) quando afirma que

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade "sem relações de poder" só pode ser uma abstração. ...dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que aquelas que são dadas são necessárias, nem que de qualquer outro modo o "poder" constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do 'agonismo' entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social.

É tomando em conta tais considerações acerca do poder nas relações humanas que formulo a pergunta a qual me proponho a responder ao longo do trabalho mas o interesse pelo tema está diretamente relacionada à minha experiência profissional:

Atuo em escolas públicas como professor no componente curricular Arte desde 2007 e, desde a primeira semana de trabalho, o que mais me impactou foi perceber que a música ocupava um espaço muito mais modesto no cotidiano da sala de aula do que eu imaginava. A minha expectativa era a de que os alunos, tendo assistido a uma série de disciplinas mais sérias, teóricas e/ou estáticas, se mostrariam prontamente dispostos e entusiasmados ao saberem que estavam lá para tocar, compor, ouvir e conversar sobre música. “Quem não gosta de música?” - me perguntei. Quem não trocaria uma manhã sentado em uma sala em meio a cadernos e livros didáticos por uma aula dinâmica e repleta de música?

Aguardei os alunos ansioso e, conforme as aulas iam se sucedendo, qual não foi a minha surpresa em perceber que um número considerável de alunos preferia não se envolver em atividades musicais durante a maior parte do tempo. Enquanto alguns conversavam sobre outro assunto, outros provocavam colegas até que eles se irritassem e tentassem agredi-los, outros se agrediam efetivamente, outros pediam para ir ao banheiro, outros corriam pela sala para se safar da agressão daquele que foi provocado, outros diziam “não estou a fim de tocar essa música”, outros vinham a mim reclamar de alguém que o chamou de algo impúblicável e um número considerável me pedia para mandar estes para a direção porque queriam ter aula de música. Por meses voltava para casa exausto pela quantidade de eventos acontecendo simultaneamente em

minha sala, de decisões a serem tomadas em intervalos de tempo muito curtos e pela tensão enquanto torcia para que nenhum diretor ou professor entrasse na sala para se deparar com aquele ambiente por muitas vezes bastante desordenado, claramente pouco musical e com frequentes ameaças à própria segurança daquele grupo.

Procurei ajuda entre colegas, pesquisei na internet e até na literatura acadêmica e me surpreendi em perceber que todas as sugestões que ouvi e li para tornar a dinâmica da aula mais ordenada e segura, ou, como aparece na maior parte da literatura em português, lidar com a indisciplina, até então, podiam ser resumidas em duas: troque sua metodologia e/ou o repertório por outra mais interessante (ou seja, tente motivá-los) e eleja o aluno “problema” monitor da turma. Esse número tão restrito de abordagens para lidar com questões que faziam parte do meu cotidiano e do de muitos colegas que eu conhecia me chamou muito a atenção. Se qualquer tema no campo da Educação tem várias correntes de pensamento, por que esse tema não tem ou não se mostra tão evidente quanto os demais? Em alguns meses “peguei o jeito” e fui desenvolvendo mais confiança enquanto elaborava, de maneira empírica, um certo repertório de ações cotidianas e rotinas que contribuía para um clima saudável durante as minhas aulas. Mas, até chegar a isso, me lembro de ter experimentado um sem-número de possibilidades de ação em sala de aula, desde a completa intolerância a comportamentos minimamente desviantes até o completo *laissez faire*.

Ainda assim, durante todo esse tempo trabalhando em escolas distintas, situadas nas mais diferentes comunidades, sempre me fascinou caminhar pelos corredores das escolas e observar como as turmas que tinham aula comigo se portavam com outros professores. Vi muitas vezes turmas que em geral não manifestavam o menor interesse no que eu ensinava (apesar de meus esforços) ou qualquer respeito a mim como professor portarem-se de maneira muito ordenada e produtiva com outros professores (muitos deles com concepções bastante tradicionais de educação). Me fascinava pensar que o mesmo grupo de crianças, submetido a condições sociais muito semelhantes, ocupando o mesmo espaço físico e sob a mesma jurisdição escolar e civil pode se comportar de maneira muito diferente e apresentar resultados significativamente mais positivos dependendo do professor que está em sala. Em outras palavras, questões de classe, de gênero, étnicas e políticas podem ser muito importantes para explicar a maior ou menor incidência de casos de indisciplina na escola, mas, não são elas que dão aula e sim professores. Sendo assim, apesar de reconhecer as inúmeras limitações que fazem parte do ofício de professor,

é preciso reconhecer que sua postura e suas decisões exercem uma considerável influência sobre a dinâmica da sua sala de aula. É possível perceber, no entanto, que a relação entre poder e o ofício de professor não é um tema muito confortável em educação

O que as relações de poder têm a ver com escolas? Mais especificamente, o que as relações de poder têm a ver com o trabalho do professor? Talvez, passado o século XX com suas seguidas e severas críticas às instituições escolares, essa questão tenha sido encarada por muitos como uma questão óbvia demais para ser formulada. De fato, foi um século em que o questionamento do sentido da existência de escolas foi levado ao limite. Particularmente, a partir da década de 1970 com Althusser (1985) denunciando seu papel como aparelho ideológico de Estado, Foucault (1987) colocando em evidência os diferentes mecanismos de controle de corpos e mentes ao compará-las com cadeias e manicômios e Bourdieu e Passeron (1975) concluindo que são espaços de reprodução social onde formam-se pobres e ricos para auxiliá-los a seguirem pertencendo à classe social em que nasceram, qual o sentido de se perguntar a relação entre escola e poder?

Acredito poder responder à pergunta ou apenas propor um enunciado menos comum para ela ao fazê-lo com vistas ao meu interesse de pesquisa: a gestão de sala de aula, o que, ao meu ver, implica situar-se no campo das pesquisas sobre o ensino. Via de regra, as críticas em relação à escola, quando formuladas considerando as relações de poder nela presentes, são realizadas a partir de outros campos que não a educação, com clara concentração no campo da sociologia e da filosofia (apesar de Foucault ter, repetidas vezes, rejeitado sua relação com esses campos). Autores como Althusser, Foucault e Bourdieu, seguirão sendo fundamentais no campo da Educação mas é preciso considerar uma limitação básica: seus escritos foram produzidos tendo em mente leitores pertencentes ao mesmo campo que eles, ou seja, como bem aponta o próprio Bourdieu (2012; 2013; 2014), seus concorrentes no jogo do reconhecimento do seu capital científico. Não acho que, por isso, estas críticas devem ser desconsideradas mas acredito ser possível fazê-los dialogar com a literatura pedagógica de maneira a produzir saberes mais comprometidos com demandas objetivas que são particulares à nossa área como, por exemplo, a formação de professores. Estes autores não se ocuparam, e com razão, de refletir sobre a formação de professores e a gestão de sala de aula, por exemplo. Somos nós, do campo da Educação, que devemos nos preocupar com essas questões porque, como eles, temos boas razões para tal.

Temos boas razões porque, se considerarmos, como Foucault, que o poder não é uma relação que se limita às esferas institucionais mas que se capilariza nas diversas relações que os sujeitos estabelecem entre si e que não existe uma sociedade sem relações de poder, seria um absurdo almejar formar professores que combatam o poder onde quer que ele se manifeste em favor de uma escola de iguais. Aliás, a escola contemporânea é um ambiente complexo demais para se considerar a possibilidade de que todas as relações de poder emanam de professores ou foram geradas por influência destes. Relações de poder na escola saltam aos olhos de qualquer observador a cada minuto e não é preciso que haja um professor presente (alguns minutos de observação de recreios sem interferência docente já seria o suficiente para colher alguns exemplos). Isso não quer dizer que o posto de professor não seja um posto privilegiado do ponto de vista da influência no ambiente escolar, claro, mas pensar o professor como o habitat do poder na escola é o outro extremo de uma polarização do qual aqui quero me afastar.

Dessa forma, não seria exagero considerar que relações de poder em contextos educativos não nasceram a partir do nascimento das escolas, pois a história nos mostra que, desde os mais antigos registros de ações pedagógicas, seus objetivos eram formulados não apenas visando o que se quer que o aluno saiba mas também, e especialmente, o que se quer que ele faça, como se comporte. De fato, são raros os discursos dentro do campo da pedagogia que vêm seu ofício ou papel da escola como simples prática de formação epistêmica. Desde Platão, pelo menos, os objetivos finais das práticas pedagógicas são formulados visando a formação de seres humanos “morais”, “bons”, “justos”, “conscientes”, “autônomos”, “livres”, etc. Construir uma sociedade de homens (e, posteriormente, mulheres) que saibam ler, fazer operações matemáticas e cantar (entre outras habilidades que foram paulatinamente sendo agregadas ao repertório de saberes que hoje tomamos como escolares) é o que podemos tomar como um objetivo geral bastante modesto para se almejar no campo da educação. De alguma forma ou de outra, a sociedade ocidental em geral vê a formação epistêmica e a formação moral como intimamente ligadas. Dessa forma, as práticas de letramento, a educação física e as demais atividades escolares são como setas que apontam para algo menos imediato. Gênios da matemática assassinos em série ou artistas magníficos que saqueiam comunidades inteiras, por mais talentosos que sejam, não deixam de ser vistos como uma seta mal apontada, um sintoma de objetivos mal formulados ou metodologias equivocadas.

Não é a toa que a educação seja apontada tão repetidas vezes como uma forma de diminuir índices de violência nas cidades, afinal espera-se da escola que ensine como os jovens devem se comportar. Aliás, segundo Gauthier (2010b, p.131), um dos fatores que influenciaram o nascimento da pedagogia e a busca por um sistema educativo que atendesse não só as classes dominantes foi o problema urbano que se manifestava ainda no século XVI pelo comportamento de jovens desocupados. Que ação tomar em relação a estes jovens cada vez mais numerosos, vagando pelas ruas, mendigando, roubando, causando escândalo ou medo entre os habitantes dos burgos? É nessa época que Charles Démia declara que abrir uma escola é fechar uma prisão e inaugura a ideia de escola como um espaço útil do ponto de vista social e não mais como um espaço reservado à elite.

Segundo Ariès (1981, p. 116), até o século XV “o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar” mas tampouco estava desassistido. Ou vivia com sua família, ou era cedido a outra numa espécie de “contrato de aprendizagem” ou era instruído a seguir um menino mais velho. Esse é um modelo educativo do qual temos registros que remontam, pelo menos, à Grécia antiga, para nos limitarmos aos registros no Ocidente. O tipo de relação que se estabelecia entre aluno e professor nessa “preceptoria individual” variava conforme o contexto cultural e histórico. Se quisermos estabelecer extremos na diversidade de relações possíveis nesse tipo de contrato de aprendizagem, as relações de pederastia na Grécia antiga talvez possam representar um dos extremos em relação ao tipo de vínculo que se constituía entre professor e aluno. Ainda que seja questionada entre historiadores a existência de relações sexuais entre aluno e professor, a pederastia era reconhecida, particularmente entre os atenienses entre os séculos V e IV A.C., como uma relação pedagógica importante para a formação do futuro cidadão que combinava a formação social com o amor metafísico, que julgavam só conhecido entre os homens (SOUZA, 2008). Essa relação com um amado e admirado homem mais velho carrega um grau e um tipo de vínculo afetivo que foi sendo progressivamente excluído das relações pedagógicas escolares, mas essa não é a única diferença em relação ao ofício de professor, como a conhecemos hoje.

Em primeiro lugar, as relações pedagógicas de tutela anteriores ao advento da escola eram marcadamente individuais ou realizadas com pequenos grupos de pessoas que escolheram livremente reconhecer a alguém como seu professor ou mestre. Esta característica, como sabemos, será progressivamente perdida na modernidade. Em segundo lugar, a literatura sobre

este tipo de prática de ensino geralmente se refere aos alunos como jovens, raramente os documentos da época faziam qualquer distinção acerca da idade dos alunos, o que demonstra que, de fato, isso não importava nem para o professor nem para a sociedade em geral (ARIÈS, 1981). Ensinava-se àqueles que manifestavam interesse sem que se discriminasse estágios de desenvolvimento. Terceiro, a relação deste professor com o espaço e o tempo não possui qualquer caráter institucional. Dessa forma, o espaço de encontro e atuação bem como o tempo que as atividades duram e quando começam são estabelecidos pelos sujeitos envolvidos, considerando aspectos fora de seu controle como as condições do tempo, é claro.

As instituições escolares anteriores ao século XV eram predominantemente monásticas e seu número, área de atuação e aceitação sofreram grandes variações durante os séculos. Infelizmente, são muito poucos os registros deixados por estas escolas (estatutos, matrículas, registros de deliberação, etc.) para que possamos compreender os detalhes de seu funcionamento (VERGER, 2001), ainda que possamos deduzir que há um controle muito maior em relação ao tempo e ao espaço de atuação dos alunos por conhecermos razoavelmente o funcionamento dos mosteiros medievais. Sabemos sim que estes alunos eram então submetidos a uma vida comunitária (com frequência, em regime de internato) pautada pelas atividades religiosas.

É a partir do século XV que as condições para o nascimento da escola, como a conhecemos, vão se apresentar no Ocidente: reforma protestante, contrarreforma católica, novo sentimento de infância, crescente urbanização e os primeiros escritos dedicados à questão metodológica na Pedagogia. Estes fatores foram fundamentais para uma série de mudanças em várias esferas do mundo ocidental. Foucault (2005, p. 75) chama atenção para uma mudança em particular:

Creio que a partir do século XV, e desde antes da Reforma, pode-se dizer que houve uma verdadeira explosão da arte de governar os homens; explosão entendida em dois sentidos. Deslocamento, inicialmente, em relação ao seu núcleo religioso, digamos, se quiserem, laicização, expansão na sociedade civil deste tema da arte de governar os homens e os métodos para fazê-lo. E depois, em segundo lugar, multiplicação dessa arte de governar em dois domínios variados: como governar as crianças, como governar os pobres e os mendicantes, como governar uma família, uma casa, como governar o exército, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito. *Como governar*, creio que esta foi uma das questões fundamentais do que aconteceu no século XV ou XVI. Questão fundamental à qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar – arte pedagógica e arte política, arte econômica, se quiserem – e de todas as instituições de governo, no sentido amplo que teve a palavra governo naquela época.

Com a nova ideia de infância e de sua educação, principalmente a partir de Rousseau

(1712 – 1778), surge a noção da fraqueza dessa etapa da vida e da responsabilidade moral dos mestres. O sistema disciplinar escolar da época começa um lento movimento no sentido de, diferentemente da antiga escola medieval, passar a se interessar também pelo comportamento do aluno fora da sala de aula, como indicam Dussel e Caruso (2003, p. 50):

A imagem do estudante da Idade Média [...] que se deslocava de uma condição de aprendizagem a outra, por espaços utilizados para o ensino, mas que não eram muito diferentes nem mais higiênicos do que um estábulo, foi paulatinamente substituída pela imagem de um estudante que se subordinava a normas cotidianas concretas e a um espaço escolar separado da rua.

É a partir desse modelo de escolarização baseado no isolamento que a análise que aqui apresento parte. Ao longo do texto, haverá diversas referências a estratégias de gestão de sala de aula que surgiram a partir de práticas tão antigas como a dos jesuítas e dos lassalistas, por exemplo. Tais apontamentos históricos têm por objetivo não apenas datar ou apontar os “descobridores” de uma determinada prática escolar mas sim estabelecer paralelos e refletir sobre a relação entre as práticas contemporâneas e a construção histórica do que hoje identificamos como práticas “escolares”.

O presente trabalho está dividido em 3 partes. A primeira parte é dedicada a apresentar uma síntese do debate e das pesquisas sobre gestão de sala de aula e (in)disciplina escolar levantadas durante a pesquisa. A segunda parte se ocupa de descrever a metodologia empregada para a geração e análise dos dados apresentados na presente pesquisa. A terceira parte é o resultado da realização da pesquisa de campo, onde apresento o que foi observado e o análise fazendo uso da literatura acadêmica e das falas dos professores pesquisados. A seção final é dedicada às considerações finais.

1 GESTÃO DE SALA DE AULA E DISCIPLINA ESCOLAR NO CAMPO ACADÊMICO³

Tem havido um crescente interesse pelo uso do conceito de gestão de sala de aula na literatura acadêmica e profissional em Educação no Brasil, apesar de esse ser um tema de pesquisa bastante consolidado no norte da América. Em relação ao início das minhas pesquisas sobre o tema durante a construção do objeto de pesquisa para a seleção no mestrado, tenho visto que há um constante aumento de referências ao conceito em blogs, revistas, vídeos direcionados à formação de professores e trabalhos acadêmicos. Apesar de perceber um maior uso do termo pelos educadores em geral, ainda não é comum que esse uso seja acompanhado de uma apropriação do debate em torno do conceito ou que se avance no sentido de delimitá-lo. O debate sobre gestão de sala de aula parece ter ganhado maior projeção no Brasil através dos teóricos da profissionalização docente ou saberes docentes, especialmente Clermont Gauthier e Maurice Tardif, mas sua origem remonta a um período anterior.

Os EUA possuem uma larga produção acerca do tema e, segundo Joe Garcia (2012), o surgimento da investigação científica da disciplina na escola se dá no século XX e tem nas pesquisas encaminhadas por Jacob Kounin um divisor de águas. Kounin (da área da psicologia da educação) e sua equipe gravaram em vídeo muitas horas em cerca de 49 turmas de primeiro e segundo grau nos EUA e codificou comportamentos de professor e alunos (MARZANO, 2003). Esta pesquisa deu origem em 1970 ao livro *Discipline and Group Management in Classrooms*⁴ que segue sendo tomada ainda hoje como uma referência na literatura sobre gestão de sala de aula.

De maneira geral, o modelo de gestão de sala de aula de Kounin aponta que o sucesso dos professores na gestão de classe estava menos ligado às suas respostas ao mau comportamento dos alunos do que no planejamento, na organização e na execução das aulas. Ainda segundo esse estudo, havia cinco tipos de comportamentos dos professores que mais tinham sucesso no sentido de manter o envolvimento dos alunos em aula: [1] a vigilância, [2] as transições harmoniosas entre uma atividade e outra, [3] o clímax (capacidade de manter o ritmo da atividade, [4] a busca da atenção do grupo e [5] a superposição (capacidade de coordenar diferentes atividades num

³ Este capítulo sintetiza uma revisão teórica que foi sendo amadurecida ao longo dos dois anos do mestrado. Uma das estratégias de amadurecimento foi publicá-la na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (SILVA, 2013a) e apresentá-la em eventos acadêmicos (SILVA, 2012; SILVA, 2013b). Uma parte dessas publicações foi incorporada a essa versão final da pesquisa. Agradeço as importantes contribuições que recebi de outros pesquisadores e profissionais da área a partir dessas publicações.

⁴ Tradução nossa: Disciplina e gestão de grupos em sala de aula.

mesmo momento). Para Kounin, quando um professor corrige o comportamento de um aluno em sala de aula influencia diretamente a percepção que os demais alunos da turma tem sobre aquele comportamento (LALAMA, 2011; GAUTHIER et al, 2006; GARCIA, 2012).

As críticas contemporâneas ao modelo kouniano de gestão de sala de aula passam pela constatação de que se trata de um modelo excessivamente centrado no professor e, por isso, inadequado ao contexto da educação musical na *secondary school* americana (LALAMA, 2011) além de não se ocupar das “formas de endereçamentos que os professores dedicavam dos alunos indisciplinados”, do desenvolvimento moral dos alunos bem como das razões dos professores (GARCIA, 2012). Em suma, a ideia de gestão de sala de aula surge como uma espécie tentativa de neutralizar os comportamentos que geram atividades concorrentes com a instrução propriamente dita. Algo como “sai da frente que eu quero ensinar” numa perspectiva onde pouco importam as relações afetivas e o desenvolvimento moral do aluno.

Desde então, uma série de pesquisadores deram seguimento aos estudos científicos sobre a questão disciplinar em sala de aula. Para Garcia (2012) estas abordagens podem ser situadas entre dois polos: as mais tradicionais, baseadas na ideia de que a construção da disciplina deve estar centrada no professor e no controle que este exerce sobre os alunos e as democráticas, baseadas na construção coletiva da disciplina, compartilhamento de decisões e equilíbrio nas relações de poder.

É muito comum nas pesquisas empíricas norte-americanas que se utilize a observação de aulas (geralmente gravadas em vídeo) e que se tome como categoria de análise e comparação o conceito de “professor eficiente” ou “professor mais experiente” baseada no tempo de atuação, e em critérios de “eficiência” pedagógica que comportam tempo dedicado à instrução propriamente dita e resultados dos alunos nas avaliações. Tal predomínio metodológico pode ser entendido como ressonância do impacto das pesquisas dirigidas por Jacob Kounin mas também é importante, ao meu ver, que se analise os usos de categorias como essas de um ponto de vista cultural. A ideia de gestão vem de uma tradição norte-americana que se apresenta como pragmática, técnica e voltada à eficácia mais que à pertinência das ideias, o que pode comportar interesses diversos. Como aponta Bendassoli (2007, p. 19), analisando a tradição intelectual de países como EUA e França,

u, C. Castoradis, R. Castel, J.-P. Le Goff, entre tantos outros diferenciaram-se por análises críticas dos fenômenos organizacionais como produtos de intrincados processos sociais, culturais, psíquicos e institucionais. Diferentemente da tradição norte-americana do gerencialismo, a francesa é matizada por perspectivas menos “pragmáticas” e instrumentais e sim reflexivas e intuitivas. O gerencialismo é uma “escola” genuinamente norte-americana, embebida na tradição positivista e industrial daquele país. Na França, a transferência de suas premissas esbarram em outras tradições da intelectualidade daquele país, historicamente mais sensíveis ao marxismo e à psicanálise, por exemplo.

Essas pesquisas que compõem certa tradição norte-americana serão tomadas como referência para os pesquisadores dos saberes docentes que, como já mencionado tem sido um meio de acesso à perspectiva da gestão de sala de aula entre os pesquisadores brasileiros. O número de trabalhos e pesquisas dedicadas a definir os saberes que baseiam a atividade profissional dos professores tem crescido nas últimas décadas (TARDIF, 2011; GAUTHIER et al, 2006). Em linhas gerais, essas pesquisas pretendem responder a questões como: “o que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar?” (GAUTHIER et al, 2006, p. 17). Dessa forma, a temática dos saberes docentes “segue a perspectiva da valorização da prática docente, sendo, nesse sentido, um desdobramento dos trabalhos de Donald Schön e de sua proposta de basear a formação profissional em uma epistemologia da prática” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

Gauthier e colaboradores, ao buscarem definir o repertório de conhecimentos específicos do ensino, adotam a classificação criada por Walter Doyle que divide a prática docente em duas funções: a gestão da matéria e a gestão de classe⁵. Segundo o autor a função pedagógica da gestão da matéria ou gestão de conteúdo “remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela”. E inclui “o conjunto de operações de que o professor lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo” (GAUTHIER et al., 2006, p.196). Já a gestão de classe consiste num “conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado⁶ favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Ela consiste

⁵ O trabalho de Gauthier que aqui referencio é uma tradução para o português do texto originalmente em francês. Nele, o tradutor opta pelo termo “gestão de classe” em correspondência ao francês *gestion de classe*. O correspondente em inglês *classroom management* é também amplamente reconhecido na literatura acadêmica sobre educação nos EUA. Por se tratar de um conceito pouco explorado na literatura acadêmica brasileira, opto, no presente trabalho por outra possibilidade de tradução trocando o termo “classe” por “sala de aula”, o que entendo tornar mais claro sobre o que se fala pois, como sabemos, o termo classe pode remeter a questões sociais que não possuem relação direta com o objetivo aqui proposto.

⁶ O autor salienta que “o grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação

numa atividade “fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem” (2006, p.241). Para Tardif (2011, p. 219) a gestão da matéria e a gestão de sala de aula⁷ são “o próprio cerne da profissão”. Ainda para Gauthier e colaboradores, as pesquisas que visam definir um repertório de conhecimentos nos possibilitam contornar dois obstáculos que se impuseram à pedagogia: o da atividade docente (por ser uma atividade exercida sem que se revelem os saberes que lhe são inerentes) e o das ciências da educação (por produzirem saberes sem considerar as condições concretas nas quais a docência é realizada). Tais abordagens chamaram a atenção, também, dos pesquisadores da área de educação musical, principalmente, após a aprovação da lei 11.769/08.

A lei 11.769/08 que altera a LDB instituindo a música como componente curricular obrigatório na educação básica pode ser tomada como um marco que intensifica o interesse da área pela educação musical no contexto escolar (DEL BEN, 2009). O interesse pela formação docente do professor de música para o contexto escolar tem crescido recentemente na área de educação musical brasileira, particularmente as pesquisas acerca dos saberes docentes envolvidos nessa prática pedagógica (BEINEKE, 2001; BEINEKE; BELLOCHIO; SEBOLD, 2005, HENTSCHKE, 2001; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; PENNA, 2007; SANTOS, 2005; GAULKE, 2013). No entanto, não há no Brasil pesquisas na área de educação musical que tenham se ocupado dos saberes relacionados à gestão de sala de aula.

Uma importante iniciativa em favor do tema no campo foi a de Beatriz Ilari que traduziu artigo de Joan Russell, publicado na Revista da ABEM em seu número 12 (2005). Um dos pontos que reforçam a importância desse artigo para o campo é que este traz a única revisão de literatura referente à gestão de sala de aula publicada no Brasil voltada a educadores musicais. Nele, Russell analisa a gestão de sala de aula da professora Betty Lo em uma turma do (correspondente ao) primeiro ano do ensino fundamental numa escola situada em uma comunidade próxima a Montreal (Canadá). Russel define a “gestão da aula de música” como resultante da relação entre “*estrutura* da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo

implantado na sala de aula” (GAUTHIER et al, 2006, p. 240).

⁷ Aqui adoto os termos gestão da matéria e gestão de sala de aula e os generalizo, para fins de sistematização, aos demais autores que tratam dos saberes docentes, no entanto, é importante salientar que as denominações dadas para essas duas funções variam de autor para autor. Enquanto Gauthier (2006) usa gestão de matéria e gestão de classe, Tardif (2002, p. 219) fala de transmissão da matéria e gestão da interação com os alunos e Doyle (apud ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 142) fala de ensino de conteúdos e gestão da vida da classe.

predeterminado), o *conteúdo* (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o *andamento* usado pelo professor para conduzir a aula” (RUSSEL, 2005, p. 75, grifo nosso). Segundo a autora, o termo andamento faz referência à intensidade usada pelo professor para conduzir a aula, o que inclui a velocidade na qual atividades e conceitos são introduzidos e atributos tidos pela autora como pessoais, como afeto, entusiasmo, contato visual e outros aspectos da linguagem corporal.

Ao longo do texto, os termos “gestão da aula” e “gestão da sala de aula” são usados como sinônimos⁸. Ainda assim, é evidente a diferença entre a definição de gestão de aula dada por Russell e a definição de gestão de sala de aula criada por Walter Doyle e adotada por seus conterrâneos Clermont Gauthier e Maurice Tardif: fundamentalmente, o fato de a definição apresentada por Russel considerar a gestão de aula como uma única função docente, enquanto Gauthier et al (2006) e Tardif (2011) veem a prática docente como a união de duas funções complementares: a gestão da matéria e a gestão de sala de aula. O conceito de Russel representa uma interessante solução teórica visto que unifica as duas categorias de análise (gestão de matéria e gestão de sala de aula), o que termina com o problema da categorização, visto que as fronteiras entre estas duas funções não podem ser definidas com precisão visto que uma tem influência sobre a outra.

No que tange à produção de pesquisadores brasileiros, vale destacar o trabalho de Godoy (2009) que, fazendo uso do referencial teórico da profissionalização docente (particularmente Perrenoud, Tardif e Gauthier), investiga saberes e competências de uma professora de música que atua em uma escola pública. Neste trabalho, Godoy dedica um capítulo à abordagem da professora no que tange a aspectos disciplinares e elenca estratégias de controle de comportamentos usados por ela. Segundo Godoy (2009, p. 106-107), a referida professora

- estabelece regras no início do ano letivo;
- só dá permissão para falar àquele que erguer o braço e aguardar a vez;
- ao iniciar a aula, se a turma estiver conversando de maneira dispersa, ela cruza os braços e aguarda em frente à turma, com olhar severo;
- raramente levanta o volume da voz (o que poderia demonstrar a perda do controle);
- para pararem de falar fora de hora ela faz gestos apontando para os ouvidos, indicando que eles devem ouvi-la;
- corta logo qualquer tipo de atitude indesejada dos alunos, mesmo que para isso tenha que interromper a atividade musical ou alguma explicação;
- escolhe ajudantes para algumas tarefas, normalmente aqueles alunos mais agitados,

⁸ Não tive acesso ao texto original, por isso, não é possível afirmar se esse tratamento é dado também no original ou só na tradução.

para envolvê-los com a aula;

- orienta que, antes de saírem da sala, os alunos devem ficar em silêncio em suas mesas aguardando a liberação dela, para evitar atropelos na saída;
- se, durante uma explicação, algum aluno quer falar, mesmo levantando o braço, ela não interrompe o que está falando. Pede para baixar o braço e ouvir o que ela está dizendo que, ao final, ela pergunta se alguém tem alguma dúvida;
- quando um aluno toca flauta fora de hora, avisa que na aula de música eles vão tocar juntos e não sozinhos e se alguém a desobedece, ela confisca sua flauta por alguns minutos, ou, em casos mais graves, até que um responsável venha conversar com ela.

Este trecho da pesquisa descreve práticas comuns na docência da referida professora. Tais práticas dão conta de diferentes aspectos de controle em sala de aula como a regulação das intervenções (musicais ou verbais) em sala de aula (citando uma penalidade que corresponde ao não cumprimento dessa norma), dos deslocamentos para fora da aula e a eleição de monitores ou ajudantes. A análise da pesquisadora deixa de salientar (não por um problema do trabalho mas, simplesmente, por não ser o objetivo proposto pela pesquisadora) aspectos que interessam quando observamos pelo referencial da gestão de classe e de alguns teóricos das questões disciplinares em educação (GOTZENS, 2003; ESTRELA, 2002). Um exemplo é o fato de que o verbo “cortar” relacionado a “qualquer tipo de atitude indesejada dos alunos” não deixa claro que tipo de abordagem é realizada. Parece fazer referência a um determinado tipo de interrupção da atividade realizada em aula para chamar atenção a um determinado comportamento, tido como inadequado pela professora. Não se sabe, no entanto, quão longa é essa conversa, se ela é realizada em particular ou na frente da turma, que tipo de atitude é tida como indesejada na aula de música, se é mesmo qualquer atitude disruptiva suficiente para interromper o trabalho (visto que, como consta no relato, conversas “fora de hora” são corrigidas com sinais manuais e sem interromper a aula), etc.

Em relação à literatura acadêmica em educação musical, os EUA possuem uma larga produção acerca da gestão de sala de aula na aula de música. Uma busca pelo termo *classroom management* realizada no site do *Music Educators Journal* e no *Journal of Music Teacher Education*, periódicos de referência para educadores musicais do país aponta 68 e 61 ocorrências, respectivamente. No entanto, a produção não se limita a esse país.

Entre as dissertações, teses e artigos em periódicos, há um consenso em relação à particularidade das aulas de música em relação às demais disciplinas no sentido de indicar que há desafios referentes à gestão de classe que educadores de outras áreas tendem a não enfrentar. Para Gordon (apud MANN, 2008), alunos de música, com muita frequência, trabalham em grupo para

criar um produto coletivo enquanto outras áreas tendem a trabalhar de maneira independente para completar suas tarefas. Em outras palavras, aulas de música costumam exigir que o aluno olhe à sua volta e interaja com seus colegas durante as atividades acadêmicas (a mesma tendência vale para áreas como Teatro, Educação Física e Dança) enquanto a maior parte das disciplinas contempladas na escola tendem a exigir que o aluno olhe para o caderno, o livro, o quadro ou o professor.

A ansiedade gerada entre as crianças por causa desta diferença na postura exigida para o aprendizado ou mesmo pelo próprio fenômeno musical pode gerar ainda outros aspectos pouco comuns em outras aulas. Segundo Riccardi (2000, p.1)

Quando um grupo de aluno assiste a uma aula de música se observa uma mudança de conduta dos alunos que se traduz principalmente em movimento: desejos de correr, saltar, gritar entre os alunos de educação infantil, o não poder manter uma conduta silenciosa e ordenada frente aos instrumentos musicais, durante atividades de movimento em relação à música ou à audição de uma obra⁹. (tradução nossa)

Tais reações ao fenômeno musical ou às possíveis dinâmicas de uma aula de música podem ser um sinal de uma relação positiva de interação com o fenômeno musical, sinais de uma alegria ligada à experiência musical. Podem, no entanto, também representar o próprio impedimento para a prática musical na medida em que uma turma agitada e ansiosa potencializa atividades concorrentes com as atividades pedagógico-musicais, como conflitos entre os alunos. Ainda segundo Riccardi (2000), estes tipos de condutas “não ordenadas” se convertem em indisciplina quando não permitem centrar-se nos objetivos acadêmicos a desenvolver.

É fundamental reconhecer que trata-se de um outro registro, uma outra habilidade de concentração que não é natural e cuja turma onde o professor de música está trabalhando pode não ter ainda desenvolvido a contento. Como se ensina isso?

Snyders (1998, p. 30) elenca técnicas que tem se mostrado bem sucedidas como:

- criar um ambiente organizado (incluindo cadeiras e estantes de partitura);
- estabelecer regras da sala desde o primeiro dia de aula;
- ser consistente no estabelecimento e no cumprimento destas regras;
- Criar rotinas (openning routines) para os alunos

⁹ Texto original: Cuando un grupo de alumnos asiste a una clase de música se observa un cambio de conducta de los alumnos que se traduce principalmente em movimiento: deseos de correr, saltar, gritar entre los alumnos de educación infantil y primaria, y entre los alumnos de educación secundaria y universidad, el no poder mantener una conducta silenciosa y ordenada frente a los instrumentos musicales, durante actividades de movimiento em relación a la música o a la audición de una obra musical.

- dar andamento às atividades de maneira a permitir maior tempo da aula ligado às atividades musicais;
- manter contato visual
- usar sinais verbais e não verbais para manter a atenção dos alunos
- interromper as conversas ou comportamentos disruptivos logo, antes que se intensifiquem.

Merrion (1991), propõe a criação de um ambiente suficientemente livre para permitir manifestações individuais, improvisação e criatividade, enquanto oferece uma estrutura em que todos os alunos podem estar coletivamente envolvidos nas atividades. Para isso, elenca três estratégias:

- disciplina preventiva, baseada na consistência e na razoabilidade das regras ou combinações estabelecidas em sala de aula. Para que a criança possa ter uma ideia mais clara dos tipos de comportamentos que serão ou não aceitos naquele espaço
- presença docente, ou seja, adequar a maneira pela qual o professor se faz presente. Merrion cita aspectos a se considerar como roupas adequadas, altura, intensidade e rapidez na voz falada e expressões faciais.
- agendas compartilhadas, ou seja, a comunicação para os alunos das atividades planejadas para o dia no início da aula como forma de administrar a ansiedade e a curiosidade.

Reese (2007) promove o que chama de 4 Cs da gestão de classe. Para a autora, uma boa gestão de classe deve observar 4 aspectos comendation (elogiar, promover), comunicação, consistência e conteúdo. O primeiro aspecto sugere que o professor ocupe mais do seu tempo de fala elogiando os alunos que se comportam adequadamente do que criticando aqueles que comportam-se de maneira inadequada. A comunicação (com alunos e pais) que permite que fique claro como o professor se comportará em cada caso para permitir que o alunos possam tomar uma decisão esclarecida acerca do seu comportamento. A proximidade, o contato visual e mensagens curtas e claras são uma forma de qualificar essa abordagem. A consistência consiste em rotinas e procedimentos seguidos diariamente que permitem que o professor reduza o número de indicações a serem dadas em uma determinada aula. Para a autora, o estabelecimento de rotinas permite que o professor guie em vez de controlar¹⁰. Finalmente, conteúdo consiste em

¹⁰ A autora cita cinco regras básicas estipuladas por ela em suas aulas: entre calmamente; participe com a turma;

reduzir o tempo em aula que não possui um objetivo musical bem definido. A autora cita possibilidades como cantar uma canção enquanto distribui material para a atividade seguinte ou cantar enquanto caminha até a sala de aula.

1.1 Disciplina escolar e gestão de sala de aula como campo de pesquisa no Brasil

Mesmo antes da influência dos teóricos dos saberes docentes, o tema em si, quando visto de maneira mais ampla, não deixou de ser abordado pela literatura pedagógica brasileira, ainda que através de diferentes ferramentas conceituais e modelos teóricos. Assim, é, principalmente, através do conceito de *disciplina ou indisciplina escolar* que o tema que aqui me proponho a analisar se desenvolve de maneira mais próxima daquilo que aqui exploro.

Passei grande parte da pesquisa demarcando uma oposição entre os conceitos de (in)disciplina escolar e gestão de sala de aula, até como forma de justificar minha preferência pela segunda, por entender que se tratavam de subcampos diferentes, compostos por diferentes pesquisadores ocupando-se de diferentes objetos e abordagens de pesquisa. Essa diferenciação será sustentada por alguns autores como Doyle (1986) quando aponta que, ao associar gestão de sala de aula com indisciplina, alguns pesquisadores acabam por estabelecer um foco em comportamentos inapropriados ou disruptivos ou mesmo nos indivíduos “indisciplinados”. Para Doyle (1986), a gestão de sala de aula está relacionada ao estabelecimento de um ambiente ordenado e, por ser a ordem situada numa esfera social, precisa ser abordado em termos de processos grupais. No entanto, as contribuições de Joe Garcia durante a banca de qualificação e uma revisão bibliográfica mais cuidadosa me fez considerar, no presente trabalho, gestão de sala de aula e (in)disciplina escolar como constituidoras de um “subcampo” dentro do campo da Educação, constituído por educadores e pesquisadores que se interessam pela relação entre comportamento discente e ação docente.

Ao estabelecer esse critério, o faço inspirado pelo pensamento de Bourdieu (1997, p. 13). Segundo o autor,

[...] para compreender uma obra, é necessário compreender em primeiro lugar a produção, o campo de produção e a relação entre o campo no qual foi produzida e o campo no qual é recebida ou, mais precisamente, a relação entre as posições do autor e do leitor em seus campos respectivos. (Tradução nossa)

mostre respeito para consigo mesmo, os colegas e os materiais; dê o melhor de si e; saia calmamente (REESE, 2007, p. 27)

Por isso, um critério importante em meu olhar acerca do estado do conhecimento sobre gestão de sala de aula no presente estudo se dá ao avaliar não só o que é dito e por quem, mas também quem cita quem, em que revista, em que evento e endereçado a quem¹¹. Dessa forma, apesar de reconhecer que em geral há consideráveis diferenças epistemológicas relacionadas à definição dos conceitos e à abordagem metodológica entre os pesquisadores que optam por um dos dois conceitos ou os usam combinadamente nas diferentes publicações em português, inglês e espanhol levantadas durante a pesquisa, é evidente que há um grande trânsito e diálogo entre eles, o que pode ser constatado ao analisar suas referências bibliográficas. Além disso, há autores muito significativos que falam de disciplina escolar de maneira muito coerente com o que venho tomando aqui como gestão de sala de aula como Concepción Gotzens (2003), Estrela (2002) e Garcia (2012) e, portanto, tomar apenas os autores que adotam o conceito de gestão de sala de aula seria restringir demais o campo de pesquisa. Por essas razões, os trabalhos sobre gestão de sala de aula e (in)disciplina escolar, serão analisados nessa seção como parte de um mesmo debate, não sendo estabelecidas maiores discriminações. Um debate que, por sinal, costuma ser igualmente pouco representado no debate acadêmico e na formação de professores, qualquer que seja o conceito escolhido. Tal baixa representatividade pode ser atestada pelo pequeno impacto em eventos da área, pelo pequeno número de eventos acadêmicos dedicados ao tema e pelo pequeno (mas em crescimento) número de publicações sobre o tema, se comparado a outras questões relacionadas à educação escolar.

O Encontro Anual da ANPEd pode ser tomado como um indicador na medida em que que é o maior evento acadêmico da área, reúne pesquisadores do campo da Educação de todo o país e contempla muitas subáreas da Educação. Obviamente, não pode ser tomado como referência sem ressalvas porque está sujeito à política do evento com seus critérios de seleção, como é comum em qualquer evento acadêmico, no entanto, me parece interessante avaliar o impacto do tema gestão de sala de aula (e correlatos) em um evento dessa proporção. Apesar da sua abrangência, não há no referido evento nenhum Grupo de Trabalho (GT, daqui por diante) dedicado à gestão de sala de aula, (in)disciplina escolar ou outro tema que possa ser tomado

¹¹ “Não há ‘escolha’ científica - do campo de pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes” (BOURDIEU, 2003, p. 126-127)

correspondente¹². Ainda assim, no levantamento que realizei nos anais do evento, chamou-me a atenção o grande número de conceitos e noções que eram empregados para designar ou analisar os mesmos ou semelhantes aspectos da prática docente da gestão de sala de aula. Decidi, então, investigar como e através de que conceitos a pesquisa em Educação vem investigando essa função docente no Brasil. Foram lidos os títulos de todos os trabalhos apresentados em todos os GTs, depois, quando esse sugeria relação com o tema, foram lidos os resumos e, então, os trabalhos selecionados foram arquivados e organizados em tabelas com diferentes indicadores.

Para a construção desta sistematização, busquei trabalhos que tivessem como tema (1) o trabalho do professor no que tange à “adequação” das condutas dos alunos com o objetivo de proporcionar boas condições de ensino e aprendizagem e segurança aos alunos e ao professor; (2) a dinâmica da sala de aula (o espaço físico e sua influências sobre os comportamentos, os deslocamentos no espaço e a transição entre atividades); (3) as relações interpessoais entre professores e alunos e/ou; (4) a (in)disciplina entre discentes (representações e seus tratos). O quadro abaixo mostra como os 59 trabalhos encontrados estavam divididos entre os GTs. Tal levantamento que aqui apresento de forma sintetizada, foi apresentado de maneira completa no projeto de pesquisa que qualifiquei no início de 2013. Os quadros comparativos com os autores, os temas, os conceitos e noções empregados e as referencias dos trabalhos encontrados estão disponíveis no APÊNDICE B deste trabalho.

¹² No último encontro (2013) foram 23 os Grupos de Trabalho: História da Educação (GT02), Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (GT03), Didática (GT04), Estado e Política Educacional (GT05), Educação Popular (GT06), Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), Formação de Professores (GT08), Trabalho e Educação (GT09), Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10), Política da Educação Superior (GT11), Currículo (GT12), Educação Fundamental (GT13), Sociologia da Educação (GT14), Educação Especial (GT15), Educação e Comunicação (GT16), Filosofia da Educação (GT17), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18), Educação Matemática (GT19), Psicologia da Educação (GT20), Educação e Relações Étnico-Raciais (GT21), Educação ambiental (GT22), Gênero, Sexualidade e Educação (GT23) e Educação e Arte (GT24).

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos nos GTs

GT	Nº de trabalhos	Porcentagem
GT02-História da Educação	3	5,08%
GT03- Movimentos Sociais e Educação	1	1,69%
GT04 - Didática	5	8,47%
GT06 – Educação Popular	1	1,69%
GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	4	6,77%
GT08 – Formação de Professores	6	10,16%
GT12 – Currículo	2	3,38%
GT13 – Educação Fundamental	10	16,94%
GT14 – Sociologia da Educação	12	20,33%
GT15 – Educação e Comunicação	1	1,69%
GT17 – Filosofia da Educação	2	3,38%
GT18 – Educação de Pessoas jovens e adultas	1	1,69%
GT20 – Psicologia da Educação	10	16,94%
GT23 – Gênero Sexualidade e Educação	1	1,69%

Fonte: Autor, 2012.

Dentre os 14 GTs nos quais foram encontrados trabalhos relacionados ao tema, a maior ocorrência de se dá nos GTs Sociologia da Educação (20,33%), Educação Fundamental e Psicologia da Educação (cada um com 16,94% das ocorrências). Pode-se afirmar que há uma considerável concentração dos trabalhos na medida em que, juntos, os três GTs representam 54,21% das ocorrências. Curiosamente, os trabalhos apresentados no GT Didática representaram apenas 8,47% do total, contrariando um discurso recorrente entre leigos e mesmo entre educadores que, por vezes, associam a falta de habilidade com a gestão de sala da aula de determinados professores com um problema relacionado à sua didática. Claro é que a disciplina escolar é uma matéria da qual se ocupam os teóricos da didática, ao menos desde Comenius (2006) e, com frequência, ocupam algumas páginas em suas obras mais extensas (por exemplo, LIBÂNEO, 1994; PILETTI, 1995), no entanto, comparativamente, possui uma participação consideravelmente menor no montante de trabalhos levantados.

Parece-me possível tomar tal concentração em três GTs como um indício da tendência apontada por Aquino (1998) e Bocchi (2007) que identifica duas tônicas que estruturam as abordagens sobre violência e indisciplina no ambiente escolar na contemporaneidade: uma de cunho sociologizante e outra de matriz clínico-psicologizante. Segundo Aquino (1998, s/p.),

No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de "quadros" ou mesmo "personalidades" violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo. Vale lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode surgir como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicologizante em torno de determinados "casos-problema".

A constatação da existência de tal tendência à busca por explicações exógenas pode ser reforçada se analisarmos as referências usadas pelos autores dos artigos apresentados em cada um dos três GTs apontados. No GT de Educação Fundamental, os autores mais vezes referenciados em diferentes artigos foram Michel Foucault e Antonio Viñao Frago (3 entre os 10 artigos), no GT Psicologia da Educação, Sigmund Freud (3 entre 10) e no GT Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu (6 entre 12). Todos os citados se ocuparam, de uma forma ou de outra, de questões educacionais, no entanto, dentre estes quatro nomes, apenas Antonio Viñao Frago pode ser situado dentro do campo da Educação na medida em que possui formação na área e suas publicações são endereçadas a seus pares no campo. Os demais tratam da educação enquanto situados em outros campos. Até aí, nenhuma novidade pois, como aponta Charlot (2006, p. 9), é sabido que a disciplina educação, ou ciências da educação, é “um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam [...] conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos”. O que me chama a atenção é a baixa incidência de autores que dialogam com a produção sobre (in)disciplina escolar e gestão de sala de aula oriundas da Educação e, portanto, mais comprometidas com demandas específicas do campo.

O artigo de Silva (2009) é a exceção a essa tendência de não diálogo com a produção sobre o tema. Relatando pesquisa desenvolvida em seu doutorado, o autor analisa, através de

observações de aulas e entrevistas com professores e alunos, a relação entre as ações normativas de professores e a ocorrência de comportamentos indisciplinados. Como referência para a análise dos dados, Silva dialoga com autores como os portugueses João Amado e Maria Teresa Estrela e o estadunidense Jacob Kounin. Ainda assim, as referências usadas pela grande maioria dos autores selecionados parecem demonstrar que suas produções não parecem ser primordialmente endereçadas ao grupo de pesquisadores que tem se ocupado das questões referentes à (in)disciplina e à gestão de classe mas a outros subcampos dentro da Educação. Curiosamente, essa tendência pode ser percebida também no único encontro acadêmico brasileiro dedicado ao tema.

Atualmente, o Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea é o evento acadêmico que reúne pesquisadores sobre o tema no Brasil. O seminário é um evento anual que teve sua nona edição no ano de 2013, sendo que todas as edições se realizaram em Curitiba – PR e tiveram o Prof. Dr. Joe Garcia como coordenador. Analisando os anais a que tive acesso (2010, 2011 e 2012) também é possível perceber que a produção é marcada pela heterogeneidade no que tange ao referencial teórico. Tal heterogeneidade pode ser atestada ao comparar as referências bibliográficas dos 80 artigos que compõe os anais das três últimas edições do Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea (2010, 2011 e 2012). Entre a psicanálise, passando pela pedagogia da libertação, até os estudos pós-estruturalistas, há um sem-número de referenciais teóricos que, por um lado, ampliam as possibilidades e propõem diferentes olhares sobre o tema e, por outro, constituem um subcampo epistemologicamente fraco, pouco definido e com baixa autonomia.

Faço essa avaliação considerando o fato de que os estudos apresentados nestas três últimas edições, como nos Anais da ANPEd, compartilham poucos conceitos e categorias de análise e porque dialogam pouco entre si. Uma busca por artigos que façam referência a trabalhos publicados nas edições anteriores do evento demonstram que é raro que se estabeleça esse diálogo. Isso pode ser tomado como um sinal de que os autores têm escrito sem identificar-se com (ou endereçar-se para) o subcampo das discussões sobre (in)disciplina mas sim para seus pares nos subcampos da psicologia da educação, sociologia da educação, etc.

Assim, é possível afirmar que tal tendência à descentralização da produção acadêmica torna os temas relacionados à gestão de sala de aula um campo pouco definido e dificilmente rastreável. O número de palavras-chave e referenciais teóricos que podem levar o pesquisador a

encontrar pesquisas e outras publicações diretamente relacionadas ao tema é realmente muito grande. Entre os conceitos mais utilizados estão moralidade infantil ou educação moral (VINHA, 2000), organização do trabalho escolar (THURLER; MAULINI, 2012), violência escolar (SPOSITO, 2001), cultura da paz (CORREA, 1998), gestão democrática da escola (TOGNETTA; VINHA, 2007) e bullying. Ainda que tratem de questões e apresentem abordagens distintas, a produção em torno destes diferentes conceitos, muitas vezes, compartilha referenciais teóricos oriundos do debate disciplinar, o que pode ser visto como uma aproximação em direção à estruturação de um subcampo. De qualquer forma, a análise acima é possível tomando em consideração o impacto das publicações sobre o tema nas publicações em eventos acadêmicos, o que não representa o todo daquilo que é produzido ou como um indicador fiel de como o campo se estrutura.

Apesar do baixo impacto em anais de eventos como o encontro da ANPED, há um grande número de livros publicados sobre o tema disciplina e indisciplina disponível em língua portuguesa. Talvez, essa diferença possa ser lida como um sinal de que a maior parte dos pesquisadores pretende atingir um público formado por professores da educação básica que, tradicionalmente, não possuem a leitura de anais de eventos acadêmicos como hábito. Uma parte desses livros é fruto da organização de artigos com diferentes pontos de vista acerca da indisciplina, sua origem, representações e algumas propostas de atuação (por exemplo, AQUINO, 1996; XAVIER, 2006). Outra parte, endereçada ao professor da educação básica, possui um caráter mais instrumental em que se analisam e se propõem ações concretas para o cotidiano da sala de aula tendo a literatura acadêmica como suporte. Curiosamente, esse tipo de produção bibliográfica, mais instrumental, é raramente produzido por autores brasileiros (dentre os poucos exemplos, RODRIGUES JÚNIOR, 2011; VASCONCELOS, 2009). A grande maioria é constituída por traduções (WALTERS; FREI, 2009; ROGERS, 2008; GOTZENS, 2003) ou por obras de importantes autores portugueses como Maria Teresa Estrela e João Amado. O livro publicado por um grupo de pesquisadores canadenses (GAUTHIER et al., 2006) representa outro tipo de produção bibliográfica importante: a síntese de pesquisas sobre o ensino. Tal publicação, além de promover um rico debate acerca das pesquisas sobre o ensino, apresenta o resultado da análise de centenas de pesquisas empíricas realizadas no norte da América sintetizadas através de duas categorias centrais: a gestão de matéria e a gestão de sala de aula.

1.2 A gestão de sala de aula como saber profissional e formação docente

Segundo Doyle (1986), o tópico gestão de sala de aula foi sempre relegado às sombras das pesquisas sobre o ensino, apesar do interesse manifestado pelos professores e pelo público. Muitos estudos estrangeiros¹³ têm apontado as questões relativas à indisciplina e gestão de classe como importantes fatores que contribuem para a insatisfação profissional, desenvolvimento de stress ou da síndrome de *burnout* entre professores em geral (MAVROPOULOU; PADELIADU, 2002; MERRET; WHELDALL, 1993, GAUTHIER et al, 2006) e em professores e música, em particular (PEMBROOK; CRAIG, 1992; YOURN, 2000). Resultados de pesquisa empírica realizada por Doyle (apud GAUTHIER et al, 2006, p. 245) entre professores dos EUA em sala de aula mostram que “a frequência das intervenções visando a interromper problemas de comportamento se situa em torno de 16 por hora”, o que equivale a uma média de uma interrupção a cada 3,7 minutos.

A realidade do trabalho docente no Brasil não parece refletir um contexto mais favorável que estes acima citados. A relação entre alunos e professores tem ocupado cada vez mais os veículos midiáticos de informação e, com uma frequência assustadora, vêm trocando a editoria de educação pelas páginas policiais. Notícias sobre práticas de *bullying*, agressões físicas entre alunos, alunos agredindo professores, professores agredindo alunos e, recentemente, chacinas aos moldes daquela que ocorreu em Columbine nos EUA e, mais recentemente, no Realengo só trazem ao nosso conhecimento o produto final de um longo e doloroso processo. Pesquisa realizada pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* em 24 países aponta os professores brasileiros como os que usam a maior parte do tempo de aula em função de problemas de disciplina (18%), seguido da Malásia (17%) (OECD, 2009, p. 105). Estudo realizado por Abramovay et al. (2005) sobre violência nas escolas realizada em 13 capitais brasileiras relata que os pesquisadores nas observações *in loco* observaram que aproximadamente um terço dos alunos apresentavam comportamentos indisciplinados, desregrados (*unruly*

¹³ Cabe comentar que estes estudos aqui citados foram realizados em países de língua inglesa e, portanto, com acesso a uma vasta bibliografia e, muitas vezes, cujas universidades onde a grade curricular conta com disciplinas específicas sobre a questão da gestão de classe. Zeider (apud MERRET; WHELDALL, 1993) afirmou ainda no fim dos anos 80 que o estágio relativamente rudimentar da ciência gestão de classe deve ter contribuído para a formação inadequada dos profissionais no sentido de aplicar as técnicas de controle e, portanto, para as consequentes dificuldades encontradas pelos professores.

behaviour).

Dados como esses ilustram a desafiadora realidade à qual os professores em geral estão submetidos. Ainda assim, como profissionais da educação, a formação que lhes é ofertada pelas instituições de ensino superior tende a não abordar essa que é, necessariamente, uma atribuição cotidiana do professor. Por que, então, as questões relacionadas à gestão de sala de aula e disciplina não são tomadas como objetos de considerável destaque na formação docente? Vasconcelos (2009) levanta hipóteses como: [1] o entendimento de que há uma relação direta desta com o autoritarismo¹⁴, [2] por representar, para muitos, um fracasso profissional e pessoal [3] por considerá-lo problema da direção ou da família, [4] por entender que esse é um saber a ser ensinado pelo ofício (saber experiencial), [5] por compreender que a academia não deveria “se rebaixar” para tratar de procedimentos e/ou [6] por ser a disciplina vista como consequência de outros aspectos do trabalho docente, normalmente abordados pela Didática. O resultado disso é que “várias gerações de novos professores saíram da universidade sem uma reflexão mais sistemática e crítica sobre esse problema que tanto inquieta o cotidiano e, objetivamente, tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano” (2009, p.33).

Xavier (2003, p. 46-47) aponta um “apagamento” nos discursos pedagógicos sobre o papel da escola no disciplinamento dos alunos, ainda que a questão disciplinar seja uma das mais recorrentes e sérias enfrentadas pela escola. Ainda segundo a autora,

Os discursos oficiais e acadêmicos falam do papel da escola na formação intelectual e na formação moral dos jovens cidadãos e cidadãs; porém, enquanto para a formação intelectual há propostas de práticas sistematizadas, há, nos mesmos, um silêncio sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral. Também não fica claro, quando se fala de formação moral, do que se está falando, se do processo de disciplinamento escolar, ou ainda, se esses processos são tomados como concomitantes, paralelos ou independentes.

Ao constatar o silenciamento acerca das estratégias possíveis, a autora me faz levantar uma questão que me parece fundamental para o debate: em que saberes, que discursos, que práticas se baseiam a gestão de sala do professor na contemporaneidade? Como a autora aponta, há uma série de propostas sistematizadas que constituem o currículo da formação docente no Brasil e, portanto, se espera que o professor conheça as diferentes propostas para que, no mínimo,

¹⁴ “...praticamente toda a crítica dirigida à escola tradicional atinge amplamente a disciplina, já que esta é um dos pilares daquela”. (VASCONCELOS, 2009, p. 32)

seja capaz de justificar e contextualizar sua prática pedagógica dentro de um campo de propostas possíveis. Em educação musical, por exemplo, espera-se que um licenciado em Música seja capaz de situar sua ação docente em relação a propostas como as de Dalcroze, Orff, Willems, Villa-Lobos, Schafer, Swanwick, Gordon, entre outros, mas o que dizer de sua gestão de sala de aula? Seria o professor de música em geral capaz de situar sua gestão em relação ao modelo baseado na solução de problemas, ao behaviorismo, à proposta piagetiana, ao modelo das fontes de poder, etc.?

A mesma pergunta pode ser formulada tendo em vista o professor em geral e acredito, com base nas pesquisas com professores e mesmo no que observei em campo que a literatura acadêmica e a formação profissional desses educadores não têm surtido considerável influência sobre suas práticas de gestão de sala de aula. Com frequência, as pesquisas realizadas apontam uma insatisfação dos licenciados pesquisados com a formação que as instituições de ensino superior em música lhes ofereceram, avaliadas como insuficientes para a realidade da prática docente no ambiente escolar (BEINEKE, 2004; CERESER, 2004; SANTOS, 2005; MACHADO, 2004; GAULKE, 2013). Este descompasso entre a formação inicial de professores e as demandas da realidade escolar, manifestado por profissionais atuando nas escolas, não são exclusividade das pesquisas realizadas com educadores musicais no Brasil (ROULSTON; LEGETTE; WOMACK, 2005; YOURN; 2000) muito menos exclusividade do campo da educação musical (por exemplo, PERIN, 2009; MAVROPOULOU; PADELIADU, 2002).

Seria a habilidade docente relacionada à gestão de sala de aula algo que só pode ser adquirido através da experiência? Seria esse um saber do qual seria impossível realizar uma transposição didática capaz de preparar esse profissional para determinadas situações inerentes à sua profissão? Ainda que o número de publicações sobre o tema em português e endereçadas a professores da educação básica venha crescendo, o professor acaba aprendendo diferentes estratégias de gestão através da experimentação e da observação das práticas de seus colegas, um processo muito semelhante ao relatado por François Dubet (1997), em entrevista a Peralva e Sposito. É, portanto, numa complexa relação entre personalidade do professor, sua formação e sua experiência profissional que o discurso e a prática docente são construídos. Para Dubet (na citada entrevista) e para Charlot (2010), muitas vezes, tal discurso é construído tendo em vista aquilo que o interlocutor quer ouvir, mais do que suas próprias convicções. Segundo o autor (2010, p. 150), o professor brasileiro “sabe que deve dizer que é construtivista para não ter

problemas”. Ainda na perspectiva adotada pelo autor, nessa comunicação entre professores da educação básica e professores da educação superior, a dissimulação não é uma exclusividade do professor da educação básica:

O professor universitário, sem levar em conta as condições em que os professores do ensino básico trabalham, explica que eles devem ser construtivistas. E quando estes perguntam como fazer, o professor universitário brasileiro faz como o seu colega francês: ele diz que não vai dar receitas. Ele não dá receitas porque ele não as tem. Se as tivesse, daria. Se soubesse como fazer, diria. Acho que temos que sair desse impasse (CHARLOT, 2010, p. 150)

Por mais que essas considerações generalizantes sobre comportamentos e discursos de professores da educação básica e da educação superior possam carregar uma série de lacunas e exceções, entendo que a frequência com que são enunciadas são sintomáticas de, no mínimo, certo desconforto em relação à dinâmica instituída nos processos de formação de professores. Assim como Xavier, citada anteriormente, Charlot aponta o modelo de formação de professores vigente como um processo no qual não se tem apresentado um número significativo de estratégias pedagógicas possíveis (muitas vezes, sob a alegação de recusar-se a dar “fórmulas prontas”) ou se tem apresentado estratégias semelhantes oriundas de um mesmo referencial teórico. Parece-me plausível, nesse dado contexto, considerar a hipótese de que as condições de possibilidade para que tal diálogo dissimulado entre professores da escola e da academia tenha se estabelecido, em grande parte, por predomínio de uma certa tendência individualizadora das pesquisas em Educação. Segundo Doyle (1986), a maior parte dos pesquisadores que tinham o ensino como objeto de pesquisa tendia a ver os processos em sala de aula de maneira restrita a ações diretamente relacionadas à aprendizagem e não à soma completa do que professores fazem em sala de aula. Assim, ao tomarmos como modelo pesquisas direcionadas a compreender como indivíduos aprendem e transpor seus resultados sem maiores adaptações para o contexto coletivo da sala de aula tendemos a perder de vista particularidades desse ambiente. Para Gauthier e seus colaboradores (2006, p. 25),

Certas experiências behavioristas foram realizadas sem levar suficientemente em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir reforços a um determinado grupo de alunos. Outras, inspiradas na psicologia humanista não se preocuparam o bastante com as conseqüências concretas para o professor, de partir das necessidades e interesses do aluno. Confundiu-se, assim, o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica. Outras, ainda, seguindo a tradição piagetiana, imaginaram o ensino como se ele desenvolvesse numa relação clínica com um aluno. Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes

não dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Foi um inábil projeto dos professores das faculdades de educação.

Essa visão individualizadora do ensino na escola tem seus reflexos na maneira como vemos as relações interpessoais em sala de aula e as diferentes estratégias de gestão de sala de aula. Discursos comumente enunciados em contextos educativos como “a escola só ensina. Educação vem de berço” demarcam não só a descrença para com a capacidade docente de gerir um grupo ou uma defesa de que esse é um trabalho que não compete a essa instituição, mas também uma ideia de que a escola é um espaço onde se ensina individualmente. Assim, toma-se por intercambiável na realidade escolar a aprendizagem (processo individual) e o ensino (que, ao menos, desde Comenius e La-Salle, é um processo coletivo). Da mesma forma, também se tende a confundir as estratégias para lidar com a indisciplina (vista como manifestação individual) com as estratégias de gestão de sala de aula ou, como aponta Joe Garcia (1999), a disciplina preventiva. Parte daí, a avaliação de Estrela (2002, p. 103) que vê positivamente a tendência das pesquisas sobre indisciplina escolar a deslocar seu foco para os aspectos coletivos da sala de aula, ainda que “perdure a investigação sobre o aluno indisciplinado e sobre o tipo de indisciplina”.

Tal entendimento acerca da dinâmica da sala de aula acaba por sustentar uma espécie de determinismo pedagógico na qual as condições materiais e culturais às quais os alunos estão submetidos anulariam qualquer possibilidade de a ação docente gerar algum efeito diferente daquele que o contexto promove. Como imaginar que a escola poderia “competir” com as condições de classe, a família “desestruturada”, a ausência de “boas referências” e a “ausência de valores”? Retoma-se, assim, uma perspectiva que, segundo Gauthier (et al., 2006, p.111), prevaleceu em meados da década de sessenta, “quando o estudo do ensino era negligenciado sob o pretexto de que o meio social era determinante”.

Estando a formação de professores no Brasil contemporâneo predominantemente voltada à formação de indivíduos que ensinam outros indivíduos e por ser a dimensão coletiva da sala de aula ainda não suficientemente pesquisada, em que saberes pode se basear o professor para compor a sua prática? Para Gauthier et al (2006, p. 34)

[...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma,

continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Em sua edição 256, de outubro de 2012, a revista Nova Escola, a principal (por ter a maior tiragem e abrangência no território nacional) publicação brasileira direcionada a professores da educação básica, trouxe a matéria *Gestão da sala de aula: você seguro em classe* como destaque na capa. A matéria escrita por Fernanda Salla enumera “20 situações difíceis” e apresenta sugestões “para se sair bem”. Esta publicação marca a primeira vez em que o conceito é explorado como um tema digno de atenção nesta importante revista, no entanto, o que a autora entende por gestão de sala de aula não fica claro no decorrer da matéria nem ao longo das 20 situações analisadas. Em verdade, parece coerente afirmar, a partir da leitura do texto, que, na visão da autora, gestão de sala de aula corresponde à maneira como o professor reage às situações difíceis criadas por alunos. No hall de situações difíceis, estão desde alunos que não entendem o que foi explicado, falta de tempo para terminar uma atividade ou o professor ser surpreendido por uma pergunta. O texto também não faz referência à gestão de sala de aula como campo de pesquisa e produção literária, o que explica a utilização de exemplos de “situações difíceis” que dificilmente seriam apontadas como questões referentes à gestão de sala de aula pela literatura acadêmica da área.

2 PASSOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Era a primeira aula de análise musical daquela turma e a primeira peça que o professor Koellreuter escolheu para analisar era uma peça muito curta (aproximadamente 20 segundos) para pianistas iniciantes, a primeira do Mikrokosmos de Béla Bartók. Apesar da simplicidade da peça, o professor Koellreuter passou cerca de uma hora e meia analisando-a e fazendo relações com áreas como a matemática e a filosofia. Após toda aquela explicação, um dos alunos tomou coragem e perguntou: “professor, o senhor acha mesmo que o autor pensou em tudo isso pra compor essa música?”. Ao que respondeu o professor Koellreuter: “Não me importa o que ele pensou! Compor é uma arte, analisar é outra!”.

Esse “causo” envolvendo Hans-Joachim Koellreuter, um importante músico e educador musical alemão radicado no Brasil, foi contado por meu professor Fabio Parra Furlanete durante a graduação em Música, mas seguiu ressoando em minha cabeça durante todo o processo de análise e redação deste trabalho. Retomando o caso em minha cabeça, fui, aos poucos, reduzindo a pretensão de registrar em uma pesquisa “a verdade” sobre aquelas práticas que eu vinha observando (e sobre a representação que o professor observado fazia delas), apesar de manter-me rigoroso em relação ao método proposto. Assim, a presente pesquisa não tem por objetivo apresentar uma amostragem representativa, capaz de traçar um perfil do professor de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no que tange à sua gestão de sala de aula. Não toma como objeto principal de estudo a representação que cada professor faz de suas práticas, ainda que faça uso de entrevistas onde convida estes professores a falar sobre as que foram observadas e, de certa forma, “co-analisar” as mesmas. Também não se trata de apontar entre as diferentes práticas observadas quais foram mais efetivas ou mais aceitas pela comunidade escolar. Trata-se de uma pesquisa que visa analisar e levantar possíveis categorias de estudo acerca da gestão de sala de aula nas aulas de música a partir da observação de um grupo bastante restrito de professores. Entendo, assim, que a pesquisa contribui para o campo das pesquisas sobre o ensino, e, particularmente, para as pesquisas sobre gestão de sala de aula, pois acredito, como Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 24) que “a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção”. Dessa forma, a pesquisa assume um caráter qualitativo sem a pretensão de mensuração ou representatividade

que, assim espero, pode vir a contribuir para que outras pesquisas com os mais diversos caracteres possam ser realizadas a partir das categorias aqui analisadas.

Foram selecionados três professores licenciados em Música ou em Educação Artística com habilitação em Música que atuam no componente curricular Arte em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e que concordaram participar da pesquisa. Visto que segui lecionando na mesma rede de ensino e em uma universidade no interior do estado do Rio Grande do Sul durante os dois anos do mestrado, outros critérios de seleção foram estabelecidos, de maneira a atender a interesses pragmáticos de otimização do tempo disponível para a pesquisa: todos os professores deveriam lecionar em escolas da zona sul de Porto Alegre (a mesma região onde leciono) e deveriam me conhecer. O último critério foi escolhido considerando a necessidade de uma pesquisa como esta carecer de uma forte relação de confiança entre pesquisador e professor pesquisado. Sendo esse tema, geralmente, abordado de maneira carregada de juízos morais e de idealizações relacionadas ao que é um bom professor, julguei oportuno que, ao explicar as intenções do trabalho, se pudesse estabelecer uma relação de confiança em poucos encontros. Também por esse motivo, os nomes dos professores foram trocados por pseudônimos escolhidos pelos mesmos para que mantenham-se no anonimato.

2.1 Geração de dados

Cada um dos professores foi observado durante suas atividades pedagógicas em três dias diferentes. Levei comigo em todos os dias de observação um gravador de áudio e um caderno onde ia registrando as ações docentes que influenciavam os comportamentos e a organização do trabalho discentes ao longo da aula. Ao início de cada dia, ligava o gravador assim que entrava em sala de aula e desligava só ao fim da observação, exceto quando havia um intervalo de um período ou mais entre uma turma e outra. Ao ligar o gravador, dizia próximo ao microfone a hora em que o aparelho foi ligado e, ao registrar, os eventos registrados no diário de campo eram sempre acompanhados da hora aproximada em que aconteceu. Dessa forma, foi possível cruzar as informações e localizar na gravação o áudio do momento registrado no caderno com maior facilidade. Tal recurso se justifica por possibilitar que se determine a duração de cada acontecimento em aula e que se reproduza com a maior precisão possível diálogos relevantes para a pesquisa.

Também por razões pragmáticas, as turmas observadas foram aquelas que o professor

possuía em seu horário nos dias que eu tinha disponíveis para a pesquisa. O quadro abaixo sintetiza alguns dados que permitem uma maior contextualização das observações.

Tabela 2 - As aulas observadas

Professor	Data de observação	Turno	Turma	Tema geral da aula
Cecília	18 de junho	Tarde	A12	Exploração de instrumentos de percussão e improvisação coletiva com estes instrumentos.
			C21	Professora acompanha os alunos da turma durante uma palestra sobre alcoolismo que reúne outras turmas da escola.
	26 de junho		A14	Com metalofones e xilofones, as crianças compõem a partir de um tema sugerido pela professora (exemplo: floresta, cozinha, etc.).
	2 de outubro		C21	Apreciação e ensaios preparatórios para o sarau com alunos da escola em homenagem a Vinícius de Moraes
Eduardo	17 de junho	Manhã	A32 e A33	Avaliação da apresentação que realizaram na festa junina da escola. Nomeação e ordenação das notas musicais.
	24 de junho		A32 e A33	Nomeação e ordenação das notas musicais.
	07 de outubro		A32 e A33	Apresentação das composições de cada um dos grupos criadas nas aulas anteriores fazendo uso de cinco notas e executadas pelos alunos em um teclado.
	02 de julho		A12	Execução em roda de canções do repertório já trabalhado

Lauro		Manhã	JB2	Execução em roda de canções do repertório já trabalhado
	24 de outubro		A11	Com lápis de cor, colorir desenho de um homem tocando um baixo elétrico. Execução em roda das canções do repertório já trabalhado
	14 de novembro		A11	Execução em roda das canções do repertório já trabalhado

Fonte: Autor, 2013.

Como pode ser observado, houve uma certa descontinuidade nas datas em que as observações ocorreram pois foram iniciadas em junho e, após as férias escolares de julho, só foram retomadas em outubro. Esse grande intervalo de tempo se deu porque senti necessidade de reformular a pergunta de pesquisa e por dificuldades em conciliar os novos horários (que haviam mudado de um semestre para outro por causa das disciplinas que cursei no último semestre do mestrado). A reformulação da pergunta de pesquisa se deu porque fui a campo buscando observar as questões extra-musicais envolvidas no ofício de professor de música na educação básica e essa formulação não mostrou-se suficientemente consistente para orientar minhas observações. Essa formulação estava ainda sobre forte influência da classificação das atividades docentes proposta por Walter Doyle (já discutida nesse trabalho) que as dividia entre gestão de matéria e gestão de sala de aula. Assim, as observações em sala de aula tiveram seu início pautadas em buscar práticas de gestão de sala de aula dos professores de música com base na “oposição” entre a gestão da matéria (nesse caso, a música e sua mediação didática) e a gestão de sala de aula (o restante, ou seja, o que há de não musical). O conceito comumente empregado de Walter Doyle¹⁵ também já não estava me servindo como uma boa referência pois, durante as observações, percebi que me era pouco claro o que eu devia observar ao procurar “regras e disposições” para a criação de um ambiente ordenado.

O tempo de interrupção das observações serviu para formular um conceito de gestão de sala de aula que me permitisse dar consistência à análise e essa formulação veio através das

¹⁵ “ [...] conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (apud GAUTHIER et al, 2006, p. 241).

leituras de uma parte da obra de Michel Foucault e das conversas com o orientador. Definir gestão de sala de aula como a ação docente que visa influenciar as decisões e ações discentes foi de fundamental importância para que as observações fossem realizadas com maior clareza de objetivos e permitiu que a análise se desse de forma mais consistente, além de permitir uma linha de análise que possibilitava o diálogo entre os teóricos da gestão da sala de aula e autores como o próprio Foucault.

Também é importante pontuar que, o que entendo por observação de aulas tem aqui uma concepção, talvez, mais ampla que o comum. Como aponta o quadro, no dia 18 de junho a professora Cecília conduziu a turma a uma sala maior onde permaneceu junto à turma durante uma palestra sobre alcoolismo. Mesmo estando numa situação pedagógica não dirigida por ela, tal atividade de supervisão fazia parte de seu papel como docente da turma e gerou momentos interessantes para o objetivo da pesquisa. Foi possível vê-la na relação com os alunos fora do contexto da sala de aula, a maneira como se deslocava com aquele grupo até a sala da palestra e a maneira como intervinha quando grupos de alunos lhe pediam permissão para ir ao banheiro ou conversavam demasiado forte.

Após realizadas todas as observações, foram feitas as entrevistas com os professores pesquisados. Nesta pesquisa, a entrevista possuiu um papel híbrido de geração e análise de dados, do qual me ocuparei na seção seguinte.

2.2 Análise dos dados

As entrevistas realizadas com os professores cumpre o papel de um exercício analítico do campo empírico. Através delas, convoco o pesquisado a distanciar-se de sua própria prática para lançar um olhar sobre o que foi observado. Assim, me inscrevo em uma situação de análise compartilhada que enriquece a leitura das práticas que observei sem, no entanto, abrir mão da autoria da pesquisa. Nem sempre adotei perspectivas ou categorias sugeridas pelos professores pesquisados e, mesmo quando o fiz, a responsabilidade pelas limitações e imprecisões são minhas e não deles. Dessa forma, apesar de inserir as falas dos professores entrevistados em diferentes momentos do texto como forma de reforçar ou apontar uma perspectiva de análise, assumo inteiramente a responsabilidade pelo que, aqui, apresento. Não acredito estar, assim, abrindo mão de uma interpretação “mais verdadeira que minha” por ter sido enunciada pelo próprio sujeito envolvido, mas sim apresentando possibilidades de análise tão legítimas e possíveis quanto a dos

sujeitos pesquisados.

As entrevistas foram realizadas após as observações e com o processo de redação já em andamento. Foi dada a opção aos entrevistados de realizar a entrevista presencialmente ou à distância via softwares de conversa por vídeo. Apenas Lauro preferiu que a entrevista fosse realizada presencialmente e escolheu sua casa como o local para sua realização. Cecília e Eduardo preferiram a entrevista à distância. As entrevistas de caráter semiestruturado duraram, em média, cerca de uma hora e foram registradas em áudio. As perguntas foram preparadas de maneira a apontar recorrências na prática de organização da turma do professor e práticas de gestão de sala de aula com o objetivo de questionar como os professores vêem a importância ou o resultado de tais práticas e como chegaram a elas. Isso implica dizer que, exceto por algumas perguntas relacionadas à formação e à experiência do professor, poucas perguntas se repetiram entre os entrevistados.

Por se tratar de um elemento de geração de dados secundário em relação às observações e por ter sido encarado como uma das etapas de análise, as entrevistas não foram transcritas na sua integridade. Em vez disso, foi criado um arquivo de texto onde registrei o minuto e segundo do arquivo de áudio em que cada tópico é abordado. Dessa forma, a escuta das entrevistas foi recorrente durante todo processo de análise e a opção pela transcrição de um determinado trecho se dava pela possibilidade de ser incorporado ao corpo do texto da pesquisa.

Os dados levantados pelas entrevistas foram confrontados de maneira a considerar aspectos como sexo, tempo de experiência como professor, anos-ciclo com os quais costuma ou prefere trabalhar, perfil social da comunidade atendida pela escola, etc. Destes confrontos e tomando como referência categorias utilizadas por Doyle (1986), foram levantadas as três categorias de análise que orientaram a análise dos dados e a redação do trabalho: gestão do espaço, gestão do tempo e gestão das condutas. Tais categorias têm por objetivo orientar a redação do trabalho elencando eixos em torno dos quais é possível reunir práticas de gestão de sala de aula sem, no entanto, propor ou sugerir que há fronteiras rígidas entre eles. Como ficará claro ao longo da leitura, nas práticas de gestão de sala de aula observadas, os aspectos relacionados à gestão do espaço, do tempo e das condutas estão de tal forma relacionados que estratégias aqui classificadas como gestão do espaço serão justificadas por alguns professores por sua preocupação com o tempo dedicado à atividade e todas elas, de um modo ou de outro tem a gestão das condutas como objetivo final. Dessa forma, não tenho nenhuma pretensão de propor

categorias fixas de análise das práticas de gestão de sala de aula e estas serão utilizadas aqui apenas para organizar minha própria redação de uma maneira que me parece possível e razoável.

A construção da análise dos dados que compõe a redação final se deu através de uma comparação realizada entre [1] o professor e ele mesmo (o que diz e o que fala e entre uma aula e outra), [2] entre as práticas dos três professores (apontando coincidências e divergências) e [3] entre a prática dos professores e a literatura acadêmica. Para a comparação das práticas e das entrevistas foi criado um arquivo de texto com as anotações dos diários de campo, onde as diferentes anotações foram sendo identificadas por dia da observação e professor, agrupadas em eixos de análise e acrescidas do minuto e segundo em que cada professor trata daquela questão específica durante sua entrevista.

Na comparação das práticas observadas com a literatura acadêmica, foram considerados textos de caráter historiográfico acerca das práticas docentes e escolares (principalmente GAUTHIER, 2010a, 2010b, 2010c; TARDIF, 2010; DUSSEL; CARUSO, 2003; FOUCAULT, 1987; ARIÈS, 1981) e textos de pesquisa e desenvolvimento teórico relacionados ao tema da (in)disciplina e gestão de sala de aula. Em relação a essa segunda categoria de textos, o livro *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* de Gauthier (et al., 2006) e o texto *Classroom Organization and management* redigido por Walter Doyle (1986) ocupam um lugar de destaque pois apresentam uma síntese de um grande número de pesquisas empíricas sobre gestão de sala de aula realizadas, principalmente, no norte da América. Estas comparações têm por objetivo situar as práticas observadas dentro de um campo de outras práticas possíveis que já foram realizadas em outros momentos da história da escola e/ou que são previstas na literatura constituída por pesquisas empíricas.

Uma preocupação constante durante todo o processo de redação e análise foi a de não imprimir ao texto um caráter prescritivo que determinasse ao leitor quais das estratégias observadas são as mais “corretas” ou “efetivas”. A ideia é apresentar as estratégias observadas como igualmente legítimas e razoáveis, como soluções possíveis encontradas por professores em seu exercício profissional e como práticas que podem ser situadas histórica e culturalmente em relação a outras práticas pedagógicas.

2.3 O campo da pesquisa

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, segundo a página da Secretaria Municipal de Educação no site da prefeitura da cidade¹⁶, é constituída por 96 escolas, cerca de 4.000 professores, 1.200 funcionários e atende a aproximadamente 55.000 alunos entre turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e Educação de Jovens e Adultos. Em concordância com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a rede oferece matrículas predominantemente no Ensino Fundamental.

As três escolas onde estão lotados cada um dos três professores de música pesquisados situam-se na zona sul da capital gaúcha. Por não ser o objetivo desta pesquisa fazer uma análise aprofundada das condições sociais da região onde cada escola se situa, o quadro abaixo as compara usando dois indicadores: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (séries iniciais) e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. A sistematização se deu considerando as sistematizações mais recentes de cada um dos índices.

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica correspondente à escola e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da região onde se situa.

Escolas	Ideb 2011 (séries iniciais)¹⁷	IDHM 2000¹⁸
Escola da Profa. Cecília	5.0	Entre 0,800 e 0,849 (alto)
Escola do Prof. Lauro	4.4	Entre 0,800 e 0,849 (alto)
Escola do Prof. Eduardo	5.3	Entre 0,800 e 0,849 (alto)
Média do Município	4.5	0,744 (médio)
Média Nacional	5.0	0,669 (médio)

Fonte: Autor, 2013.

¹⁶ <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>

¹⁷ Fonte: INEP. Disponível em: <http://www.educidades.org.br/>

¹⁸ Atlas do desenvolvimento humano da região metropolitana de Porto Alegre (2008). Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/livro_atlasrmpa.pdf

Tais índices são tomados como referência para se tratar de questões sociais e educacionais no Brasil, apesar de seus critérios serem questionados por um número considerável de autores. De qualquer forma, constituem um parâmetro para situar as realidades observadas de um ponto de vista social. Ainda que o IDHM de todas as regiões onde ocorreu a pesquisa seja considerado alto, há em todas, segundo relatos dos professores pesquisados, problemas relacionados à violência e ao tráfico de drogas. Na escola do professor Lauro, por exemplo, há pontos de venda de drogas a poucos metros da escola.

Infelizmente, a possibilidade de traçar um perfil mais apurado do contexto social onde as escolas estão inseridas fica comprometida pela baixa disponibilidade ou sistematização de dados oficiais que discriminam bairros e regiões. O índice de homicídios, por exemplo, segundo o site do Observatório da Cidade de Porto Alegre, está apenas disponível para cidades e não por bairros ou regiões. Por se tratar de uma cidade com grande desigualdade social, o que é comum no Brasil, uma análise da região baseada nos dados gerais do município acabaria por não constituir um perfil confiável.

Das escolas pesquisadas, apenas a de Cecília possui uma certa tradição em relação ao oferecimento de atividades curriculares de música, possuindo, inclusive, uma sala específica com instrumentos musicais, aparelho de som e computador com acesso à internet. Lauro e Eduardo são os únicos professores de música de suas escolas desde que assumiram e utilizam as salas das turmas para ministrar suas aulas.

3 AFINAL, A GESTÃO DE SALA DE AULA

3.1 Perfil dos professores pesquisados

Cecília, Eduardo e Lauro possuem experiências e formações significativamente distintas. Este subcapítulo tem por objetivo traçar um perfil destes três professores para que o leitor possa contextualizar o que foi observado e dito. O perfil de cada professor será levado em conta em determinados momentos da análise dos dados mas não é o objetivo deste trabalho analisar como se dá a relação entre experiência e práticas de gestão de sala de aula de cada um dos professores e sim levantar e analisar gestões possíveis em cada um deles. O quadro abaixo sintetiza a formação acadêmica e a experiência profissional de cada um dos professores.

Tabela 4 - Formação acadêmica e experiência profissional dos professores pesquisados

Professor	Formação Acadêmica	Experiência profissional
Cecília	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música; • Especialista em Artes e Educação Física e; • Mestre em Educação. 	Há 15 anos atuando na educação básica. Destes, 5 na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
Lauro	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado em Música com habilitação em Violão. 	Há 3 anos e meio na rede, sua primeira experiência na educação básica. Antes, atuou como oficinairo em projetos sociais por um ano e ministrou aulas de instrumento.
Eduardo	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado em Música e; • Especialista em Pedagogia da Arte. 	Um ano em uma escola de educação básica e dois anos na Rede.

Fonte: Autor, 2013.

Durante as poucas observações realizadas, foi possível perceber diferentes formas de organizar o currículo em música e de atividades. Lauro possui uma preferência por práticas

vocais em conjunto (em uníssono¹⁹). Em todas as três aulas observadas (anos iniciais do ensino fundamental), a maior parte da aula foi dedicada a sentar em roda com os alunos e cantar em grupo músicas que fazem parte de um vasto repertório já trabalhado pelo professor ao longo do ano, mas foram também observadas atividades que envolviam dança e movimento pela sala (sempre usando as canções do repertório da turma e executado pelo grupo) e pintura de desenhos com temas musicais. Lauro afirma acreditar nesse modelo de ensino de música na escola, que ele caracteriza como “tradicional” ou “mais antigo”²⁰, mas o faz de maneira a tornar a prática vocal mais lúdica e envolvente. Enquanto canta, Lauro sugere mudanças de intensidade (cantar mais forte ou mais fraco), coreografias e alterações na forma da música executada através de sinais visuais e sonoros, sem qualquer intervenção verbal. Assim, as habilidades relacionadas ao canto e à prática em conjunto parecem ocupar papel de destaque na proposta pedagógica do professor.

Eduardo, nas três aulas observadas (anos iniciais do ensino fundamental), deu ênfase em desenvolver nos alunos familiaridade com conceitos e terminologias próprias à área da música. A habilidade de nomear e ordenar as notas musicais (do, re, mi, fa, sol, la, si) foi trabalhada através de atividades de composição, aulas expositivas e exercícios nos quais os alunos deveriam completar as 7 notas em ordem a partir de uma ou duas notas dadas. A atividade de composição em grupo que observei consistia em escrever no caderno o nome de cinco notas musicais, identificá-las no teclado e executá-las, conforme a preferência do intérprete, no mesmo instrumento. Os exercícios de nomeação e ordenamento das notas musicais se deram no caderno a partir de modelo apresentado no quadro ou numa folha preparada pelo professor Eduardo em que se via uma casa de sete andares. Dois desses andares continham o nome de uma nota e cada um dos demais andares da casa deveria ser preenchido com o nome da nota correspondente, seguindo em ordem crescente do primeiro ao último andar (cada folha tinha uma nota diferente como primeiro andar e, a partir das referências, o aluno deveria completar a “escala”). Apesar de

¹⁹ Durante todo esse trabalho, considero como atividades de canto em uníssono toda prática proposta pelo professor com intenção de soar em uníssono (sem passar ao grupo segundas ou terceiras vozes). Em tese, o canto em uníssono é aquele em que todos os integrantes cantam as mesmas notas ao mesmo tempo com o mesmo texto (uníssono quer dizer “em um só som”). Não foi o que presenciei nas observações pois, apesar de a letra e o ritmo coincidirem na maior parte das vezes, as alturas (notas) coincidiam muito pouco gerando uma sonoridade harmonicamente complexa e, de um ponto de vista mais tradicional, desafinada. Seria muito precipitado associar esse resultado a uma incapacidade dos professores pois essa é uma característica comum entre leigos no Brasil, como pode ser observado em festas de aniversário onde a música “Parabéns a você” seja executada em grupo em “uníssono”.

²⁰ Acredito que o professor Lauro, ao referir-se a essa prática como antiga, toma como referência a implementação do canto coral no ensino regular brasileiro no fim do século XIX e a consolidação do modelo do canto orfeônico exclusivamente baseado no canto coral entre as décadas de 1930 e 1940, tendo o compositor e educador musical Heitor Villa-Lobos à frente do projeto (NORONHA, 2011).

não terem sido observadas por mim, pude presenciar a turma avaliando com o professor como foi a apresentação que fizeram na festa junina da escola, quando foi executada a música “Noite de São João” do compositor gaúcho Vitor Ramil, entre outras tradicionais relacionadas à data.

As aulas de Cecília nas séries iniciais que pude observar envolveram atividades com dança, apreciação musical (escuta de gravações), exploração de instrumentos musicais diversos e composição/ improvisação a partir de palavras que sugeriam um “tema” (como cozinha, floresta, etc.). Nesse nível do Ensino Fundamental, essas aulas envolviam mais atividades que trabalhavam habilidades como criatividade e expressão. As aulas da mesma professora observadas nas turmas dos anos finais estavam relacionadas à preparação de grupos para tocar em apresentações públicas que a escola organiza mensalmente, sempre com um tema diferente que orienta a seleção do repertório a ser executado. Mesmo não sendo obrigados a tocar nessas apresentações, a professora Cecília toma a participação em um dos grupos nos quais a turma está dividida como atividade curricular e envolve todos os alunos nos ensaios. As aulas observadas, portanto, trabalhavam habilidades diretamente relacionadas à execução das músicas escolhidas pelos grupos, como leitura de cifras e partituras, prática em conjunto e apreciação de vídeos e gravações de áudio relacionadas ao tema das apresentações.

3.2 A gestão do espaço

Entre os professores pesquisados, apenas Cecília possui uma sala específica para as atividades musicais, à qual os alunos se dirigem no horário da disciplina de Arte-Educação. Lauro e Eduardo atuam na mesma sala que as professoras unidocentes de cada turma e, portanto, deslocam-se pela escola em direção à sala da turma em que dão aula em um determinado período do turno. Tal diferença impõe dinâmicas e relações com o espaço físico muito diferentes nas realidades observadas. Nesta seção analiso a gestão de sala de aula dos professores pesquisados no que tange a três aspectos: os deslocamentos coletivos, a organização do mobiliário no espaço e maneira com a qual lidam com o movimento dentro da sala de aula.

3.2.1 Na escola, a fila anda! Os deslocamentos coletivos

Via de regra, nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, o modelo de deslocamento em grupo nas três escolas observadas é a de duas filas indianas paralelas cuja

organização segue o critério de gênero (meninos de um lado, meninas de outro). Foram observadas também filas organizadas por critérios compostos como gênero e tamanho ou gênero e ordem alfabética do nome (chamada comumente em duas das escolas de “por ordem de chamada”), mas sempre o critério gênero parece predominante.

Os três professores observados fizeram uso da organização em fila para deslocamentos na escola em diferentes momentos do dia, mas há recursos particulares em cada um deles em relação à organização e aos critérios para seu uso. De qualquer forma, é evidente que, quando decidem usar a fila, demonstram preocupação em assegurar que esteja bem formada, segundo seus critérios que não parecem ser diferentes de outros professores no espaço escolar: um atrás do outro com intervalos relativamente uniformes entre um aluno e o próximo. Eduardo e Lauro deslocam-se até a sala das turmas com as quais trabalham entre um período e outro e, quando dão a primeira aula do turno ou na volta do recreio, levam os alunos até suas salas de aula. O envolvimento de Cecília no deslocamento de uma turma de um ponto a outro da escola é definido por um critério etário. Quando dá aula em turmas do terceiro ciclo, Cecília (a única observada trabalhando com essa faixa etária) os aguarda na sala de música sem acompanhá-los em seu trajeto. Quando dá aulas às turmas do terceiro ciclo, dirige-se à sala de aula de cada turma, os conduz até a sala de Música e, ao final do período ou pouco antes, os conduz de volta à sala.

Para Eduardo, o uso da fila é justificado também pela preocupação com a segurança dos alunos e para evitar ou reduzir a ansiedade dos mesmos. Afirma que possui o hábito de ordenar a saída da sala por algum critério e constituir uma fila do lado de fora da sala chamando primeiro as meninas e, depois da fila feminina formada, os meninos. Ao constatar agitação e correria, pede que voltem aos seus lugares e voltem caminhando “*pra que essa saída não seja caótica, porque se tu diz assim: ‘vamos pro refeitório’... Deus o livre, né? Parece uma manada saindo (risos)*”. Na turma que observei ser encaminhada por ele (3º ano), ao chegar a hora estabelecida pela escola, anunciou aos alunos que era hora de ir ao refeitório. Os alunos ouviram o anúncio até o fim e só iniciaram o deslocamento após o pedido do professor de que formassem fila. Nesse momento, as crianças levantaram de suas cadeiras e dirigiram-se organizadamente até o corredor do lado de fora da sala. Nesse espaço, sem qualquer orientação do professor, os meninos encostaram-se em uma das paredes e as meninas na parede oposta. Pela forma e a rapidez com que se deu esse deslocamento, tive a impressão de que era um movimento que foi sendo ensaiado, disciplinado, automatizado ao longo do ano pela professora referência. No entanto, na

entrevista, Eduardo esclarece que foi ele próprio quem idealizou e ensinou o procedimento que toma a parede como referência para a formação da fila. Argumentou que a parede constitui uma referência mais concreta para os alunos quando estes pretendem compreender o ordenamento e o formato esperado pelo professor. Eduardo ainda estabelece certos parâmetros que orientam o momento de deslocar-se: ao ver alunos fora da fila, anunciou “Não vamos sair até que a fila esteja organizada” e, ao chegar em frente ao refeitório, estabeleceu que a fila mais organizada entraria primeiro.

Nos dias em que observei as aulas de Lauro, este tinha o primeiro período do dia dedicado ao planejamento, por isso não o vi levar turmas à sua sala. Apenas o vi deslocar-se com uma turma de primeiro ano até o refeitório e voltar para a sala com a mesma após o lanche. Tais deslocamentos eram sempre acompanhados por alguma canção executada pela turma em coro. Na maior parte das vezes, a canção escolhida dizia “Eu vou pegar o trem/ e a (nome da turma) vai também/ Só vou comprar passagem/ pra entrar no velho trem. ‘Parô’. ‘Parô’” e era executada com a seguinte melodia:

Figura 1- Melodia da canção como executada na turma A12

The image shows a musical score for a song in G major, 4/4 time. The melody is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the notes. The score is divided into two systems. The first system contains the first four measures of the melody, with lyrics: "Eu vou pe-gar o trem e a A do - ze vai tam - bém. Só". The second system contains the next four measures, with lyrics: "vou com-prar pas - sa - gem pra en - trar no ve - lho trem 'pa - rô' 'pa - rô'". Chord symbols are placed above the staff: G above the first measure, E7/G# above the third measure, Am above the fourth measure, D7 above the fifth measure, and G above the sixth measure. There are three triplet markings (indicated by a bracket with the number 3) over the eighth notes in measures 1, 2, and 5. The piece ends with a double bar line.

Fonte: Transcrição do autor a partir da execução do professor Lauro, 2013.

Durante a entrevista, Lauro disse ter aprendido a música com um de seus alunos que a cantou em uma aula. A partir daquilo que conseguiu apreender do que a criança cantou, o professor fez aproximações melódicas (deu a entender que a criança não era capaz de reproduzir a melodia de maneira afinada) e harmonizou ao violão para poder cantar com a turma. Uma simples procura em sites de busca na internet permite ter acesso a outras versões dessa mesma canção e, de fato, as notas da melodia são bastante diferentes da registrada acima e há pequenas diferenças na letra (o ritmo é o mesmo), além de ter um apelo coreográfico que não foi utilizado

nas aulas observadas. Lauro afirma ser comum manter-se atento às produções musicais de seus alunos e que, muitas vezes, incorpora ao repertório de atividades em sala de aula canções ou brincadeiras que recolhe de seus alunos. O professor afirma utilizar com suas turmas de séries iniciais essa mesma canção e outras em deslocamentos coletivos pela escola e durante o período em sala de aula.

As músicas usadas para orientar o comportamento dos alunos durante determinadas ações do cotidiano escolar são comumente chamadas de músicas ou canções de comando. Esse uso das canções é uma prática musical usual, principalmente na educação infantil, onde é muito comum que as professoras unidocentes possuam um considerável repertório de canções específicas para momentos como lavar as mãos, andar em fila, guardar o material e lanchar, por exemplo²¹. Há, ao menos, duas formas de encarar os usos das canções de comando na educação escolar:

A primeira é associar o uso dessas canções a uma espécie de disciplinarização, uma forma de induzir no outro o comportamento desejado. Em tempos de valorização da autonomia e enunciação de objetivos emancipatórios, não é difícil imaginar porque essa forma de ver as músicas de comando incomoda grande parte dos educadores. De fato, não deixa de ser uma forma de se enunciar ordens e/ou induzir comportamentos para o grupo de alunos “disfarçada” de atividade lúdica. Trata-se, no entanto, de uma função de motivação delegada à prática musical que a acompanha desde os mais antigos registros humanos. Desde os diferentes comandos melódicos e/ou rítmicos dados pelos músicos militares para os diferentes exércitos²², passando pelo uso da música na catequização dos indígenas no Brasil pelos jesuítas²³, até as recentes armas acústicas e usos da música como instrumento de tortura por parte do exército dos EUA no Iraque²⁴, é sabido que as práticas musicais possuem também um forte potencial para induzir comportamentos e “estados de espírito”. Sob esse ponto de vista, as canções de comando são

²¹ Para encontrar um levantamento de canções de comando para diversas finalidades utilizadas no contexto escolar, ver Rosa (1990).

²² No livro de Josué, capítulo 6, narrando a batalha realizada em Jericó contra os Cananeus: “e os sete sacerdotes, que levavam as sete buzinas de chifres de carneiros, adiante da arca do Senhor, iam andando, e tocavam as buzinas, e os homens armados iam adiante deles e a retaguarda seguia atrás da arca do Senhor; os sacerdotes iam andando e tocando as buzinas.” (Josué 6:13)

²³ “No Brasil os padres logo perceberam na música um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas, e embora a Companhia de Jesus tivesse surgido em meio ao espírito austero da Contra-Reforma, e seus regulamentos fossem pouco afetos à prática musical, referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos, realizada sobretudo por indígenas, são encontradas em relatos desde pouco tempo depois da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759” (HOLLER, 2005, p. 1133).

²⁴ Sobre o uso de armas acústicas e músicas como instrumento de tortura no exército dos EUA, ver Cusick (2006).

comumente associadas a práticas autoritárias de gestão de sala de aula e, em educação musical, são vistas como práticas musicais que visam tão somente à obediência e, portanto, onde o elemento musical é posto em segundo plano. No entanto, o papel persuasivo das práticas musicais não está apenas relacionado a práticas como essas, mas também em um grande número de contextos não-violentos como a música na publicidade, em elevadores, nas academias de ginástica, nas meditações (mantras, por exemplo), nas cerimônias religiosas e até em encontros românticos. Em suma, a música é uma prática cultural que é fruto e potencializador da relação entre pessoas. Onde há música, há pessoas e onde há pessoas e liberdade, há relações de poder, relações onde se pretende agir sobre a ação do outro. Dessa forma, para Foucault, o poder deve ser visto para além de uma relação direta com a repressão, a exclusão e a censura. Segundo Roberto Machado (2012, p. 20),

Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. Pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.

Outra forma de encarar os usos das músicas de comando na escola pode ser na perspectiva particularmente interessante para o educador musical da redução do tempo da aula não dedicado a atividades musicais, tal como a proposta de gestão de sala de aula para a educação musical escolar de Jill Reese (2007), já citada neste trabalho. Em sua proposta 4 Cs da gestão de sala de aula elenca o conteúdo com um dos princípios a serem seguidos, o que consiste em reduzir o tempo em aula que não possui um objetivo musical bem definido. A autora cita possibilidades como cantar enquanto distribui material para a atividade seguinte ou enquanto caminha até a sala de aula, como o professor Lauro fez. Lauro, no entanto, não fez nenhuma referência em relação a qualquer tipo de literatura que tenha embasado sua utilização de canções durante momentos como o da fila e minha associação objetiva apenas apontar correspondências com o que foi observado e a literatura.

Na escola onde Cecília leciona as salas não dão para um corredor tradicional, mas sim para um hall em forma de círculo que dá acesso às salas e à saída do prédio. Durante as observações, quando com turmas das séries iniciais, a professora levou os alunos sem qualquer tipo de organização até o lado de fora do prédio e só lá formou a fila. Dessa forma, evitou descer escadas em fila (talvez, uma medida de segurança) e minimizou o tempo no hall onde o som das

crianças parecia ganhar ainda mais projeção. Cecília, apesar de ter se manifestado contra a fila nas escolas, e, particularmente, a dividida por gênero, afirma seguir nas diferentes turmas de séries iniciais com que trabalha o padrão de deslocamento que as professoras unidocentes utilizam com sua turma:

Eu procuro acompanhar o que as professoras orientam a eles no dia a dia porque, como eu pego eles em dois períodos, às vezes a organização deles já está estabelecida. Então, se eu vou propor ainda uma outra coisa, causa uma desorganização deles, né? ... eu já experimentei: “Ah, agora a gente vai da sala de aula até a sala de Música sem fila. Como se fosse um grupo de amigos caminhando.” Eles adoram fazer essa experiência mas eu vejo que é um momento, assim, de distração e de correria, às vezes. Então, na A10, a gente tem que manter, digamos assim, uma certa rotina, né? Estão se organizando nesse espaço escolar ainda.

Cecília não está sozinha em sua crítica ao uso ou ao predomínio das filas nas instituições escolares. A fila vem sendo vista por muitos educadores como uma herança da pedagogia tradicional à qual se deve renunciar. Apesar dos muitos discursos apaixonados em favor da abolição desse tipo de recurso, ele segue sendo predominante. Nessa disputa em relação à legitimidade e à contribuição para os processos educativos do emprego da fila, há ao menos dois pontos de vista.

O primeiro vê a fila como um entre uma série de dispositivos de controle e submissão implementados pelas instituições escolares que, de maneira mais ou menos declaradas, ensinam importantes lições sobre quem manda e quem obedece naquele ambiente. Foucault (1987), cita a fila como uma das estratégias de fabricação de corpos dóceis que constituem as estratégias de poder disciplinar tão difundidas a partir do século XVII. Para o autor, conforme sua reflexão no clássico *Vigiar e punir*, o poder disciplinar é marcado pela pretensão de não mais controlar os corpos em massa, como uma unidade indissociável, mas, sim, trabalhá-lo detalhadamente, avaliando movimentos, gestos e atitudes em critérios de eficiência, sincronia e obediência. Por ser um dos muitos rituais aos quais os alunos devem se submeter na escola, é comumente associado àquilo que Apple (1982) chamou de *currículo oculto*, ou seja, as aprendizagens sociais de cunho ideológico que fazem parte dos saberes escolares, ainda que não explicitamente incluídos nas propostas curriculares. Assim, a fila é encarada, nessa perspectiva, como um recurso simbólico e objetivo para que o aluno aprenda e aceite o seu lugar no espaço e nas relações hierárquicas.

Um segundo ponto de vista possível para o uso da fila, diretamente relacionado à maneira como é vista na sociedade brasileira, é sustentado pela pesquisa de Oliveira (2012)

acerca do seu papel ritual e sua relação com traços identitários no Brasil. A partir da análise do autor, é possível vê-la como padrão de organização através do qual se trava uma disputa simbólica e objetiva em relação à oposição entre hierarquia e igualdade, categorias recorrentes na sociologia brasileira, particularmente a partir da obra de Roberto DaMatta (OLIVEIRA, 2012). Assim, a oposição entre o “sabe com quem você está falando?” e o “entra na fila” sintetiza a pretensão de distinção que marca as relações sociais na sociedade brasileira. Oliveira (2012, p. 70), ao analisar considerações do sociólogo português José Machado Pais e as falas registradas durante sua pesquisa etnográfica em filas na cidade do Rio de Janeiro, aponta

[...] o incômodo das pessoas com a própria condição isonômica que se estabelece na fila, o *desespero* daqueles que não podem suportar a situação de igualdade plena, ainda que provisória. Ao tratar a espera na fila como uma experiência desesperadora, Pais dá conta do profundo mal-estar que tanto portugueses como brasileiros sentem em relação à convivência anônima, individualista, que ela pressupõe, pois a fila é impositivamente igualitária.

A natureza da fila a que se refere Oliveira em sua pesquisa é consideravelmente distinta daquela que se apresenta predominantemente na escola e essa diferença precisa ser pontuada antes de qualquer paralelo. O referido autor realizou sua pesquisa junto a uma agência de banco e uma unidade da Previdência Social e, nesses casos, as filas são geradas por conta do mesmo princípio: formam-se quando a procura por um serviço é maior do que a capacidade do sistema de provê-lo. Filas como essas também puderam ser observadas em campo, particularmente no refeitório e nos banheiros dos alunos, onde a ordem de chegada, como no banco, parece ser coletivamente aceita como justa. No entanto, as filas como forma de organizar deslocamento possuem um caráter muito mais dinâmico. Como a fila do banco ou aquela formada para comprar os ingressos para um show, é feita para “andar”, ou seja, permanece na fila quem acredita que chegará sua vez de ser atendido. A fila na escola, como no exército ou na prisão, é pensada para andar em bloco, em grupo e não individualmente conforme a capacidade de atendimento de um serviço. Dessa forma, organiza mais do que ordena. No entanto, como no banco, homogeneiza, iguala as condições daqueles que a compõe (ainda que discrimine por gênero) e talvez seja esse um elemento que determina seu interesse entre os docentes.

O uso da fila na escola poderia, dessa forma, ser encarada como uma experiência pedagogicamente construtiva do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades sociais relacionadas a noções como cordialidade e civilidade. Especialmente em comunidades violentas,

como as observadas, quando se tem por objetivo que o aluno seja capaz de compartilhar, conviver de forma cooperativa e dialogar em uma sociedade marcada pela hierarquização e o culto à malandragem. Talvez seja essa uma interpretação possível para o argumento comumente utilizado por educadores na escola para o uso da fila: “se não aprender a fazer fila, como irá se portar na fila do banco ou no trânsito?”. Sendo a relação entre alunos marcada por distinções hierárquicas que se instauram através das práticas de violência física (a posição dos valentões na escola) e verbal (criação de apelidos depreciativos, fofocas e práticas de bullying) e pela associação a determinados grupos (patricinhas, nerds, turma do fundão, etc.), a fila pode ser encarada como o espaço de demarcação simbólica da igualdade de direitos entre os diferentes alunos e onde mesmo os alunos mais isolados socialmente e/ou menos influentes podem sentir-se seguros²⁵ e parte do grupo.

Lauro considera que o uso da fila na escola contribui para uma certa identidade coletiva da turma, mas acredita que tenha se sustentado por tanto tempo na escola “por uma questão prática” do ponto de vista do trabalho do professor. Afirma nunca ter deixado os deslocamentos acontecerem de maneira livre, mas acredita, com base em sua experiência, que, se acontecesse dessa forma e considerando o quão comum é a brincadeira de pega-pega, o professor gastaria um tempo significativo buscando alunos pela escola e os chamando. Acredita que, ao “resgatar” alguns dos dispersos, logo teriam outros para procurar. Dessa forma, a fila serviria como um critério de organização que mantém todo o grupo próximo ao professor durante todo o deslocamento e, portanto, otimiza o tempo dedicado a essa que é uma atividade cotidiana de muitos professores.

Em síntese, o dilema pedagógico em relação ao uso da fila se dá na opção entre [1] deslocar-se fazendo uso deste tipo de organização, por enxergar nela um importante exercício de civilidade e adaptação a regras socialmente aceitas, e [2] não fazer uso desse recurso por considerá-lo uma prática de reforço (ou abuso) de autoridade que contraria princípios de autonomia e criatividade recorrentes nas propostas pedagógicas contemporâneas. Seu uso está, portanto, a critério do projeto pedagógico da escola e do professor e as observações comprovam que os projetos das escolas onde realizou-se o presente estudo têm optado em favor do uso da

²⁵ Considerando o que observei e minha experiência profissional em escolas, é comum que haja ações discentes de resistência e subversão à formação de fila e ainda mais comum que essas ações sejam realizadas por crianças “hierarquicamente superiores” no contexto da turma. Curioso perceber que o interesse pela dissolução dessa prática homogeneizante (a fila) raramente se apresenta entre os menos favorecidos ou influentes na relação entre os alunos da turma.

fila. Afirmar, no entanto, como é comum, que o emprego da fila se dá desnecessariamente e por simples força da tradição e/ou da ignorância dos professores é subestimar a capacidade crítica e a experiência dos professores. Se não cumprisse uma função objetiva nos diferentes contextos escolares, teria entrado em desuso como outros recursos contemporâneos à adoção da fila, como a separação dos alunos com e sem piolho e a ardósia escolar. Sabemos que foi abolida em um número considerável de escolas, mas segue predominante.

3.2.2 Organização de mobiliário e corpos no espaço

Para Walter Doyle (1986), apesar da provável influência que aspectos como a disposição do mobiliário, tipos de mesas e cadeiras e divisões espaciais (“cantinhos da leitura”, “cantinho do brinquedo”, estabelecimento de corredores entre o mobiliário, organização dos diferentes materiais didáticos no espaço) podem ter sobre a densidade (aglomeração) de pessoas, oportunidades de interação e a visualização dos comportamentos, um número limitado de pesquisas sistemáticas foram realizadas considerando a influência destes aspectos para a gestão de sala de aula. A disposição do mobiliário escolar no espaço da sala de aula delimita rotas, fluxos e, tradicionalmente, determina a localização de cada um na sala. “Cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p.123). De um ponto de vista histórico o mobiliário escolar diz muito sobre as concepções educacionais de cada sistema de ensino e este se modificou muito ao longo da história da sala de aula. Dos mestres-escola que forravam o chão das salas de aula com feno e dispunham de mesas amplas que nem sempre comportavam todos os alunos sentados até a grande mudança de perspectiva que representa o mobiliário escolar adaptado para o tamanho dos alunos a partir de Maria Montessori, muitas mudanças ocorreram e todas acompanham princípios pedagógicos.

De maneira geral o mobiliário passou a ser concebido não mais para comportar grandes grupos de alunos, como entre os lassalistas²⁶ e no ensino mútuo²⁷ (figura 2), mas de maneira cada

²⁶ Os irmãos lassalistas ou irmãos de La Salle são uma congregação católica aprovada pela Santa Sé no ano de 1725. Criada pelo próprio Jean Baptiste de La Salle (francês) que no fim do século XVII criou escolas e casas para crianças pobres financiadas a partir de ajuda dos ricos ou do município. Ainda hoje, a congregação tem como sua marca a dedicação às práticas pedagógicas.

²⁷ O método de ensino mútuo, monitorial ou lancasteriano, surge na Inglaterra (Lancaster era inglês) criado por Joseph Lancaster (1778 – 1838) nos últimos anos do século XVIII e consiste numa forma de ensinar em que a função pedagógica é dividida entre professor e alguns monitores. Recrutando alunos com habilidades superiores e fazendo-os seus monitores diretamente subordinados a ele, um único professor poderia dirigir uma escola de até mil alunos, como os registros históricos comprovam. Para saber mais sobre o método e sua história, ver BASTOS; FARIA

vez mais individualizada (uma mesa e uma cadeira por aluno) e com uma tendência a permitir cada vez maior mobilidade, o que possibilitava que diferentes arranjos fossem organizados numa mesma sala com o mesmo mobiliário.

Figura 2 - O mobiliário escolar na sala de aula no ensino mútuo (autor desconhecido)



Fonte: <http://historiadaeducacaobrasileira.files.wordpress.com/>

Figura 3- Maria Montessori e seu filho Mário em uma das escolas



Fonte: <http://kingstonmontessorischool.com/>

As práticas curriculares na escola com frequência se valem deste caráter maleável para as suas diferentes atividades em sala: concentrar as cadeiras e mesas da sala junto à parede nas atividades que pretendem explorar a movimentação; reunir mesas e cadeiras de maneira a formar pequenas “ilhas” pela sala, para as atividades em grupo; formar rodas, quadrados ou retângulos; e mesmo as diferentes formas de organizar o modelo que hoje temos como o mais tradicional: o método global-frontal.

O método global-frontal (ou ensino simultâneo) enunciado por Comenius (1592 – 1670) em 1649 através de sua obra *Didática Magna*, certamente, a mais conhecida e influente para a pedagogia, propôs pela primeira vez uma abordagem que visava que um mesmo professor expusesse conteúdos e orientasse atividades para um grande grupo de alunos de uma só vez. O método global (ou frontal ou simultâneo) de ensino baseado na figura do professor que centraliza as atenções expondo didaticamente diante de alunos que escutam e obedecem simultaneamente é enunciado por Comenius como o programa do futuro. Trata-se de uma grande inovação em relação às formas pelas quais se ensinava grupos à época, particularmente, à abordagem dos mestre-escola que, como vimos, atendia um aluno por vez ou mesmo os jesuítas com seu sistema de monitoria e ênfase no controle dos indivíduos. Este modelo pedagógico, baseado na pregação, eixo central da missa protestante, traz para a escola um tipo de comunicação hierarquizada e ritualizada que visa unificar um grupo de crianças em torno de uma atividade comum (DUSSEL e CARUSO, 2003). Com isso, restringe-se drasticamente o espectro de comportamentos aceitáveis em sala e o tempo que o professor dedica para controlar comportamentos, quando comparado com a dinâmica da sala de aula dos mestre-escola, por exemplo.

Percebamos que, até então, a relação entre professor e aluno se dá na esfera de sua individualidade, o que constitui um tipo de relação que não difere de maneira significativa de qualquer outra relação hierárquica entre um jovem e alguém mais velho. Com o método global, as relações de poder na escola assumem uma nova configuração mais próxima ao que Michel Foucault (2003) chamou de pastoralização, ou seja, o poder que se exerce não sobre um espaço ou uma cidade, mas sobre um rebanho ou um conjunto de sujeitos que se deslocam. A relação sintetizada pelo autor na expressão *Omnes et singulatum* (todos e cada um) é, assim, um modo de ação que age sobre a ação de sujeitos coletivos e individuais ao mesmo tempo. Dessa forma, é a partir dessa transformação das práticas pedagógicas escolares que nasce a expectativa de que um grupo de crianças limitados a um mesmo espaço físico na escola haja de maneira coordenada,

ou seja, ordenada e articulada coletivamente com vistas a objetivos semelhantes ou iguais.

Nas salas de aulas onde ocorreram as observações e segundo minha própria experiência na Rede, é evidente a tendência a uma significativa mudança no tipo de mobiliário e na organização desse a partir do segundo ano do Ensino Fundamental. Se nas turmas de Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental as mesas e cadeiras são menores, as turmas do segundo ano ocupam salas de aula com as mesmas mesas e cadeiras que os alunos do nono ano ocuparão no contraturno. Além disso, se na educação infantil e no primeiro ano a organização predominante é a da atividade em grupo, como o próprio formato da mesa parece incentivar (ver figura 4), as turmas do segundo ao nono ano do ensino fundamental tendem a estar organizadas no modelo frontal.

Figura 4 - Mobiliário de uma das turmas de Jardim da escola do Prof. Lauro.



Fonte: Autor, 2013.

Como já comentado, Cecília possui a opção de desenvolver suas atividades pedagógicas na sala de Música ou na sala da turma (além das áreas de uso comum da escola, obviamente).

Lauro e Eduardo não possuem uma sala de aula própria para as atividades musicais e, por isso, utilizam a sala da turma adaptando-a ou não do ponto de vista da disposição física dos objetos e corpos. Nas duas turmas que observei, Eduardo não interferiu na disposição das mesas e cadeiras, ainda que cada uma seguisse disposições diferentes. Na sala da turma C33, como a figura 5 ilustra, a professora unidocente organiza as mesas de maneira a formar duplas entre os alunos.

Figura 5 - Disposição das mesas na turma C33 do professor Eduardo



Fonte: Autor, 2013.

Já na turma C32, as mesas eram dispostas de maneira a formar duplas, trios e quartetos, provavelmente, fruto de negociações da professora com os diferentes grupos de alunos dentro da turma e seus interesses na formação de grupos de trabalho, conforme suas afinidades. O dia em que a foto foi tirada, foi a única vez das três aulas que observei em que Eduardo interfere na disposição do mobiliário escolar. Por estar trabalhando composição em grupos, orientou que reunissem as mesas de maneira a “formar grupos”. Os alunos pareciam ter uma ideia bastante clara do que essa expressão significava, do ponto de vista da organização das mesas e cadeiras na sala e deslocaram suas próprias cadeiras e mesas sem maiores orientações ou ajudas. O resultado

se vê na Figura 6.

Figura 6 - Sala de aula da turma C32 do professor Eduardo



Fonte: Autor, 2013.

Lauro em todas as aulas observadas manteve a disposição deixada pela professora unidocente até o fim da chamada ou, como em um dos três dias observados, durante uma atividade em que os alunos deveriam colorir um desenho com lápis de cor²⁸. Terminada a chamada, o professor orientava os alunos para que levassem sua cadeira a um outro ponto da sala que não fosse aquele onde havia a maior concentração de mesas afim de formar uma roda. Em todas as aulas observadas, Lauro mostrou-se bastante empenhado em garantir que a roda fosse formada adequadamente: ajudava os alunos a construir com as cadeiras a forma mais próxima de um círculo, sem que essa linha apresentasse descontinuidades e sem membros da turma situados fora da roda.

Chamou-me a atenção o fato de que todos os alunos, ao receberem o comando para

²⁸ A imagem a ser colorida era a de um baixista com seu instrumento. Lauro prometeu aos alunos levar gravações para que pudessem ouvir o som do baixo na aula seguinte. A atividade de pintura durou entre 10 e 15 minutos. Logo após, foram chamados a formar a roda.

formarem a roda em um ponto específico da sala, pareciam ter formas de segurar a cadeira e de se locomover muito semelhantes e que o faziam com considerável rapidez. Perguntado durante a entrevista sobre o processo que gerou esse resultado, Lauro afirma que esse era o fruto de um “investimento” realizado em suas turmas no ano de 2013. Segundo o professor, durante oito ou nove aulas no início do ano, foi utilizado um tempo considerável para trabalhar com os alunos uma forma efetiva de levar a cadeira de um ponto a outro sem arrastá-la (para que não houvesse ruídos muito fortes). Sua abordagem consistia em exposições dialogadas (ensino simultâneo) onde o professor apresentava diferentes formas de levantar a cadeira para a turma e lhes perguntava qual “o jeito certo”, fazendo-os refletir sobre os possíveis problemas ocasionados por alunos que carregassem a cadeira sobre a cabeça ou junto às suas costas. Em sua exposição, manifestou particular preocupação com a segurança dos alunos, evitando formas de carregar a cadeira que, por bloquear a visão ou por ser carregada fora do campo de visão do aluno, aumentassem a possibilidade de choques não intencionais entre eles. Ainda assim, em todas as vezes que o observei dar o comando para formar ou desfazer a roda a orientação para não levantar a cadeira era feita de forma curta.

Figura 7 - Professor Lauro em roda com a turma realizando coreografia em que tocam os pés enquanto cantam.



Fonte: Autor, 2013.

Nas aulas observadas, Cecília não realizou mudanças significativas em relação à disposição de cadeiras, exceto em práticas de apreciação de vídeos no computador da sala, quando cada um dos alunos dispôs sua cadeira de frente para o monitor. As mudanças, quando houveram, foram realizadas por iniciativa dos próprios alunos ao formar grupos de interesse comum. Via de regra, as cadeiras da sala de música da escola estão dispostas de maneira a sugerir um retângulo amplo (sem as pontas) cujos limites são dados pelas paredes. Amplo o suficiente para permitir que atividades que envolvam movimento possam ser realizadas dentro do retângulo.

Figura 8 - Porta de acesso à sala de Música



Fonte: Autor, 2013.

Figura 9 - Foto da sala de Música tirada a partir da porta de acesso



Fonte: Autor, 2013.

Com os alunos dos anos iniciais, conforme o que foi observado, Cecília utiliza com frequência o espaço do centro da sala, tanto em atividades que implicam em deslocamento pelo espaço (como atividades ligadas à dança) quanto em momentos em que é solicitado que os alunos sentem no chão da sala. A mesma movimentação não é percebida entre os alunos dos anos finais que tendem a limitar-se ao espaço que ocupam enquanto sentados na cadeira.

Também foram observadas práticas onde os professores determinavam o local onde os alunos deveriam se sentar como forma de interromper ou evitar comportamentos disruptivos. Em uma das situações observadas, Cecília “pediu” que uma aluna da turma do oitavo ano se sentasse em outro lugar para que conseguisse manter contato visual com um grupo de alunas que conversavam durante a explicação, o que amenizou a conversa. Em outra situação, o professor Eduardo pediu que dois alunos sentassem em pontos distantes da sala para interromper as cotoveladas que trocavam um com o outro.

Nas aulas de Lauro e Eduardo, as crianças acabavam por manterem-se nos lugares estabelecidos pela professora unidocente e as mudanças eram realizadas conforme os problemas se manifestavam. No caso de Lauro, ao formar a roda para cantar, a disposição dos alunos era escolhida por eles mesmos, o que gerava briga entre os alunos pois muitos queriam que o professor sentasse ao seu lado. Em duas das aulas observadas o professor utilizou a brincadeira “uni-duni-tê” para decidir onde ele se sentaria, estabelecendo um critério baseado na sorte que parecia ser melhor aceito pelos alunos.

3.2.3 O movimento com o qual se aprende e o movimento que atrapalha

Todos os três professores pesquisados posicionaram-se em favor do papel da educação musical relacionado a não só desenvolver a performance instrumental e vocal ou “o ouvido musical”, mas também o desenvolvimento global dos alunos no que tange também a aspectos físicos, intelectuais e morais. Tal princípio pôde ser identificado em diferentes situações durante as observações, quando os professores dedicavam considerável tempo da aula a conversar sobre ou trabalhar aspectos relacionados a essas dimensões da formação, e ao longo das entrevistas, quando justificavam certas práticas com base em argumentos não diretamente ligados a finalidades musicais. Ainda assim, o movimento corporal relacionado às práticas musicopedagógicas apresentou diferenças significativas de forma e intensidade entre os três professores ao longo das aulas observadas.

Em uma das aulas de Cecília com os alunos das séries iniciais, após trabalhar o forró e o baião intercalando curtas exposições e apreciação de gravações, a professora promoveu um baile com os alunos onde estes deveriam dançar em pares, tal como é característico desses gêneros musicais. Sem dar orientações sobre a maneira característica de dançar esses ritmos, organizou as duplas, ligou o aparelho de som e tomou um dos meninos da turma para ser seu par, dando início à atividade. Tal grau de exploração do movimento não foi percebida entre as aulas nas séries finais, que tendiam a se concentrar nos movimentos diretamente relacionados à execução instrumental ou vocal, ainda que os deslocamentos dos alunos pela sala fossem constantes. Já Lauro, talvez pela ênfase na prática de canto em conjunto em suas aulas, explorou com frequência os movimentos coreografados relacionados ao tema e à letra da canção que estava sendo executada. Na canção sobre o trem, já mencionada, executada em fila, o professor Lauro incentivava que os alunos percutissem o pé no chão de forma a respeitar o pulso da música. As

aulas de Eduardo, por sua vez, pela própria disposição das mesas e pelo predomínio de atividades escritas durante as aulas observadas, apresentaram um número consideravelmente menor de práticas nas quais os movimentos musicalmente significativos eram promovidos. Ainda assim, durante as práticas de canto coletivo, realizadas com as crianças sentadas em seus lugares, não reprimiu os alunos que se levantaram de seus lugares para dançar enquanto cantavam.

Tais posturas de promoção ou não repressão do movimento e da dança relacionados à prática musical podem ser vistas como um sinal de consonância desses educadores musicais com o pensamento educacional do seu tempo. Para se compreender o motivo pelo qual considero aqui o simples ato de permitir que uma criança dance enquanto canta um avanço das práticas musicopedagógicas em direção à uma valorização do potencial educativo do movimento, é fundamental que retomemos um pouco da história da educação musical no Ocidente. Para isso, é importante pontuar, no entanto, que constatar uma especial atenção no potencial expressivo e musical do corpo humano nas pedagogias musicais ocidentais do início do século XX não é o mesmo que afirmar que não havia, no período anterior, qualquer preocupação com o corpo que faz música. Ao longo da história, veremos diferentes formas de enxergar o corpo nas práticas musicais, mas é particularmente a partir daquilo que em educação musical, chamamos de modelo conservatorial (VIEIRA, 2000), ou seja, a pedagogia tecnicista voltada, principalmente, à formação de instrumentistas de alta performance (virtuosos), que o movimento do corpo do músico alcançará uma atenção e um controle muito particular.

Foucault (1987) aponta que, a partir da segunda metade do século XVIII, “o soldado tornou-se algo que se fabrica” e o mesmo pode ser dito do músico. A criação do Conservatório Nacional Superior de Música de Paris em 1795, tomado como protótipo daquilo que hoje entendemos por conservatório, marca, concomitantemente com outras áreas do conhecimento, uma nova perspectiva para a formação técnica e profissional. Não se trata, obviamente, de um início súbito, mas sim de um período em que as marcas e os vestígios destas práticas tornam-se mais evidentes. Em sua obra *Vigiar e punir*, Foucault situa a essa época sinais de um momento particular em relação ao que se entendia por formação técnica. Segundo o autor (1987, p. 119),

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Tal movimento sistematiza aquilo que, no campo musical, chamamos de técnica

instrumental ou vocal, ou seja, um conjunto de saberes que mapeia, classifica e normatiza os movimentos do instrumentista ou cantor traçando linhas gerais de ação que tem por objetivo qualificar seu desempenho. Um controle orientado por critérios como eficiência, rapidez, amenização da fadiga e evitamento de pontos de tensão muscular diretamente relacionados ou não à execução instrumental ou vocal. Como em qualquer outra estratégia de poder (ação sobre a ação do outro) tal prática se dá numa imbricada relação entre saber e poder que, ao mesmo tempo, orienta e justifica a intervenção. Para Foucault (2005, p. 88),

[...] nada pode figurar como elemento de saber se, por um lado, não é conforme a um conjunto de regras e coações características, por exemplo, de tal tipo de discurso científico em uma época dada, e se, por outro lado, não é dotado de efeitos de coerção ou simplesmente de incitação próprios ao que é validado como científico, ou simplesmente racional, ou simplesmente admitido, etc. Inversamente, nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se desdobra segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos, que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber. Não se trata então de descrever o que é o poder e como um reprimiria o outro, ou como o outro abusaria de um, mas se trata mais de descrever um nexo de saber-poder que permita compreender o que constitui a aceitabilidade de um sistema, seja este sistema a doença mental, a penalidade, a delinquência, a sexualidade, etc.

Estes saberes constituem o que chamamos de técnica em música e, assim como em outras áreas, precisam ser sistematizados e ordenados em diferentes graus de dificuldade para que sejam repassados, ensinados e, então, exercitados *ad nauseam* para que sejam normalizados, naturalizados. Tal sistematização didática tende a concentrar-se nos movimentos diretamente relacionados à produção sonora vocal ou instrumental isolando as demais partes do corpo e, de certa forma, sugerindo que, quando possível, permaneçam imóveis para não influenciar negativamente o desempenho do músico. Tais discursos são comumente encontrados em métodos para diversos instrumentos, como as imagens abaixo ilustram.

Figura 10 - Ilustrações de técnica vocal sobre a correta respiração

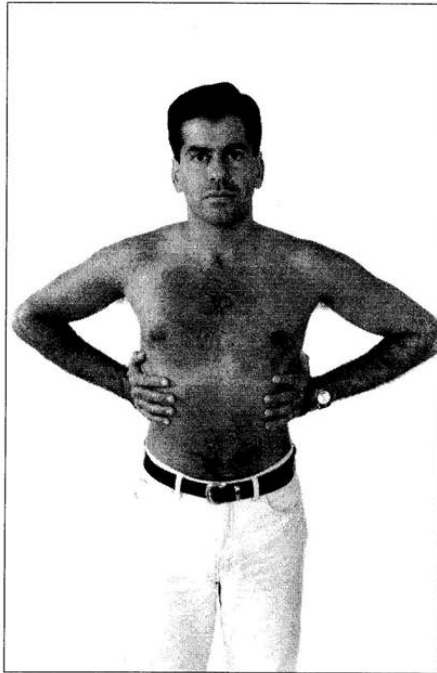


Figura 5 – A expansibilidade das costelas inferiores e a ação dos músculos intercostais asseguram o ar pleno, extremamente necessário durante o período musical.

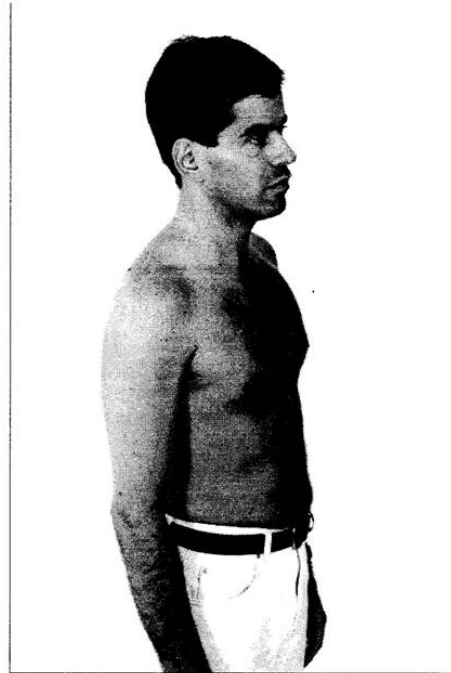
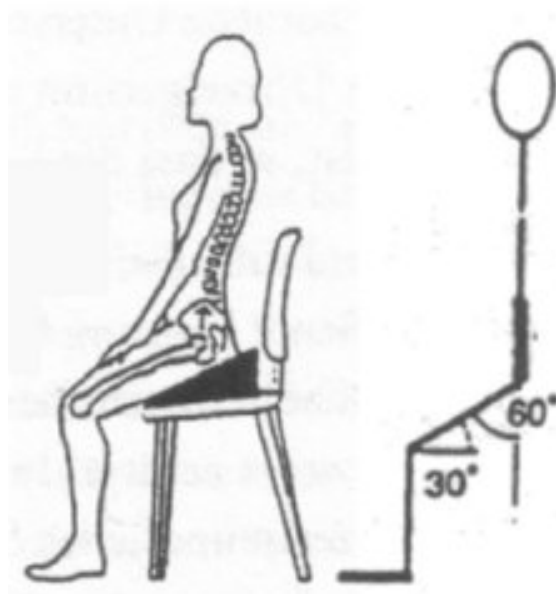


Figura 2 – Abandonar-se ao relaxamento do corpo dificulta a emissão canora. A capacidade respiratória diminui pela ausência do apoio abdominal.

Fonte: COSTA, Edilson. *Voz e arte lírica: técnica vocal ao alcance de todos*. São Paulo: Lovise, 2001.

Figura 11 - A postura correta para que o fagotista execute seu instrumento sentado



Fonte: Waterhouse, William. *Bassoon*. London: Kahn & Averill, 2005.

Figura 12 - A postura correta para o cantor



Figura 1 - A correta postura, sóbria e ereta, porém descontraída, facilita a emissão sonora e o caminhar no palco. F. Matthias Alexander preconiza que esta postura elegante exercitada diante de um espelho e estudada diariamente corrige os mecanismos do funcionamento vocal e respiratório. (Adaptada do CD de Fritz Wunderlich, 1965).

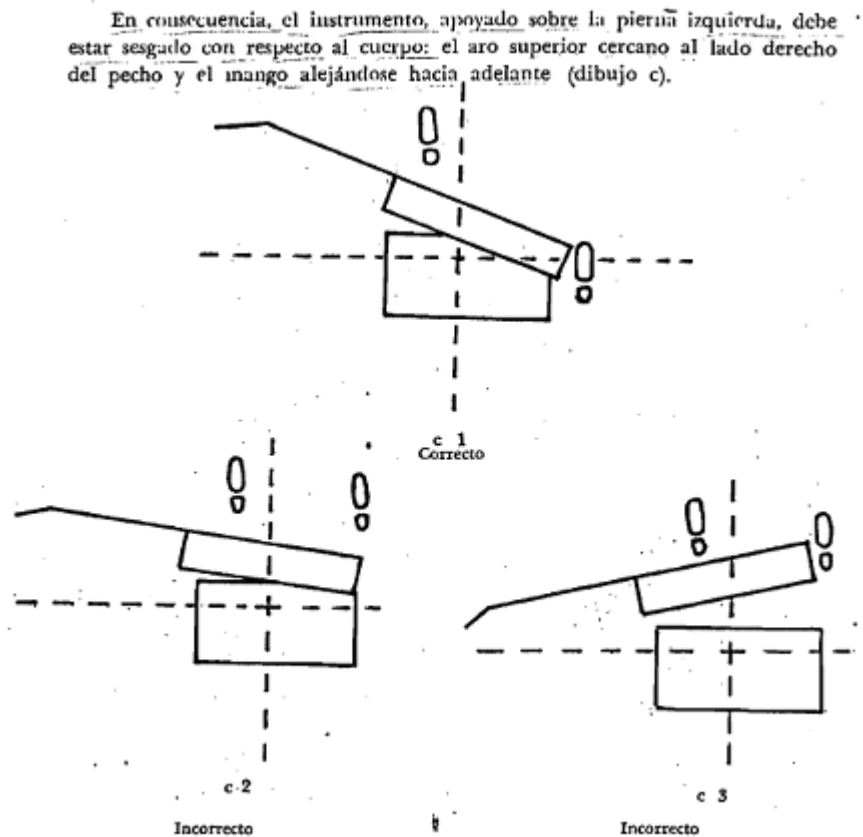
Fonte: COSTA, Edilson. Voz e arte lírica: técnica vocal ao alcance de todos. São Paulo: Lovise, 2001.

Figura 13 - Posições masculinas e femininas, segundo Othon G. da Rocha Filho



Fonte: ROCHA FILHO, O. G. Minhas primeiras notas ao violão. Vol. 1. São Paulo; Rio de Janeiro: Irmãos Vitale Editores, [1966].

Figura 14 - A correta posição para a execução do violão



Fonte: CARLEVARO, Abel. Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental. Buenos Aires: Barry, 1979.

Tais saberes relacionados à técnica instrumental, ainda hoje, estão muito presentes na formação instrumental do educador musical realizada pelas instituições de ensino superior e, naturalmente, exercem considerável influência na representação que esses educadores musicais fazem de como deve se apresentar o corpo de quem se envolve em práticas musicais. As crianças em geral que se envolvem em atividades musico-pedagógicas na escola, ao menos nas realidades observadas, não diferenciam de maneira significativa sua prática musical das demais atividades de seu cotidiano nem possuem significativo contato com os saberes que orientam as técnicas instrumentais ou vocais, como é comum entre aqueles que procuram treinamento especializado em música no Ocidente. Dessa forma, muitas das limitações corporais implementadas durante práticas musico-pedagógicas na escola podem possuir, ainda que não de maneira consciente, considerável influência dos discursos de caráter técnico presentes na formação do educador

musical.

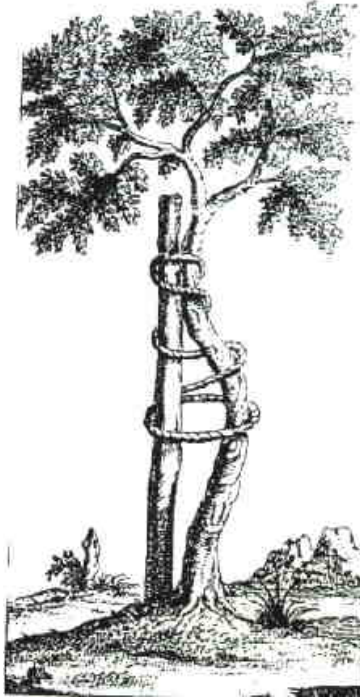
Esse é um movimento que não se restringe à educação musical. Desde as orientações para a forma correta de segurar o lápis até práticas como amarrar o braço esquerdo das crianças canhotas junto à cadeira para que aprendam a escrever com a mão direita, as práticas escolares ilustram a intrincada relação entre saber e poder marcada pela constituição de diferentes saberes como a arquitetura, a ortopedia e a caligrafia.

Figura 15 - Órtese para corrigir a postura de crianças que leem ou escrevem com os olhos muito próximos ao livro ou caderno



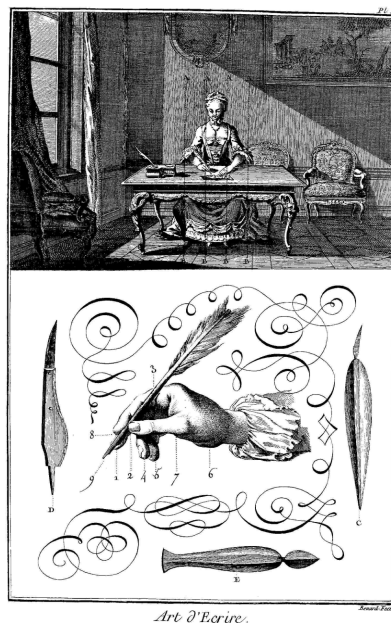
Fonte: Autor, Museo Pedagógico de Montevideo, 2012.

Figura 16 - Ilustração do livro de N. Andry em *A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo* de 1749.



Fonte: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

Figura 17 - A técnica da escrita no verbete “Calligraphie” da Enciclopédia de Diderot e d’Alembert.

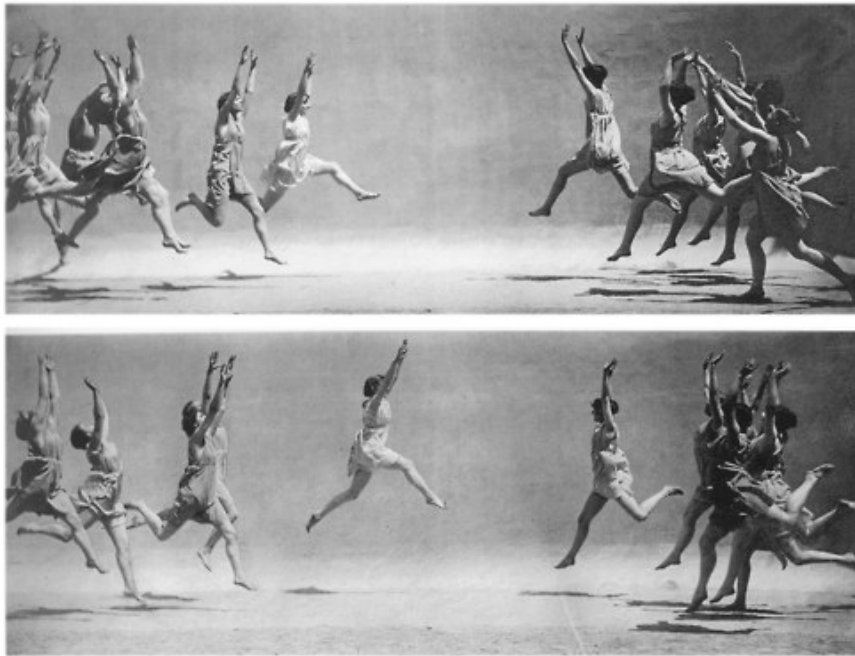


Fonte: <http://www.alembert.fr/>

Com o advento das pedagogias ativas na educação, vê-se diminuir consideravelmente a pretensão por tal grau de controle dos movimentos, em relação às práticas que as imagens acima ilustram pois um importante elemento que marca grande parte das pedagogias ativas em educação musical e o debate acadêmico da área na contemporaneidade é a expansão do entendimento do papel do corpo nas práticas musico-pedagógicas. Nessa expansão, o corpo passa a ser visto para além da sua dimensão diretamente relacionada à execução instrumental (a mão que segura uma baqueta ou digita escalas no violão) e passa a ser visto como um rico campo a ser explorado em sua totalidade, principalmente quando se tem aprendizagens como objetivo. Tal proposta de exploração, que teve, no campo da educação musical ocidental, Émile Jacques Dalcroze (1869 – 1950) e Carl Orff (1895 – 1982) como expoentes, se deu em sincronia com o debate em educação. Já no início do século XX, propostas educacionais conduzidas por Froebel (1782 – 1852) e John Dewey (1859 – 1952) voltaram sua atenção para o papel da expressão corporal e do movimento nas aprendizagens e no desenvolvimento global das crianças. O movimento do Jardim de infância de Froebel já sugeria o uso de jogos cantados e movimento rítmico livre e Dewey já via implementadas propostas relacionadas a exercícios rítmicos, movimento e dança (GODINHO, 2006).

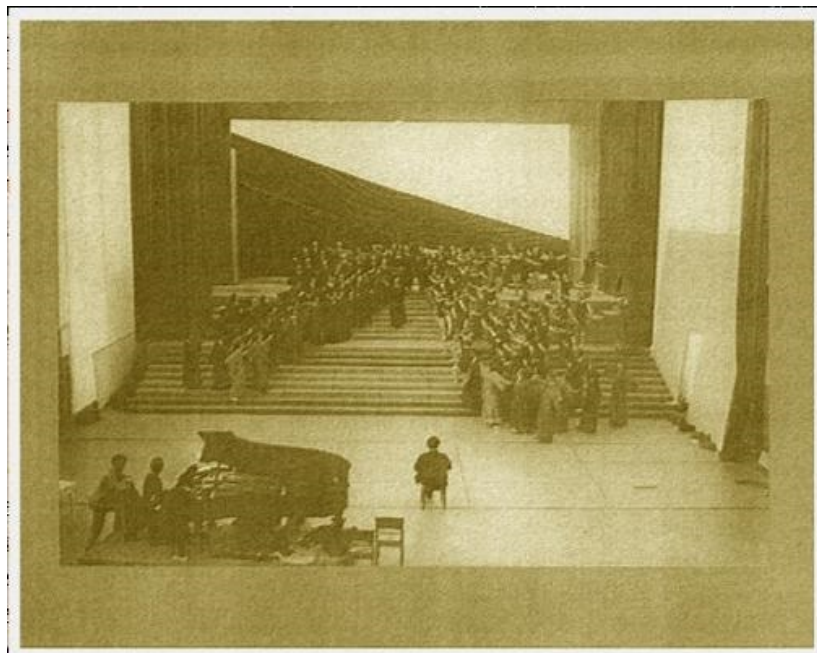
Dessa forma, o impacto da pedagogia Dalcroze e, posteriormente, da pedagogia Orff nas concepções de educação musical do século XX se explica não só por seus valores intrínsecos, mas também pela relação de oposição que estabelecia com a pedagogia conservatorial já amplamente empregada e consolidada. Vê-se, assim, o forte valor simbólico representado na resistência do Conservatório de Genebra (onde as primeiras experiências foram realizadas) à sua proposta pedagógica que pedia, por exemplo, que as mulheres retirassem seus sapatos para realizar as atividades, o que chocou a sociedade da época (MADUREIRA; LEITE, 2010).

Figura 18 - Exercícios de Rítmica promovido por Dalcroze. Foto de Frédéric Boissonnas.



Fonte: <http://www.wdw.nl/the-humans-tumblr/>. Acesso em 20/01/2014.

Figura 19 - Hellerau (Alemanha) 1911, Dalcroze sentado ao centro em um ensaio da ópera Orfeu composta por Gluck.



Fonte: www.dalcroze.org.au/emile.html. Acesso em 20/01/2014.

Tal preocupação em considerar que um aluno é mais que um cérebro (ou que o cérebro não se limita à cabeça) está, via de regra, presente na formação do educador musical e provavelmente dos demais professores promovida na contemporaneidade pelas instituições de ensino superior. Ainda assim, é comum nas escolas que observemos o predomínio de abordagens verbalistas ou mentalistas. Para Hugo Assmann (1996 apud PRASS, 2004, p. 163),

Até hoje predominaram concepções mentalistas do conhecimento. A instância “operacional” do conhecimento seria a mente e, em decorrência, definiam-se os processos cognitivos como processos mentais. A inteligência e mesmo a memória eram concebidas como instâncias mentais. Portanto, o ensino era concebido como uma espécie de transação entre mentes, ou seja, como transmissão de mensagens da mente do/a professor/a para a mente do/a aluno/a. É este modelo mentalista que não é mais compatível com o que hoje se sabe acerca de nossa corporeidade e, em especial, do funcionamento do nosso cérebro/mente. [...] Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos.

Entre os professores pesquisados, foi possível perceber que, embora tenham tido contato com o debate acerca da importância da atenção à corporeidade para a aprendizagem de música, mas também há dúvidas sobre como trabalhar esse corpo de forma não fragmentada. Para a professora Cecília,

[...] às vezes, a gente não sabe muito bem trabalhar com ele [o tópico corporeidade] numa dinâmica do todo. Parece, às vezes, que o corpo tem que ficar separado quando a gente tá pensando ou quando a gente está... hã,... enfim, fazendo uma atividade e aí tu vê que aquele corpo está mais rápido ou aquele corpo tá meio desengonçado, aquele corpo está esbarrando ou aquele corpo está se jogando e daí aquele corpo, ele é muito pouco trabalhado na escola como um todo, né? Não só por mim, que, às vezes, não dou um espaço suficientemente grande pra que ele se manifeste mas pelas professoras também que deixam eles sentados em uma grande parte do tempo e que eles só tem dois períodos de educação física. Enfim, eu acho que a corporeidade é um tabu nesse espaço escolar, né? Ela não tem ainda o espaço que deveria ser dado pra essa criança e daí, às vezes, na aula de música tem. Ah, tem a dança da cadeira, tem a dança da coreografia da música, tem explorar os instrumentos, tem fazer som com o corpo, tem fazer muitas coisas mas parece, às vezes, parece que é assim: “Ah, agora, hoje, nós vamos trabalhar com isso”. Não existe uma coisa que é integrada com o todo.

Outro importante tópico relacionado à corporeidade nas aulas de música na escola diz respeito à preocupação dos professores em evitar que a promoção do movimento musicalmente significativo gere ansiedade e comportamentos agressivos entre as crianças. Nas realidades observadas, foi possível identificar recursos de controle do movimento e da ansiedade bastante sistematizados. Faz parte do cotidiano das aulas de Cecília e Lauro o uso de certos comandos verbais que tinham resposta imediata dos alunos. Na primeira aula que observei de Cecília, por

exemplo, durante uma atividade em que um grupo de cinco alunos exploravam e improvisavam ritmos percutindo as baquetas sobre a pele de tambores dispostos no meio da sala, a professora disse em intensidade levemente mais forte do que o comum “abraçou!” e no mesmo momento os alunos, que seguravam baquetas, cruzaram os braços, como quem abraça a si mesmo, interrompendo o som dos instrumentos imediatamente. Ao longo das observações fui percebendo que esse é um comando utilizado cotidianamente e com o qual as crianças têm familiaridade. Sempre que a observei realizar o comando, a sílaba “a” foi dita com duração mais longa, o que servia como uma forma de alertar os alunos para a execução do comando que viria. Ao dizer a sílaba “çou” de forma acentuada e com curta duração, a professora indica o momento exato em que a ação deve ser executada, o que, de fato, pode ser observado na reação das crianças. O uso do referido comando pôde ser visualizado em diferentes momentos com diferentes turmas dos anos iniciais e as demais turmas pareciam familiarizadas com ele. Pelo que foi observado, a professora lança mão de tais comandos sempre que quer atenção imediata e percebe que os alunos estão agitados (por estarem envolvidos em atividades com instrumentos ou que exploram a movimentação pela sala).

Em entrevista, Cecília afirma não se lembrar de quando e onde surgiu o comando “abraçou” apesar desse já fazer parte de sua prática há vários anos. Considera que possa ter surgido de situações em que ensaiava músicas com crianças que tocavam com chocalhos em suas mãos. Para interromper o som ao final ou em uma pausa, pedia que segurassem o chocalho junto ao peito para que não mais soasse. O comando acabou se estabelecendo como um recurso empregado nas diferentes turmas, mas, com mais frequência, entre as turmas de anos iniciais. Segundo Cecília, para “os grandes eu até falo, até faço [o abraço], mas parece que eles abandonam depois de um tempo”.

Eu acho muito ruim, tipo “Ah, fica quieto”, “cala a boca” ou, então, “atenção”. [O abraço] É uma coisa bem particular. É uma marca registrada, digamos assim, e eu acho que por isso funciona. Porque não é qualquer coisa. É uma coisa diferente que é só usada por mim e por eles, como se fosse algo exclusivo. Então, acho que isso dá uma significância. E fica carinhoso, né? “Abraço!” [falando numa região mais aguda] é uma coisa carinhosa. Isso não representa, assim, um comando.

Em sua fala, Cecília não considera o termo “comando” apropriado para classificar a prática do abraço em suas aulas, ainda que não se aprofunde ou estabeleça distinções que nos possibilitem aproximar de uma definição. Acredito que a recusa do termo através do qual me

referi à sua prática na formulação da pergunta se deve por ser o termo “comando” mais comumente associado a contextos de treinamento militar e, portanto, diretamente associado a práticas consideradas como autoritárias. De fato, os comandos, onde quer que eles sejam empregados, possuem justamente a característica de serem sinais sonoros curtos (verbais ou não) que simbolizam uma determinada ordem dada para a qual se espera uma imediata resposta em forma de ação. Dessa forma, o comando reduz consideravelmente o tempo dedicado a dar orientações verbais e, portanto, agiliza as transições entre uma atividade e outra ou entre diferentes momentos de uma mesma atividade. Não é, por definição, um recurso usado no sentido de promover o debate e a reflexão acerca dos acontecimentos em curso ou acerca da melhor forma de agir e sim uma ordem para a qual são possíveis apenas duas respostas não-verbais: agir imediatamente conforme o combinado e não agir ou não realizar a ação determinada. Nesse sentido, por mais que se manifeste através de sons e palavras de ordem, o comando não pertence à ordem do discurso, mas sim à ordem da corporeidade.

Apesar de Cecília sentir-se desconfortável ou mesmo não concordar com a associação da prática do abraço com a categoria de análise comandos, entendo que essa categoria me permite associar práticas que, conforme apresentarei, possuem características em comum e essas características não possuem diferenças significativas em relação ao uso dos comandos nos treinamentos militares, nos esportes e em brincadeiras infantis como “vivo ou morto”. Além disso, não me prendo aqui somente à leitura negativa dos usos dos comandos mas, principalmente, àquilo que o comando possui de produtivo e positivo para a gestão de sala de aula e para a aprendizagem. Nesse sentido, é interessante perceber o papel que os comandos sonoros possuíram já na pedagogia Dalcroze para quem, ao contrário da interpretação mais comum, os sinais de comando são “o contrário do condicionamento” (apud MADUREIRA, 2008, p. 68).

Uma das questões que mobilizaram Dalcroze na criação da proposta que marcaria o início das pedagogias ativas em educação musical foi a busca pela comunicação fluente entre os canais receptores do ouvido e a resposta muscular. O recurso criado pelo educador para trabalhar essa fluência foi o “hop musical” que é constituído de dois comandos básicos (“hip” e “hop”) utilizados para indicar uma alteração na referência dada para a movimentação dos alunos durante uma determinada atividade musical. Em uma atividade que trabalhasse a divisão rítmica através do movimento, por exemplo, os alunos poderiam caminhar dando um passo a cada pulso da

música. Imediatamente após ouvir “hip”, estes deveriam dar dois passos para cada pulso e, imediatamente após ouvir “hop”, deveriam parar.

Esse exemplo é apenas uma das incontáveis possibilidades de comando que o “hip” ou “hop” podem ter em um exercício com o tema escolhido. O que cada um desses dois comandos ordenará ao longo de um exercício é combinado previamente com a turma, sendo possível, inclusive, que se criem combinações como “hip hip”. Segundo Dalcroze, (apud MADUREIRA, 2008, p. 68)

Todos esses exercícios são acompanhados por ordens destinadas a manter o corpo e a mente sob pressão, a provocar movimentos ou paradas bruscas, a obrigar a mente a escolher entre todos os músculos qual seria o mais adequado para a ação solicitada, a combinar e trocar os ritmos espontâneos e os ritmos ordenados pela razão.

Curioso perceber que, na leitura de Dalcroze, os comandos, da forma como usados em sua pedagogia, não representam um momento de imposição, mas sim de escolha. Dalcroze chama a atenção para a decisão que o aluno é chamado a rapidamente tomar quando solicitado a movimentar-se sob um determinado padrão: que músculos usar? Que expressividade imprimir nesse movimento? Esse poder de decisão e essa fluência comunicativa entre o corpo e o que é percebido pela audição são apontados pelo educador como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pela educação musical. Habilidades essas que terão, para Dalcroze (2010, p. 222), uma positiva influência sobre todo o fazer musical do aluno.

Nos estudos musicais, não seria conveniente dedicar uma atenção especial às faculdades motoras dos alunos; ao conjunto de reações, impulsos, de pausas e recuos, de movimentos espontâneos e movimentos deliberados que constituem o temperamento? Muitas vezes fiquei surpreso ao observar a dificuldade das crianças pequenas para acompanhar, andando, uma música muito lenta; realizar paradas ou partidas bruscas, conforme o comando; descontrair seus membros, ao sentirem medo; orientar ou combinar seus movimentos de braços, quando lhes ensinamos os gestos de uma canção. Tanto tempo se passa entre a vontade de movimentar-se e a possibilidade de realizar esse movimento, que não é de espantar que tantas pequenas laringes sejam inábeis; tantas cordas vocais se apresentem pouco flexíveis e pouco precisas; tantas respirações sejam mal reguladas nos exercícios de canto e também na maneira de escandir e dividir o tempo e de emitir a nota no momento justo. Portanto, não apenas o ouvido e a voz da criança deveriam ser exercitados, mas também tudo aquilo que, em seu corpo, coopera com os movimentos ritmados, tudo aquilo que, músculos e nervos, vibra, contrai-se e descontraí-se sob a ação de impulsos naturais. Não seria, então, possível criar novos reflexos; empreender uma educação dos centros nervosos; acalmar os temperamentos agitados demais; regular os antagonismos e harmonizar as sinergias musculares; estabelecer comunicações mais diretas entre os sentidos e a mente, entre as sensações que provocam a inteligência e os sentimentos que recriam meios sensoriais de expressão?

Dessa forma, para Dalcroze, a dificuldade de “acompanhar andando uma música lenta” ou de parar um movimento após ouvir um comando e a dificuldade em controlar as cordas vocais são reflexos de uma mesma habilidade motora que os exercícios baseados no hop musical ajudam a trabalhar. Há que se considerar, no entanto, que, eleger parâmetros que orientem os movimentos para cada um dos comando, significa também escolher entre controlar em maior ou menor grau os corpos em jogo na prática pedagógica. Alguns parâmetros e orientações permitem um maior poder de escolha para o sujeito que se movimenta do que outros. O abraço é um comando que limita os movimentos dos membros superiores, mas não regula os demais possíveis movimentos, ainda que poucos se movimentassem pela sala durante o comando. Outros comandos com maior ou menor grau e abrangência no controle do corpo são possíveis, conforme o objetivo estabelecido.

Um comando sobre o qual os alunos tinham um poder de escolha consideravelmente maior, do ponto de vista da exploração do movimento de diferentes partes do corpo, é empregado cotidianamente nas aulas de Lauro. Em muitas das aulas observadas, o comando “stop” ou “estátua” era utilizado sempre que o professor precisava de atenção para uma rápida orientação entre uma atividade e outra ou mesmo como um momento específico dentro de uma atividade que envolvia o movimento²⁹. Em uma das situações, o professor deu o comando de estátua durante uma atividade que envolvia movimento para que dois alunos fossem ao banheiro sem correrem risco de serem atingidos pelo movimento dos colegas. Para retomar o movimento ou mesmo a atividade anterior, dava o comando “desestop” ou simulava jogar um “pozinho mágico” que os permitia voltar a se movimentar.

Em diferentes momentos era preciso que Lauro reforçasse às crianças que o momento da estátua não permitia movimentações, chamando a atenção daqueles que se movimentavam. Diferentes situações de controle dos movimentos também se davam em diversas situações nas aulas dos três professores como nas vezes em que Eduardo chamava a atenção de crianças se movimentando entre uma mesa e outra para conversar com os colegas, uma situação em que Lauro disse a uma criança mais agitada “depois a gente dança, Kauê” e em um momento em que um grupo de quatro crianças exploravam instrumentos de percussão no meio da sala e as demais, que observavam em volta, foram se aproximando saindo de seus lugares e a professora Cecília

²⁹ Em entrevista, o professor afirmou ter aprendido esse e outros recursos relacionados ao movimento a partir da leitura do livro *Música na Educação infantil: propostas para a formação integral da criança* da educadora musical Teca Alencar de Brito.

exclamou “Ah, não! Agora virou bagunça!”. Os professores pesquisados manifestaram não gostar de realizar essas práticas de controle, mas afirmam ser uma prática necessária para o bom andamento da aula. Para o professor Lauro,

Se tu ouve isso: “uma criança levanta e começa a dançar”... Pô, que coisa poética! Que coisa linda! E, às vezes, na sala de aula, a gente tem que atorar isso porque a consequência geral é a de que você não vai conseguir seguir o teu planejamento. E não é questão de que é porque é seu planejamento. O planejamento que se rale! Se a criança levantasse e começasse a dançar e eu conseguisse ser habilidoso... “Ah, então, vamos, todo mundo, dançar!” ...”Uhu!”, “bah, que beleza!” e, daqui a pouco eu chego e pá [faz sinal de que as coisas se acalmam]. Bah, daí, maravilha se eu conseguisse, mas a experiência me diz que, uma vez que ele escapa, eu não consigo mais pegar o rabo do dragão e voltar com ele pra contar historinha de novo.

A fala de Lauro dá conta de um delicado dilema manifestado entre o papel do professor relacionado a seu papel como agente que valoriza e promove o desenvolvimento da personalidade de cada um dos alunos e seu papel relacionado à condução do grupo. O professor ilustra como, muitas vezes, esses dois papéis entram em conflito e cabe ao professor a decisão acerca do que favorecer em cada momento. Como a fala sugere ao final, a própria ordem das diferentes atividades (mais ou menos agitadas) exerce influência sobre a capacidade do professor de realizar algo próximo do que foi planejado e sobre o controle que o professor terá sobre as condições de aprendizagem que a sala oferece.

3.3 Gestão do tempo – Agora é hora de quê?

Aprender a ser aluno (ou o que se espera de um) também significa sincronizar-se em relação a uma mecânica orientada por unidades de medida do tempo particulares às instituições escolares. Nas escolas observadas, e em todas que conheço da rede onde a pesquisa foi realizada, utiliza-se essa nomenclatura comum a todos os sujeitos e turmas para situar-se no tempo escolar. Nela, a menor unidade de medida é o período, que consiste na mínima parte resultante da divisão do tempo dedicado ao ensino na escola. Esse período costuma variar entre 45 minutos e uma hora, de acordo com a maneira com que a escola decide se organizar. Um dia letivo (ou turno) é formado por quatro ou cinco períodos, três meses de dias letivos constituem um trimestre e três trimestres compõem um ano letivo. Entender essas medidas é pré-requisito para situar-se cronologicamente no ambiente escolar.

Na escola em que Eduardo atua os períodos são de uma hora e nas dos demais

pesquisados 50 ou 45 minutos, o que é mais usual na rede. Para Eduardo, essa diferença de 10 a 15 minutos exerce um forte impacto sobre o seu planejamento pois não é compatível com a capacidade de concentração que muitas das crianças apresentam, principalmente quando ele possui duas aulas consecutivas na mesma turma. Um sinal sonoro forte o suficiente para ser escutado em toda a instituição marca, de uma só vez, o fim de um período e o início do seguinte nas escolas pesquisadas. É um sinal programado ou acionado por alguém na secretaria da escola que, ao soar, gera uma particular movimentação por toda a escola que dura cerca de dois minutos. A esses momentos particularmente agitados, dá-se o nome de “troca de período”.

O sinal na escola segue o mesmo princípio do apito da fábrica, do sino da igreja ou da corneta entre os militares: dá ordens de forma não verbal, reduzindo consideravelmente, assim, o tempo dedicado a dar orientações verbais àqueles que devem segui-las. É, no entanto, uma estratégia de aproveitamento do tempo que carece de um momento prévio de treinamento para que o grupo seja capaz de reconhecer e responder adequadamente a esses sinais. Muitos outros recursos sonoros foram desenvolvidos ao longo da história da escola e sua complexidade e grau de ritualização variaram muito. Os primeiros registros de seu uso remetem aos lassalistas, sendo que o próprio Jean Baptiste de La Salle (1651 – 1719) elaborou um sistema de sinais sonoros e visuais que possibilitavam que as diferentes atividades fossem se sucedendo em sala sem que o silêncio fosse quebrado e sem perder tempo. Ao percutir uma vez o “sinal”³⁰ deve-se iniciar a leitura e ao percutir duas vezes, deve-se interrompê-la. Ao juntar as mãos, o mestre sinaliza que os alunos devem recitar as orações, baterá no peito para recitarem a Santa Missa e fará o sinal da cruz para recitarem o catecismo (GAUTHIER, 2010b, p. 139).

Tal codificação das atividades pedagógicas talvez tenha atingido seu limite com o advento do método de ensino mútuo. Com o ensino mútuo, as atividades escolares passam a possuir um controle extremamente rígido do tempo dedicado a cada uma das atividades e ganham uma dinâmica coreografada que marca seu cotidiano. Em um jornal dirigido aos professores do método, descreve-se a seguinte dinâmica:

Entrem em seus bancos. À palavra **Entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas³¹....

³⁰ O sinal tradicional entre os lassalistas era um tipo de fonte sonora semelhante à clave. A clave é um instrumento de percussão pequeno muito comum na salsa e na música afro-cubana formado por dois bastões cilíndricos de madeira maciça que, quando percutidos um no outro, produzem um som agudo e curto como um estalo de dedos.

³¹ A escola, por ser anterior às tecnologias que permitiram a popularização do caderno e do livro didático, fazia uso

Pegar-lousas, à palavra **pegar**, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra **lousas**, eles a soltam e colocam sobre a mesa (apud FOUCAULT, 1987, p. 141. Grifos nossos)

Trata-se de um sistema em que o mínimo movimento é previsto, moldado e medido em termos de eficácia e rapidez. Como aponta Foucault (1987, p. 199) ao analisar as práticas de disciplinamento que surgiram predominantemente na segunda metade do século XVIII em instituições como prisões, manicômios e escolas, trata-se de um processo que “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Nessas escolas de ensino mútuo o controle do tempo chegou a patamares tão rígidos que não deixavam nenhuma brecha para qualquer tipo de imprevisto. Em um manual publicado na França para o uso das escolas lancasterianas, consta a seguinte rotina:

8h entrada do professor e dos monitores gerais e inspeção da higiene, inicialmente; 8h45 entrada dos monitores; 8h25 chamada dos monitores; 8h56 entrada dos alunos, chamada e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9h04 primeira lousa, escrita_ditado; 9h08 fim do ditado; 9h12 segunda lousa (...); 10h sinal para sair dos bancos e formar as classes de leitura; 10h10 começa a leitura (...); 10:55 chamada dos monitores de aritmética, formação das classes de aritmética; 11:10 aritmética nos bancos – ditados, correções; 11h25 chamada dos monitores dos semicírculos; 11h30 aritmética nos semicírculos; 12h fim da aula de aritmética, chamada dos bons e maus alunos, oração, saída; 12h45 início da classe pela tarde, entrada do professor e dos monitores em serviço, inspeção da higiene, chamada dos monitores (SARAZIN, s/ d. Apud BASTOS; FARIA FILHO, 1999b, p. 99).

Sem dúvida, é um sistema mais complexo de controle do que aquele que vinha sendo realizado pelos jesuítas até então. No entanto, o papel desses em relação ao controle do tempo na escola segue sendo fundamental. O aproveitamento completo do tempo escolar através da constante ocupação dos alunos é, segundo Durkheim (1969 apud GAUTHIER, 2010, p. 136), o que explica, pelo menos em parte, o grande sucesso da pedagogia jesuíta. Por ser essa uma pedagogia ainda bastante individualizada (com uma metodologia próxima a uma aula interrogatório e um mecanismo de controle baseado na confissão) nasce com eles a figura do monitor, ou seja, a ocupação do aluno que se destaca e costuma terminar as tarefas antes da média da turma, e os deveres escritos.

de diferentes recursos para os exercícios individualizados. Os mais populares eram pequenas caixas de areia, na qual o aluno escrevia com um graveto ou qualquer outro objeto que servisse para esse fim ou as pequenas lousas individuais nas quais se escrevia com carvão ou giz. Esse recurso permitia que se escrevesse quantas vezes fosse necessário sem arcar com as despesas para adquirir novas folhas de papel. Para apagar o escrito e recomeçar, se aplainava a areia na caixa ou, no caso da lousa, usava-se cuspe e um pequeno pano ou a mão.

Recursos como esses permitiram um aproveitamento do tempo muito maior do que o praticado pelos mestre-escola na Idade Média, por exemplo. O que chamamos hoje de mestre-escola consistia em escolas privadas abertas por mestres independentes. Ainda que hajam ainda menos registros escritos acerca de seu funcionamento, algumas ilustrações datadas do século XVII podem nos ajudar a compreender seu funcionamento.

Figura 20 - O mestre-escola (1662) – óleo sobre tela do pintor holandês Adriaen van Ostade



Fonte: commons.wikimedia.org. Acesso em 16/11/2013

Figura 21 - The Village School (1670) - óleo sobre tela do pintor holandês Jan Steen



Fonte: commons.wikimedia.org. Acesso em 16/11/2013

Figura 22 -A school class with a sleeping schoolmaster (1672) – óleo sobre tela de Jan Steen



Fonte: commons.wikimedia.org. Acesso em 16/11/2013

Como as imagens ilustram, os mestre-escola não tinham pretensão de que seus alunos estivessem envolvidos em atividades “escolares” durante todo o tempo. Por isso, atendiam aos alunos individualmente, enquanto os demais ocupavam-se de todo o tipo de atividade possível no espaço da sala. Poderíamos dizer que a atuação do mestre-escola restringia-se àqueles alunos que estavam próximos à sua mesa (as ilustrações sugerem que não era comum que se movimentasse pela sala) e, por isso, ainda não é possível falarmos de turmas escolares ou de uma sala de aula como a entendemos hoje, visto que não lhes é cobrado que atuem de maneira coordenada ou que realizem atividades comuns ou semelhantes concomitantemente. Provavelmente, estes alunos dificilmente desenvolverão uma identidade coletiva ou espírito de grupo, pela própria dinâmica da sala, e o docente pouco se importa com o que o aluno venha a fazer fora do ambiente escolar, já que parece não se importar com o que faz a alguns metros dentro da mesma sala. A ação do mestre-escola sobre as ações dos alunos restringia-se a um período muito curto em relação àquele em que o aluno estava em sala e, obviamente, um período muito curto do seu dia.

Entre as concepções de controle do tempo dedicado às atividades escolares dos mestre-escola e dos lassalistas, há uma diferença muito grande e as práticas observadas nas aulas de música oscilam entre um maior ou menor controle. De qualquer forma, ser aluno na aula de música, assim como ser na escola, implica compreender, aceitar ou imprimir resistência frente ao fato de que tudo ou grande parte das coisas tem seu tempo. Ser professor implica classificar comportamentos em parâmetros temporais: é hora de fazer isso, não é hora de fazer aquilo. Em suma, por mais flexível que seja o plano de aula, o ofício de professor não trata apenas de planejar o que acontecerá mas quando acontecerá, em que ordem (antes do quê? Depois do quê?) e quanto tempo durará.

Lauro, por ocupar a maior parte do tempo de suas aulas nos anos iniciais com práticas de canto em conjunto, enfrenta com frequência problemas como alunos conversando durante a música que está sendo executada pelo grupo ou alunos que param de cantar durante a música, tornando o resultado sonoro consideravelmente mais fraco. Mesmo tendo sido a conversa durante o canto explicitamente proibida pelas regras estabelecidas no início do ano, segundo o próprio professor, é comum que aconteça e a regra precisa ser constantemente reforçada (tratarei disso de maneira mais aprofundada na seção que trata das regras e combinações).

Aluno A: No meio da música não é pra falar!

Lauro: Obrigado. No meio da música não é pra falar, né?

Aluno B (que estava falando durante a música): É sim! – em tom agressivo.
 Lauro: É que atrapalha. A gente está, todo mundo, fazendo som junto ... aí não dá pra ouvir, né?

(Observação da aula do professor Lauro em turma do primeiro ano no dia 14/11)

Mesmo nos momentos em que não há alunos propondo ou encaminhando atividades que concorrem com aquela planejada pelo professor, foram observados recursos para ordenar as diferentes participações dos alunos. Não se trata, portanto, de uma simples interdição (isso não pode!) mas de uma intervenção que visa adiar a ação para um momento mais oportuno (agora não é hora!). Em uma das aulas de Lauro, enquanto sentados em roda e cantando, um aluno percutia uma moeda na cadeira explorando ritmos. Após alguns minutos de percussão, Lauro dirigiu-se ao aluno: “Ô, Diogo, deixa as moedas. Depois você faz percussão com a gente”.

Acredito que nenhum educador musical com formação superior ousaria colocar em dúvida o potencial pedagógico de um momento de exploração rítmica como a que Diogo realizava. Ao menos desde o início das pedagogias ativas em educação musical no início do século XX, a exploração de diferentes fontes sonoras e a improvisação são atividades comumente promovidas pelos educadores musicais³². O som da percussão realizada pelo Diogo, no entanto, estava forte a ponto de comprometer a escuta do som do coro (além de estar, na maior parte do tempo, ritmicamente deslocado). Os minutos que Lauro escutou Diogo sem intervir parecem atestar que estava ciente da importância daquele processo, mas optou por intervir para que a exploração individual não prejudicasse o coletivo.

Práticas como essa são recorrentes e se dão através de recursos mais ou menos complexos e ritualizados no cotidiano dos professores observados. Tais recursos vão desde uma simples eleição de critérios objetivos e arbitrários como Eduardo dizendo “não vou atender quem está de pé” ao corrigir os exercícios no caderno, “Quem pedir não vem pro quadro”, ao escolher que aluno vai se deslocar até a frente para resolver uma questão, Lauro ao apresentar um desenho à turma “Quem estiver de pé não vai saber o que tenho aqui” ou mesmo o estabelecimento de dinâmicas como levantar a mão para pedir a palavra.

Esse tipo de dinâmica ritualizada que hoje fazem parte do repertório de comportamentos que se espera de um aluno e compõe aquilo que entendemos por sala de aula hoje, acabaram por

³² Para saber mais sobre as pedagogias ativas em educação musical e conhecer os princípios de algumas das mais conhecidas, ver Fonterrada (2005) e Mateiro e Ilari (2011).

serem vistos na contemporaneidade de maneira naturalizada, histórica. No entanto, cada uma delas surgiu como resposta a problemas concretos e em contextos históricos específicos. A prática de levantar a mão para pedir a palavra, criada pelo educador escocês William Meston, surge no início do século XIX no contexto do início da pedagogia simultânea baseada na pergunta e resposta³³ (DUSSEL; CARUSO, 2003). A eleição de monitores, tão indicada por educadores defensores de práticas renovadas em educação, foi criada pelos jesuítas como uma estratégia para manter todos os alunos ocupados enquanto mantém a pedagogia individualizada que é sua marca (GAUTHIER, 2010b). Ao reunirmos todas essas diferentes propostas e soluções sob em uma mesma categoria a que comumente chamamos no campo da educação de pedagogia tradicional, corre-se um grande risco de perder as diversas nuances de cada uma das propostas pedagógicas e criar uma definição caricaturada que favorece uma oposição desinformada. Como aponta Gauthier (2010c) debatendo as contribuições de Albert Kessler, apesar dos constantes ataques à escola tradicional e sua herança, há muito poucos estudos históricos sistemáticos sobre sua pedagogia e, portanto, cria-se, assim, uma análise que não se submete à verificação a partir das fontes históricas. Para Kessler (apud GAUTHIER, 2010c, p. 193), “pretender que a toda inovação da Escola Nova corresponde um defeito da escola tradicional é levar a sistematização longe demais”.

Tal consideração não implica dizer que a oposição entre Escola Nova e escola tradicional é infundada. De fato, há muitos traços em comum que nos permitem sustentar tais categorias. No entanto, como qualquer outra categorização, é mister que não se promova uma espécie de maniqueísmo que nos autoriza a desconhecer a história da própria profissão.

3.3.1 Controle do momento e da frequência de saída e entrada na sala

Na última aula do Eduardo que observei, logo após ter apresentado sua composição para

³³ Particularmente no Reino Unido, um grupo de educadores passou a criar propostas pedagógicas influenciadas pelas ideias de Pestalozzi. Entre outras de suas criações, está o ensino simultâneo baseado na pergunta e resposta ou na elipse (quando os alunos em coro ou individualmente completam uma frase iniciada pelo professor. Em seu livro de formação de professores, David Stow, um desses educadores, aconselha os futuros professores: “Permitam que todas as crianças ou algumas delas, respondam simultaneamente no anfiteatro. Anotem uma ou duas das respostas, certas ou erradas. Por meio da exposição do tema, convençam as crianças que deram a resposta errada de que estavam equivocadas; exercitem suas mentes por meio de analogias, ilustrações, etc., até que seu erro fique claro. Se as respostas incorretas não forem discutidas junto com as corretas, os erros continuarão a ser repetidos. Se todas as respostas forem ignoradas até que se obtenha uma resposta correta, só se vai criar, ou pelo menos perpetuar, confusão e ruído. Façam todas as crianças repetirem a resposta correta, não na mesma forma que foi dita, mas invertendo a frase. Este é um princípio fundamental do sistema...” (STOW, 1854 apud DUSSEL; CARUSO, 2003)

a turma, uma aluna pede permissão ao professor pra ir à biblioteca enquanto alguns colegas preparavam-se para apresentar a deles. O professor negou respondendo “os colegas te escutaram. Agora tu vai escutar eles”. O mesmo aconteceu, sem usar das mesmas palavras, quando outro aluno quis ir ao banheiro durante a apresentação e quando uma aluna pediu o mesmo enquanto o professor explicava algo. Neste último caso, demonstrou, antes, preocupação em relação à aluna: “Muito apertada? Não dá pra ver isso e depois você vai?”. A interdição dos deslocamentos individuais, nesses casos, serve, portanto, como uma forma de não privar o aluno de um evento e para chamar sua atenção para a importância dos eventos que estão acontecendo em aula, mas também como forma de imprimir certa ordem de saída e entrada dos alunos em sala. Em outras palavras, agora é hora de prestar atenção na atividade.

A saída para o banheiro é um exemplo bastante comum de deslocamento individual cuja frequência e momento do dia é controlado pelos professores observados. Durante a entrevista, Eduardo afirmou em tom de brincadeira que, muitas vezes, “o xixi é contagioso”, pois é comum, principalmente entre os pequenos que, logo após o primeiro pedido para sair, um grande grupo manifeste a mesma vontade. Para esse professor, o critério seguido é o “um de cada vez pra cada banheiro”, ou seja, sai um menino e uma menina por vez e o próximo sai quando o anterior retornar. Os demais professores observados parecem seguir o mesmo critério e todos parecem tender a aplicar técnicas de controle das saídas que não interrompam o fluxo das atividades, principalmente, quando expõem simultaneamente para o grande grupo.

O registro mais antigo que encontrei na literatura historiográfica acerca desse tipo de controle silencioso das saídas remete aos lassalistas que faziam uso de uma varinha pendurada na parede. O aluno com vontade de ir ao banheiro deveria pegá-la e devolvê-la ao mesmo lugar quando voltasse. Nenhuma criança tinha permissão de ir ao banheiro sem estar em posse da varinha. Eduardo relata que, quando um número considerável de crianças pede para sair ao mesmo tempo, costuma dar referências para que as próprias crianças se gerenciem: sem anotar no quadro, indica que o aluno B vai logo depois do A, o C vai logo depois do B e assim por diante. Assim que o aluno vê o antecede voltando, sai sem interromper a atividade. Em situações sem grande demanda de alunos por saídas, observei algumas vezes os professores sinalizarem a permissão com discretos sinais positivos com a cabeça.

Para Eduardo, essa limitação do número de alunos do lado de fora da sala se justifica por questões de segurança do aluno e do próprio professor. Manifesta preocupação com sua própria

responsabilidade em relação à integridade física do aluno no momento em que leciona para a sua turma. “Vai que o cara sai da sala, eu não sei onde ele tá [...] Sei lá, cai da escada... Como é que tu não sabia onde o teu aluno tava, né?”. Através desse argumento, parece considerar que, mesmo que não seja possível observar todos os alunos durante toda a aula, o advento do “rodízio” entre os alunos que sairão para ir ao banheiro o permite ter maior controle sobre quem está fora da sala de aula e por quanto tempo. Mesmo que não haja um controle rígido do tempo que o aluno está fora da sala, o professor e os colegas podem dar-se conta de uma saída mais longa que o normal.

3.3.2 Práticas de aproveitamento do tempo e sobreposição de atividades

A ideia de ordem em sala de aula no Ocidente ainda é comumente tida como sinônimo de alunos sentados, realizando as mesmas ou semelhantes tarefas e em silêncio. Esse tipo de expectativa só passou a ser possível com o advento do ensino simultâneo cujas bases foram lançadas por Comenius e La Salle, afinal, é possível imaginar a paisagem sonora de um ambiente fechado com centenas de alunos trabalhando em sistema de monitoria, como no ensino mútuo ou entre os jesuítas.

Em sua clássica pesquisa sobre gestão de sala de aula entre professores dos EUA, Jacob Kounin (apud MANN, 2008; GAUTHIER et al., 2006; MARZANO; MARZANO; PICKERING, 2003.) aponta como um dos cinco comportamentos docentes que mais se sobressaíram com o fim de manter o envolvimento dos alunos em situações de ensino em sala a sobreposição (overlapping) atenção multifocalizada concentrado em mais de uma coisa, ou seja, a habilidade de conciliar duas ou mais atividades simultaneamente. Entre os professores pesquisados, percebe-se que esta habilidade é requisitada constantemente ao longo da aula, ainda que com maior ou menor grau de complexidade e/ou independência entre as diferentes tarefas. O que é mais usual é a divisão de pequenas tarefas entre os alunos ou a supervisão de pequenos grupos e/ou tarefas individuais simultaneamente.

Na primeira categoria, incluem pequenas ações como pedir a um aluno que vá à secretaria para fazer um xerox, pegar giz na sala dos professores, distribuir papéis ou instrumentos musicais para os colegas ou mesmo, como aconteceu na aula da professora Cecília em um dia de jogo da seleção brasileira de futebol na Copa das Confederações, designar dois alunos que ficavam

atualizando uma página da internet que informava o placar do jogo em tempo real³⁴. Tais práticas além de descentralizar a responsabilidade pelo funcionamento da aula e tornar o professor mais disponível, pareceu cumprir entre os professores a função de prevenir que atividades concorrentes se iniciem entre os alunos, premiando-os por bom comportamento ou ocupando-os quando percebem potencial para indisciplina. Em uma aula em que Cecília, do alto de uma cadeira, distribuía tambores que estavam em cima do armário para alunos do primeiro ano que deveriam dispô-los no centro da sala, foi pedido a um aluno que a ajudasse a levar um tambor, no entanto, esse mostrou-se agitado enquanto aguardava que a professora o entregasse. Cecília, já com o tambor na mão, ao perceber sua reação deu a entender que não lhe daria o instrumento se ele não se acalmasse e o entregou a outro aluno.

A diversidade de técnicas de realização das chamadas durante a aula também são um bom exemplo de aproveitamento do mesmo tempo para mais de uma finalidade. Enquanto Lauro realiza a chamada da maneira mais comum solicitando que os alunos respondam ao ouvir seu nome, a professora Cecília realiza a chamada em silêncio durante os minutos iniciais da aula ou durante uma tarefa individual ou em grupo, conferindo visualmente quem está presente. Dessa forma, evita solicitar a atenção do grande grupo desnecessariamente e evita os recorrentes problemas relacionados ao excesso de conversa durante a chamada. Eduardo, por sua vez, afirma realizar com a sua turma a “chamada musical”, um recurso que utilizo com as turmas nas quais leciono. Em uma das vezes que nos encontramos e partilhamos ideias, lhe contei desse recurso e afirma funcionar com suas turmas³⁵. Na chamada musical, após um primeiro momento de escolha de materiais sonoros (em um dia pode ser bater palmas e percutir o peito, no outro pode ser som de estalar de dedos e sons com a boca, etc.), cada aluno chamado deve realizar uma improvisação curta, fluente e musicalmente coerente. Para incentivar que os colegas escutem com atenção pode-se pedir que repitam o improviso no tempo seguinte ao seu fim. Essa última estratégia pode também ser relacionada com a quarta diretriz para a gestão de sala de aula na educação musical de Jill Reese (ênfase no conteúdo) por ser um momento em que, como Lauro cantando com a turma enquanto caminham em fila, atividades cotidianas sem interesse musical podem ser

³⁴ Nesse último caso, apesar de a sala da aula de música ter uma TV, a professora deu-lhes essa opção sem mencionar a possibilidade de assistirem o jogo durante a aula, o que os alunos (turma do nono ano) aceitaram de forma tranquila.

³⁵ Não observei o professor Eduardo realizando a chamada musical com suas turmas, mas, afirma que usa com frequência. Ainda assim, no primeiro dia de observação, Eduardo me apresentou como o professor que inventou a chamada musical e as crianças mostraram-se bastante familiarizadas.

adaptadas a ponto de servirem para objetivos musico-pedagógicos.

3.3.3 Rotinas e seu papel

O professor Eduardo, na maior parte das aulas observadas, ao entrar em sala de aula e, enquanto cumprimenta e se comunica com alguns alunos que vêm até ele ou lhe dirigem perguntas, escreve no quadro a data e a rotina do dia para só depois falar dirigindo-se a todas as crianças simultaneamente. Após comunicada a rotina, as crianças a copiam em seu caderno. Na primeira aula observada (primeiro e segundo período em uma mesma turma de terceiro ano do ensino fundamental), essa escrita inicial resultou no quadro que transcrevo abaixo:

PORTO ALEGRE, 17 DE JUNHO DE 2013
 ROTINA DA AULA DE MÚSICA
 1 – CONVERSA SOBRE APRESENTAÇÃO
 2 – ORGANIZAÇÃO DAS MÚSICAS
 3 – NOTAS MUSICAIS³⁶

Percebe-se que aquilo que Eduardo chamou de rotina da aula é um quadro que dispõe em ordem cronológica as atividades planejadas para o(s) período(s) previsto(s) naquele dia. Comunica aquilo que foi planejado, no entanto, sua pretensão de controle da duração de cada atividade é muito menor que o quadro de horários empregado nas escolas de ensino mútuo (citado acima), por exemplo. A rotina de Eduardo cumpre um papel de lista das tarefas planejadas para aquela aula específica em que as atividades são apresentadas, mas seu tempo de duração é flexível o bastante para adaptar-se ao grau de interesse manifestado pelos alunos, interrupções, imprevistos, etc. Por exemplo, pelo que observei, o professor não esperava que o primeiro item da rotina do dia - dedicado à avaliação da apresentação que a turma realizou na festa junina da semana anterior na escola - fosse durar tanto quanto durou. Iniciou perguntando à turma o que tinham achado da apresentação e, conforme foi percebendo o grande número de alunos querendo dar sua avaliação e a diversidade de leituras para o mesmo evento, mediou a discussão organizando as opiniões por escrito no quadro dividindo-as em duas categorias: “legal” e “precisa

³⁶ Pelo que pude observar da escrita no quadro dos terceiros anos daquela escola, é comum que os professores façam uso exclusivamente da letra maiúscula não cursiva (a “letra bastão”). Provavelmente uma estratégia didática para fins de alfabetização e letramento.

melhorar”³⁷.

Eduardo afirma ter passado a valer-se do recurso da rotina escrita e comunicada aos alunos a partir do exemplo das professoras referência com quem trabalhou. Segundo ele, esse procedimento cumpre uma dupla função: [1] por gerar um momento em que as crianças estão concentradas copiando, aproveita este tempo de maior silêncio para fazer a chamada e, o mais importante, [2] diminui a ansiedade gerada pelo desconhecimento daquilo que está previsto para depois. Para Eduardo, a ansiedade

é um fator de desorganização que vai terminar em conflito. Necessariamente, vai acabar em tapa porque é o jeito que eles acabam se reorganizando, entendeu? Eu fico ansioso, eu me desorganizo e pra eu me organizar, eu acabo agredindo, sabe? Isso desde o meu filho eu vejo.

Nas aulas observadas, Cecília e Lauro não apresentaram nenhuma postura mais sistematizada em relação à apresentação, negociação e/ou registro da rotina do dia. Talvez, por isso mesmo demonstram dar sentidos diferentes à palavra em suas falas. Lauro afirma ver a rotina como uma ferramenta mas também como uma deficiência. Algo que pode vir a engessar o planejamento e não promover novidades. Ainda assim, ressalta a importância da rotina para a sua prática, o bem-estar do aluno e, por conseguinte, para sua satisfação profissional.

Se eu tenho uma rotina... com as crianças pequenas funciona e com os mais velhos, às vezes, nem tanto... mas, se eu tenho uma rotina, é mais fácil eu ficar seguro do que eu vou fazer na sala de aula. Eu posso fazer coisas diferentes. Não quer dizer que eu vou fazer só sempre a mesma coisa e tal. Não é isso. Mas, se eu estabeleço uma rotina, eu acho que todo mundo fica mais calmo[...] Se eu conseguir estabelecer... que eles compreem a ideia de que a aula de música vai ser legal, que eles vão se divertir e nã, nã, nã... Se isso funcionar, se eu conseguir fazer uma rotina, aí eu acho que tá ganho... Eu vou me sentir seguro e vou me sentir feliz. Vou acordar pensando: “vou entrar naquela turma que os caras escutam e a gente faz música, então, beleza! É isso que eu gosto de fazer: tocar, cantar, inventar coisas.

Cecília, por sua vez, vê a rotina como um elemento que contribui para socialização e autodisciplina:

Existem os tempos e os espaços – da hora do brinquedo, da hora de fazer um trabalho mais formal, da hora de ir pra aula tal – então, isso organiza muito, né, a criança... Então essa rotina... ela é bem importante nesse sentido de que ele não tá em casa, não tá

³⁷ Segundo as opiniões dos próprios alunos, na primeira categoria constavam itens que foram bem avaliados como a afinação do grupo ao cantar e na segunda foi levantada a necessidade de ter menos conversa entre o público e de combinar o lugar de cada um dos alunos na formação do coro para a próxima apresentação.

brincando, não tá solto, não faz o que ele quer. Ele está aprendendo a viver em grupo e esse grupo tem determinadas regras de organização. E essa rotina faz com que a gente perceba isso.

Em síntese, é possível perceber que, há entendimentos distintos em relação ao que vem a ser rotina no contexto educacional. Para Eduardo, o termo rotina possui um sentido mais próximo ao que é comumente empregado pelas professoras referência, ou seja, uma apresentação (aberta ou não a negociações) das atividades planejadas para o dia dispostas em ordem cronológica. Para Lauro e Cecília, a mesma palavra possui um sentido mais próximo àquele empregado no cotidiano da população, ou seja, como repetição e automatização de ações diversas. Para Gauthier et al (2006, p. 242), as rotinas “consistem na automatização de uma série de procedimentos objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas”. Ainda segundo os autores, ela tem por efeito[1] reduzir o número de instruções a serem dadas; [2] reduzir o número de decisões a serem tomadas; [3] tornar as atividades mais estáveis; [4] por efeito das demais, aumentar a disponibilidade do professor e; [5] diminuir a ansiedade discente tornando as práticas docentes mais previsíveis.

3.4 Gestão das condutas

Após tratar separadamente das questões que envolvem o planejamento do tempo e do espaço disponíveis para a aula de música e sua influência sobre aspectos relacionados à gestão de sala de aula, me ocupo, daqui em diante, das ações docentes mais diretamente relacionadas às práticas de intervenção e prevenção de comportamentos indisciplinados. Para Walter Doyle (1986), o comportamento disruptivo ou indisciplinado (*misbehavior*) é qualquer comportamento de um ou mais alunos que é percebido pelo professor como capaz de iniciar um vetor de ação que compete ou ameaça o vetor de ação principal em um momento particular da aula. Tendem a ser comportamentos públicos, ou seja, visíveis para uma porção significativa da turma e “contagiosos”, ou seja, capazes de se espalhar rapidamente ou atrair outros membros da turma (1986, p. 419).

3.4.1 Regras nas diferentes turmas

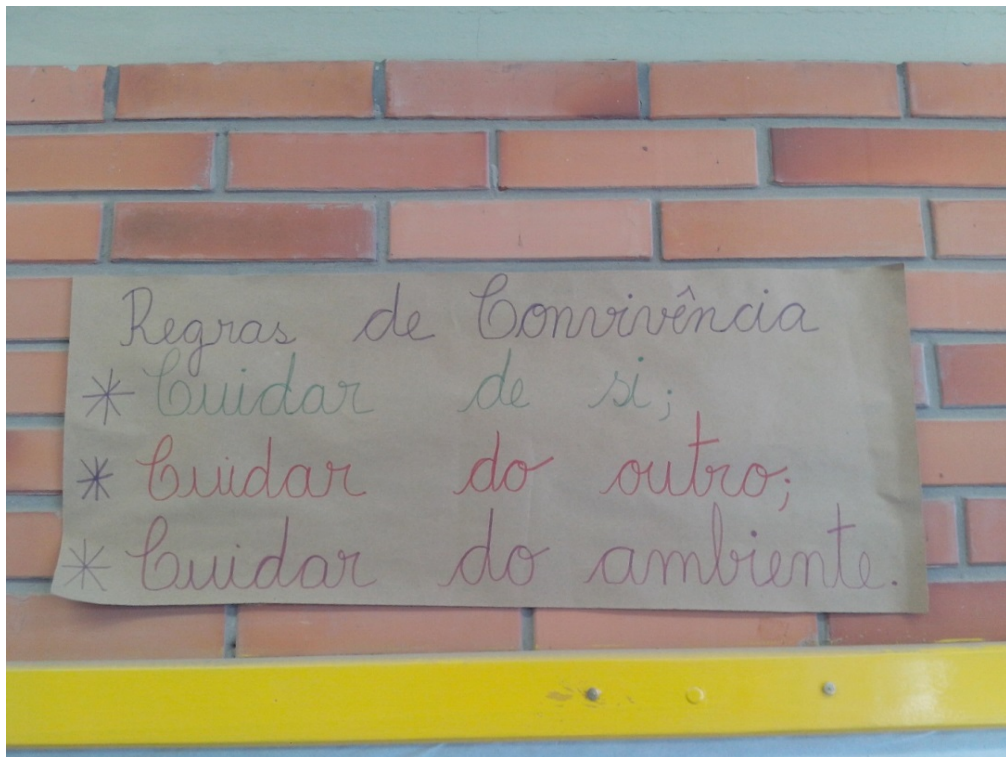
Para Doyle (1986), por serem as salas de aula feitas de grandes grupos de alunos reunidos por períodos relativamente longos de tempo para alcançar um determinado propósito, seu cotidiano é governado por uma variedade de regras implícitas e explícitas. Parece haver um consenso na literatura em relação à importância de se estabelecer regras e/ou combinações com as turmas desde o primeiro dia de aula e que se assegure que tais normas sejam formuladas de maneira simples e clara (GAUTHIER et al., 2006; DOYLE, 1986; ESTRELA, 2002; GOTZENS; 2002; VASCONCELOS, 2009) e em um número assimilável que não sobrecarregue os alunos com informações (GAUTHIER et al., 2006). No entanto, estabelecer regras não é suficiente. O autor salienta que “os professores devem também demonstrar vontade de agir e muita habilidade quando as regras são violadas, por exemplo, corrigindo os transgressores, parando para relembra-las à turma e, se necessário, explicando-as de novo” (2006, p. 247).

Antes de entrar em campo para a pesquisa propriamente dita, uma das perguntas as quais pretendia responder era “de que forma professores de música, atendendo a um número relativamente alto de turmas, estabelece regras e/ou combinações para as suas aulas?”. Na formulação da pergunta, três pressupostos ocultos: [1] que o poder de influência sobre o cotidiano da turma de um professor que passa apenas duas horas-aula com ela é mínimo em relação aos demais professores que possuem maior carga horária; [2] que se poderia, no máximo, esperar que esta influência se limitasse ao tempo de duração da aula de música e; [3] que, por mais empenhado que fosse o professor, conciliar regras e combinações (algumas comuns, outras específicas) para cada uma das turmas nas quais atua com igual cuidado e atenção seria uma tarefa impossível. Ao longo das observações e entrevistas, ficou claro para mim que as limitações à atuação do professor de música contidas nesses pressupostos, dizia respeito mais aos contextos em que atuo ou às minhas limitações pessoais/ profissionais do que às condições de atuação desses profissionais em geral.

É marcante a influência que Eduardo, por exemplo, tem sobre o cotidiano das turmas onde atua, e para além do tempo em que está dando aula. Esta influência se mede não só pela idealização e implementação do procedimento já analisado neste trabalho de formação da fila no corredor, mas também na criação das regras gerais da turma. Ao perguntar a Eduardo como era entrar em diferentes turmas e ter de lidar com as diferentes regras e/ou combinações estabelecidas

por outros professores, citei como exemplo o cartaz da figura abaixo com regras de convivência afixado na parede da sala de aula de uma turma de terceiro ano. Para minha surpresa, o professor esclareceu que o cartaz era fruto de um trabalho em conjunto com a supervisão e que fora ele mesmo quem tinha realizado tais combinações e afixado o cartaz na parede. No entanto, o mesmo havia sido criado para uma outra turma (também de terceiro ano) que ocupava aquele mesmo espaço no turno da tarde.

Figura 23 - Cartaz com regras de convivência afixado na sala da turma A32



Fonte: Autor, 2013.

Segundo Eduardo, as três regras registradas no cartaz não foram elaboradas no decorrer do ano e na tentativa de resolver problemas bastante específicos. O professor relata que, na turma para a qual foram endereçadas as regras, era comum que problemas de relacionamento interpessoal e de realização insatisfatória de tarefas eram comumente enfrentados pelos alunos através da troca de acusações e busca por culpados, sem que viessem acompanhados de uma reflexão acerca do papel do próprio acusador no processo (o que, Eduardo também chamou de

“fofoca”). Assim, o “cuidar de si” não surgiu como uma regulação que diz respeito a cuidar do próprio corpo ou do seu bem-estar, mas como um correspondente à expressão “cuidar da sua vida”; uma forma de chamar o aluno a refletir sobre seus próprios comportamentos e sua contribuição para o resultado final antes de apontar culpados. Dessa forma, conforme a dinâmica estabelecida pelos professores envolvidos, aquele que levantasse a mão para contribuir em uma discussão com o grande grupo sobre problemas na turma deveria fazê-lo de forma a falar de si mesmo.

No relato de Eduardo e na fala dos demais professores pesquisados é comum que, ao falar de regras e combinações, tragam à discussão o tema da relação entre o professor de música e os demais sujeitos docentes responsáveis pela turma como professoras unidocentes, outros professores especialistas, direção e supervisão. Cecília, particularmente, é bastante enfática em chamar atenção para o fato de que o trabalho do professor de música não se dá de maneira isolada na escola e que a criação das regras deve respeitar dinâmicas e características daquele grupo.

Tu não vai ter um espaço consolidado, assim, de ação do nada, assim. Sem ter uma relação com a direção, ou com o SOPE ou com as professoras referência... Que a gente nunca vai criar um modo de agir que seja só teu, na tua aula e no teu período e na tua aula e que tu vai conseguir produzir sozinho, né? [...] Não adianta tu inventar: “Ah, agora vai funcionar assim comigo”. Não, não vai funcionar assim contigo. Existe todo um processo que é o processo da turma, dos alunos como grupo que muda a cada período porque tu vai ter 10 turmas ali naquele dia e cada uma vai ter um ritmo, um jeito. Eles vão ter uma professora referência também que é completamente diferente uma da outra e acho que essa observação é bem importante pra gente conseguir fazer esse trabalho, assim, render mais.

Ao responder à pergunta sobre como é trabalhar com várias turmas e lidar com diferentes combinações, Cecília direciona sua resposta para a influência que o trabalho desses outros profissionais exerce sobre a dinâmica das aulas, gerando assim diferenças significativas. Para ela, é importante que a relação com a supervisão e com outros professores seja pensada não apenas em termos de limitação, mas como potência, apesar de considerar que isso não é, necessariamente, possível com todas as turmas:

É bem difícil porque as crianças, elas refletem muito a dinâmica da professora referência e, às vezes, a gente entra em choque no tratar do que é organização, do que é uma aula em que eu quero que os alunos participem falando, se soltando. E, às vezes, eu percebo que cada professora “formata” um jeito, né, daquela turma se comportar. Então, tem turmas muito fáceis, muito abertas, muito dinâmicas, muito bagunceiras... uma bagunça sadia... que a gente enxerga ali uma liberdade que a professora referência dá mas tem outras turmas que dão muito mais trabalho nas proposição, assim, das atitudes dos

alunos, né? De eles questionarem, de eles perguntarem, de eles serem mais autônomos [...] Mas, enfim, eu acho que a diversidade da escola é isso. A gente trabalha muitas concepções de educação diferentes. Principalmente na escola pública. Então, às vezes, eu combino mais com umas professoras do que outras e, aí, com essas professoras eu consigo fazer projetos mais integrados, né? Não é que existam os projetos acontecendo o tempo inteiro com todo mundo. Não. Tu vai ter parcerias de trabalho com aquelas professoras com quem tu tem mais afinidade pedagógica.

Lauro afirma estabelecer com suas turmas duas regras básicas: [1] todos devem se tratar bem e [2] que há dois momentos em que é necessário que não se converse (alunos conversando entre si): no momento da chamada e durante o canto coletivo. Segundo o professor tais regras foram construídas observando a maneira como os colegas de outras áreas atuam (não há outro professor de música naquela escola) e através de sua própria experiência testando diferentes propostas. Além dessas, diz seguir combinações gerais: cita a lei estadual que proíbe a utilização de aparelhos celulares em sala de aula (Lei 12.884, de 3 de janeiro de 2008) e questões de respeito aos colegas e aos professores que considera básicas. Lauro deu considerável ênfase na entrevista, ao falar de regras e combinações, à necessidade de um trabalho sistemático de fixação e exercício das regras estabelecidas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais.

Esse ano foi engraçado. Lembro de ter entrado na quinta série também e ter usado quatro ou cinco aulas que eu só passei com isso [...] Repeti, com os pequenos o tempo todo, todo começo de aula durante um mês e meio: “Quais são?”, “Ah, tá, vocês lembram”, e tal. [...] Imagino que seja um bom caminho pra se tentar alguma coisa de comportamento porque você joga um jogo limpo: “Olha, é isso aqui”. E, daí, se está fora, aí tem as estratégias do tipo “ô, pessoal, o fulano ali, na hora da música, está só conversando. Na hora da música tem que conversar ou tem...? Ah tá!” [...] Nem sempre dá certo mas é uma tentativa. Como eu comecei a dar aula totalmente cru de escola, eu tô tentando construir fórmulas. Essa é uma fórmula que eu vejo que as pessoas fazem, em geral.

No mesmo sentido de reforçar e fixar as regras, também foram observadas situações onde o espaço físico era utilizado de maneira a dispor à vista dos alunos regras e combinações relacionadas à aula, como no exemplo do cartaz em uma das turmas de Eduardo. Cecília, mostrou aproveitar com mais frequência o espaço físico para esse fim, muito provavelmente por ser a única a ter uma sala específica para as práticas musicais. Em sua sala, vê-se tanto frases motivando os alunos a envolverem-se em práticas musicais quanto frases reforçando a importância do silêncio (em outras palavras, evitar sons muito fortes que comprometam o entendimento do que está sendo dito ou tocado) durante o período de aula.

Figura 24 - Frases junto à parede da sala de música da escola de Cecília³⁸



Fonte: Autor, 2013.

Figura 25 - Frases junto ao quadro da sala de música da escola de Cecília



Fonte: Autor, 2013.

³⁸ A imagem traz uma paráfrase do slogan de uma grande rede de supermercados do estado do Rio Grande do Sul junto a um desenho de um esquilo que é o mascote desta empresa. O slogan original relacionado ao supermercado diz “economizar é comprar bem”.

As frases que constam nos diferentes quadros dispostos pela sala não trazem formulações típicas das regras e combinações usadas em contextos escolares. No entanto, Cecilia considera possível que ajudem a compor um clima amigável à sala de aula que ajuda em seu cotidiano³⁹. Ainda que não componham mensagens claras definindo comportamentos adequados ou não, parecem sugerir e fomentar o envolvimento dos alunos nas práticas musicais realizadas em aula. Me parece bastante questionável chamar tais frases de regras e/ou combinações da sala de música mas também é possível considerá-las como uma outra forma de enunciação com vistas a influenciar comportamentos discentes. Certamente, formulações mais abertas a outras interpretações e menos reguladora, mas uma estratégia igualmente legítima de gestão de sala de aula.

3.4.2 As intervenções

Walter Doyle, ao definir a natureza do ambiente de sala de aula, aponta seis características intrínsecas ao seu funcionamento:

[1] a multidimensionalidade, relacionada ao grande número de eventos e tarefas que o espaço comporta. Um ambiente no qual pessoas diferentes com diferentes preferências e habilidades deve usar um número restrito de recursos para alcançar um vasto espectro de objetivos sociais e pessoais;

[2] Simultaneidade, relacionada ao fato de que muitas coisas acontecem de uma só vez;

[3] Imediatez, relacionada ao pouco tempo disponível para que os professores tomem decisões, até como consequência das características anteriormente citadas;

[4] Imprevisibilidade, relacionada ao fato de que os eventos em sala de aula com frequência tomam caminhos inesperados;

[5] Publicidade, relacionada ao fato de ser um ambiente público em que os eventos (especialmente os relacionados ao professor) são testemunhados por um grande número de alunos e;

[6] História, relacionada ao fato de que uma turma acumula um conjunto de experiências comuns, rotinas e normas que estabelecem uma referência para ações futuras (DOYLE, 1986).

³⁹ Segundo a professora, tais quadros, assim como a maior parte da organização que a sala possui, não foram idealizados por ela e sim por outra professora de música que havia se aposentado recentemente. Cecilia decidiu mantê-los sem mudanças significativas.

Em um ambiente com essas características e que concentra a responsabilidade, ao menos formal, de seu “bom andamento” na figura do professor, é de se esperar que tal profissional seja requisitado a tomar um sem-número de decisões ao longo de um só dia. Do ponto de vista da gestão de sala de aula, as decisões a serem tomadas e as ações a serem encaminhadas podem se dar a partir de diferentes critérios, de acordo com as concepções pedagógicas e características pessoais do professor, mas, via de regra, se pautam em uma reflexão acerca do quão interessante ou efetivo é intervir sobre um determinado comportamento. Em outras palavras, quando intervir “vale a pena”? Quando e como reforçar positiva ou negativamente comportamentos discentes? Todas essas questões, por sua vez, acabam estando subordinadas ao julgamento do professor quando define aquilo que entende por comportamentos disciplinados ou indisciplinados ou, formulado de outra forma, quando define o que é ordem em uma sala de aula.

Para Doyle (1986), ordem em sala de aula significa que, dentro de limites aceitáveis, os alunos estão seguindo o programa de ação necessário para que determinado evento se realize na situação da sala de aula (p. 396). Dessa forma, ordem na aula de geografia, na aula de educação física, de música ou na aula da professora unidocente nas séries iniciais não representam, necessariamente, a mesma coisa. Na verdade, em um mesmo período, em uma mesma disciplina com o mesmo professor, uma simples mudança de atividade pode pedir a imediata reformulação da ideia de ordem para que atenda às suas especificidades. Segundo Gauthier et al (2006, p. 240), “o grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula”. Ainda segundo o autor, a decisão de intervir quando se constata comportamentos considerados disruptivos está ligada ao conhecimento de três fatores: 1) o que causa o problema, 2) a natureza do problema; 3) o momento em que surge o problema (2006, p. 245).

Nas aulas observadas, foi possível perceber uma diversidade de intervenções visando interromper e/ou influenciar comportamentos de alunos, mas é evidente o predomínio das intervenções curtas que chamam a atenção do aluno que manifesta o comportamento disruptivo de forma breve e sem interromper por um tempo significativo a atividade conduzida. Na maioria das vezes, esse tipo de intervenção acontecia durante atividades de caráter global-frontal e se dava apenas dizendo (com ênfase) o nome do aluno sem sequer completar uma frase⁴⁰ ou, de

⁴⁰ Em minhas anotações do diário de campo foram registradas algumas formas de fazer esse tipo de referência ao aluno sem interromper a aula durante tempo significativo. Eduardo usou expressões como “menos, Marcos!” como forma de pedir que o aluno não ficasse tão agitado e durante sua exposição, terminava frases referentes ao tópico de aula de maneira interrogativa: “..., né, Melissa?”, “..., né, Benhur?”. Assim e mantendo contato visual, demonstrava

maneira menos endereçada, através do som vocal “sh”. Geralmente, a manifestação vocal direcionada ao aluno ou ao grupo a quem se queria chamar a atenção era acompanhada de contato visual e expressão facial que demonstrava reprovação do ato em curso.

Nas entrevistas, os três professores justificaram essa prática por ser um tipo de intervenção que não interrompe o fluxo da aula. Lauro relaciona sua preocupação em evitar “quebrar o ritmo” com sua experiência no teatro.

Eu vejo que, com as crianças, se eu parar pra fazer uma coisa longa cada vez que um falar... Não consigo. [...] Isso é um pique que eu acho que tem a ver com a experiência de sala de aula mas também com o teatro, assim. No teatro, quando é que a peça tá ruim? Quando os atores não têm ritmo. No teatro, ter ritmo é: eu te falei, tu respondeu, ele falou, olha pra mim, olha pro público... E, assim, se a aula não tem ritmo também, ela não é uma aula boa. Pode ser um ritmo lento, mas que todo mundo segue junto.

A noção de fluxo e/ou ritmo aparece na fala de todos os professores entrevistados e parece ser um fator que valorizam durante seus planejamentos e que é usado, inclusive, como critério para decidir se devem ou não intervir em uma determinada situação. Em uma das aulas observadas em uma turma do nono ano para a qual Cecilia lecionava, a professora, em sua primeira fala dirigida ao grande grupo, deu início à leitura de um poema de Vinícius de Moraes (tema da aula) sem que qualquer consideração inicial fosse feita. Desde as primeiras palavras, a turma demonstrou compreender que o que estava a ser lido pela professora possuía relação com as atividades a serem realizadas durante a aula e houve grande atenção. No entanto, conforme a leitura ocorria, pequenas frases em tom de brincadeira eram lançadas por alunos ironizando uma determinada palavra usada no texto ou a própria situação relacionada a ouvir o poema. Cecilia seguiu com firmeza a leitura sem esboçar qualquer reação às brincadeiras, até porque o intervalo de tempo entre uma brincadeira era grande o suficiente para não prejudicar o entendimento do poema ou interromper o fluxo da atividade. Após algumas brincadeiras e ainda durante a leitura, uma das alunas fez um breve comentário pertinente sem caráter jocoso sobre o poema (com, praticamente, a mesma intensidade sonora dos demais comentários) e Cecilia mudou imediatamente a sua expressão, olhou para a aluna e, em tom de aprovação, exclamou: “Isso mesmo!”, seguindo imediatamente com a leitura.

A cena acima ilustra um tipo de comportamento docente muito comum nas aulas de Cecilia e Lauro. Tal comportamento consiste em ignorar comentários de caráter jocoso que

desvirtuam o que é dito pelo professor ou por um colega no momento que esses se dirigem ao grande grupo e elogiar ou ressaltar comentários avaliados pelo docente como pertinentes. O mesmo ocorreu com Lauro em momentos como quando, durante uma atividade em que cada um dos alunos falava seu nome em um determinado momento da música que estava sendo executada em coro pelos alunos, um dos alunos disse “me chamo refri [refrigerante]” e, apesar de algumas risadas de colegas, a música seguiu sem interrupção ou intervenção do professor.

Este tipo de tratamento a falas disruptivas foi observado diversas vezes ao longo das observações das aulas dos referidos professores. Durante as entrevistas, ambos explicaram tal reação por um cuidado que afirmam ter para que não se quebre o fluxo, o ritmo da aula com interrupções desnecessárias. Para Cecília, trata-se de “uma certa prática de tolerância”.

No momento que eu falo um poema do início ao fim, não interessa se tem aquela brincadeira, aquela conversinha, eu tô mostrando pra eles que aquele poema vai seguir porque ele é mais importante do que qualquer bobagem ou interrupção. Eu não posso parar um poema no meio por causa de uma bobagem. De repente, eu posso retomar depois ou em outro momento. E também, assim, se a gente for parar muito, o tempo inteiro, a gente não dá aula. Fica muito emperrado e fica muito de saco cheio.

Na fala de Cecília fica evidente que a avaliação que orientou seu comportamento naquele evento específico (a leitura do poema e as tentativas de interrupção) não se limitava às mensagens verbais a serem ou não enunciadas, caso viesse a intervir, mas estava também atenta àquilo que a interrupção poderia representar simbolicamente. Pelo raciocínio da professora, por mais clara que fosse a intervenção verbal realizada por ela, o simples fato de interromper a leitura demonstraria uma ideia de prioridade e importância, afinal, se um poema pode ser interrompido por uma “bobeira”, qual o valor daquilo que está a ser lido? Nessa perspectiva, o silêncio de Cecília fala e, nesse caso e segundo sua avaliação, fala de forma mais efetiva do que “dar grandes sermões”, para usar uma expressão empregada pela própria professora durante a entrevista.

Ainda que os referidos professores não tenham associado a estratégia baseada em ignorar comportamentos disruptivos a qualquer tipo de literatura ou teoria com a qual tiveram acesso durante sua formação, me parece fundamental para a pesquisa não deixar de considerar e debater as possíveis relações com as teorias disponíveis. Desse ponto de vista, é importante considerar que o que aqui chamamos “ignorar” é equivalente àquilo que chamaríamos de extinção na perspectiva do comportamentalismo.

O comportamentalismo (ou behaviorismo) é uma corrente do campo da psicologia fundada no começo do século XX por J. B. Watson (1878 – 1958) que tem por objeto de estudo o

comportamento de organismos vivos. Segundo Debiens (2010, p. 370), por ter o empirismo como base teórica, o comportamentalismo teve sua origem por pretender elevar o status científico da psicologia (aproximando-a das ciências naturais) voltando suas pesquisas para a observação de fenômenos observáveis (o comportamento) em vez de “manifestações invisíveis” (o espírito, a alma e a consciência) ou “mecanismos ocultos” (a retenção, a compreensão). De acordo com Louch (1996, p. 108), apesar de poucos psicólogos aceitarem a teoria de Watson sem reservas, a maioria concorda com três aspectos gerais da sua perspectiva: [1] “os eventos mentais não podem constituir os dados de uma ciência respeitável”; [2] “todo comportamento é o efeito de um reforço ou consolidação” e; [3] “as técnicas experimentais em psicologia permitem-nos manipular o comportamento no sentido de fins socialmente aprovados”.

Considerando a possibilidade de manipular comportamentos de organismos vivos e a premissa de que todo comportamento é efeito de reforços positivos ou negativos, diferentes estratégias de intervenção foram criadas, entre elas muitas baseadas nos clássicos experimentos conduzidos por B. F. Skinner com animais como ratos e pombos. Para Estrela (2002) as técnicas de intervenção mais utilizadas são: [1] reforço positivo (confirmação verbal ou gestual, elogio ou recompensa); [2] auto-reforço (exige cooperação ativa do sujeito); [3] punição e [4] extinção (ausência de reforço para comportamentos que se quer suprimir). Ainda segundo a autora, a estratégia da extinção, ao ignorar o comportamento que se quer modificar (o que é uma forma de não recompensar), torna-se mais eficaz se combinado com o reforço positivo do comportamento desejado.

Tal dinâmica envolvendo a combinação entre o ignorar comportamentos disruptivos e o reforço positivo de comportamentos desejados se percebe na prática de Cecília na situação relatada, ainda que, repito, que tal associação não possa ser feita sem ressalvas. Ao menos, não sem investigar de maneira mais aprofundada as concepções pedagógicas que orientam essa professora. Ainda assim, me interessa aqui pontuar que tal estratégia não se encerra no contexto pesquisado nem na prática da professora estudada, ainda que se resguardem suas especificidades, mas se inserem num campo de possibilidades estratégicas que, com maior ou menor lastro teórico, ocupa o cotidiano das práticas pedagógicas.

Tanto a prática de realizar intervenções curtas, analisada anteriormente, quanto a de ignorar comentários e participações fora do tópico são estratégias identificadas pelos professores pesquisados como formas de influenciar comportamentos discentes sem prejuízo da sensação de

continuidade e desenvolvimento. Os professores acreditam que, através dessa estratégia, não prejudicam a capacidade do aluno de reter determinadas informações e de estabelecer relações entre elas, pois não interrompem a linha de raciocínio iniciada. Dessa forma, acabam por desenvolver recursos de vigilância e comunicação não-verbais que podem ser utilizados em diferentes situações de ensino, como contato visual, olhares repreensivos e inflexão vocal, até o momento em que decidam por uma intervenção verbal mais contundente, de acordo com cada caso. Quando tais intervenções acontecem, ou são dirigidas para o grande grupo em forma de apelos como "vamos lá, pessoal!", "vou explicar uma vez só!" ou "tá muito barulho! Não tá dando! Vou explicar até o fim agora", como registrado nas observações, ou são realizadas de maneira privada com o aluno de quem se quer corrigir um determinado comportamento.

Entre as intervenções gerais direcionadas ao grande grupo e as dirigidas a um aluno ou um pequeno grupo, há um evidente predomínio do segundo. Os exemplos acima citados de intervenções direcionadas ao grande grupo foram em sua totalidade realizados por Eduardo (não foi registrado um número significativo de intervenções como essas nos demais professores) e, quando usados, pareciam surtir efeitos diferentes de quando as intervenções eram endereçadas a um número restrito de alunos. Via de regra, quando Eduardo realizava intervenções verbais nas quais as frases possuíam sujeito oculto ou sujeitos como "pessoal", "turma", "gente", "gurizada", etc., ou a maior parte da turma envolvida em conversa ou outra atividade não relacionada à aula não esboçava qualquer reação diferente da que estava em curso ou a mudança se dava de maneira consideravelmente mais lenta do que quando a intervenção, mesmo que curta, definia claramente o sujeito a quem se endereçava. Obviamente, esse foi o que pude perceber em poucas observações e não há qualquer pretensão de generalizar esse resultado. As intervenções individualizadas, por sua vez, possuíam algumas características em comum entre Lauro e Eduardo (não observei nenhuma situação em que Cecília tivesse optado por esse tipo de intervenção).

Nas situações em que foram necessárias intervenções verbais nas quais os referidos professores interrompiam uma determinada atividade para dirigir-se a um aluno ou um pequeno grupo, estas eram realizadas de maneira privada. Via de regra, o professor se aproximava da criança, na maioria das vezes, se agachava para estabelecer contato visual no mesmo nível de altura da criança e dirigia-se à criança em intensidade fraca o suficientemente para não ser escutado com clareza pelo grande grupo. Em entrevista, Eduardo justifica sua prática:

Eu prefiro chamar atenção, quando é pra todo mundo, quando é uma coisa positiva, sabe? "Olha ali que legal o ritmo que o Fulano fez". O Fulano é um exemplo, né? Porque, quando o cara tá avacalhando, ele não é um exemplo. Não é algo a ser repetido, né? E aí, se você dá *status*, se dá visibilidade... é, tipo assim, lei da publicidade, entendeu? Se você dá publicidade pro cara, o cara tá chamando atenção. Às vezes, ele quer isso. Ele quer que todo mundo olhe pra ele. Tem uma carência infantil que ele quer chamar atenção porque, sei lá, o pai não dá bola pra ele, o pai abandonou a mãe... sei lá o que passa nessas cabecinhas, né? Então, quando o cara tá avacalhando muito, assim, eu prefiro chegar e lá dar aquela mijada⁴¹ pontual [...] bem de pertinho. Nem sempre consigo, né? Às vezes, eu tô de um lado da sala, o cara tá batendo no outro do outro lado da sala, tem que dar um gritão antes que se engalfinhem.

Eduardo prefere, portanto, chamar a atenção de alunos que apresentam comportamentos disruptivos de maneira privada e elogiar publicamente. Tal opção encontra correspondência com o que aponta Gauthier et al (2006, p. 265), ao comentar pesquisas de Reynolds. Segundo o autor,

Bons gestores de classe conversam em particular com os alunos que estão incomodando, a fim de evitar conflitos de poder, e se informam sobre o nível de consciência deles em relação aos erros cometidos, mostrando-se atentos às explicações fornecidas [...] É essencial que os professores se certifiquem de que os alunos compreendem porque seus comportamentos são inaceitáveis ou não podem ser tolerados.

Através da fala de Eduardo, percebe-se a consciência manifesta pelo professor da publicidade da sala de aula (que, como vimos anteriormente, é apontada por Walter Doyle como uma das características desse espaço) e o estratégico uso que faz dessa característica. Em outras palavras, ao dizer “olha que ritmo legal o Fulano fez”, por mais que esteja olhando para o referido aluno e que a frase deixe claro estar se dirigindo a ele, endereça a mensagem também ao grande grupo, pois espera, com isso, um efeito sobre o comportamento dos demais. Nessa espécie de ação estética em que o professor joga com a percepção que o grupo tem do ambiente de sala de aula ressaltando determinadas cores e amenizando outras, explora-se o caráter público do ambiente em favor do reforço de determinados comportamentos. No entanto, tal quadro é, obviamente, pintado a várias mãos e pode também ser usado de maneira a gerar o efeito contrário como, por exemplo, aponta Doyle (1986) ao considerar que o professor que eventualmente deixa de perceber que um aluno está violando uma regra ou chama a atenção de um aluno que não

⁴¹ Em Porto Alegre e, até onde sei, em grande parte do estado do Rio Grande do Sul, a expressão “dar uma mijada” é usada com frequência e para designar o momento em que alguém critica um determinado comportamento avaliando-o negativamente por critérios morais. É usada como sinônimo de “bronca”, “dar uma lição de moral” ou “chamar a atenção”.

estava diretamente envolvido com o ato indisciplinado, toda a turma aprende informações importantes sobre as habilidades de gestão do professor.

Tal manipulação estética da percepção da turma acerca do clima da sala de aula não se dá apenas do ponto de vista visual, direcionando o olhar dos demais para práticas adequadas ao ambiente, mas também do sonoro, à medida que percebemos as inflexões vocais dos professores ao longo da aula e a maneira como são criados diferentes planos de escuta na textura resultante dos diversos sons que compõem a paisagem sonora da sala de aula. Via de regra, os professores pesquisados passam a maior parte do tempo falando numa região confortável de sua tessitura vocal sem apresentar considerável variação de altura⁴² e intensidade⁴³. Quando se dão alterações de altura e intensidade claramente perceptíveis na fala dos professores, estas parecem sinalizar uma situação excepcional que chama a atenção dos alunos. Muitas vezes, os alunos, quando distraídos, pareciam se orientar mais pela inflexão vocal do professor do que pela mensagem verbal que a voz trazia. Por exemplo, há uma tendência entre os professores observados a falar numa região mais grave do que a usual para imprimir um tom de seriedade e/ou reprovação de alguma prática. A intensidade da voz falada também exerce influência e sua variação é usada de diferentes formas: enquanto Eduardo fala mais forte conforme a conversa entre as crianças cresce em intensidade, Cecília e Lauro falam mais fraco, conforme percebem o mesmo crescimento. Cada um dos dois mecanismos de controle da conversas fora de tópico geram, obviamente, resultados sonoros bem diferentes. Se Eduardo aposta na estratégia de, em um determinado momento da aula, gritar para (pela mudança de intensidade) inscrever sua voz no primeiro plano da escuta de uma “massa sonora” composta por diferentes vozes falando simultaneamente, Cecília e Lauro apostam na estratégia de fazer com que suas vozes não sejam mais percebidas dentro dessa massa. A primeira chama a atenção das crianças por imprimir um “solo” súbito dentro de uma massa sonora homogênea e a segunda chama a atenção pelo súbito desaparecimento ou enfraquecimento de uma voz marcante para paisagem sonora da sala.

⁴² Em música, o termo altura não se refere àquilo que, no senso comum, chamamos “aumentar” ou “abaixar o volume do som”. A altura é um dos parâmetros pelo qual se classifica diferentes sons mas diz respeito à qualidade gerada pela velocidade da frequência. Sons com maior frequência chamamos agudos (no senso comum, chamaríamos de som mais “fino”) e sons com menor frequência chamamos graves (no senso comum, chamaríamos de mais grosso). Homens, via de regra, falam numa região mais grave que as mulheres (mais aguda), um cavaquinho soa numa região mais aguda que um baixo elétrico (mais grave), e assim por diante.

⁴³ A intensidade é o parâmetro de classificação de sons que se ocupa da amplitude da onda sonora. Conhecido no senso comum como “volume do som”, classificar sons pelo parâmetro intensidade é diferenciar sons mais fortes e mais fracos. O som da turbina de um avião é mais forte que a do motor de um carro (mais fraco), etc.

As diferentes inflexões vocais relacionadas à prática docente não se resumem, no entanto, a intervenções direcionadas à correção de comportamentos. É possível perceber diferentes variações em estratégias didáticas orientadas para garantir uma melhor compreensão da mensagem e como forma de motivação/persuasão. Como a maior parte das turmas que observei eram de anos iniciais e as únicas de anos finais que observei foram tendo a Cecília como professora, foi possível perceber que os professores pesquisados (particularmente Cecília e Lauro), ao dar aula nas séries iniciais, falam mais lento, com articulação mais clara e, no caso de Cecília, num registro consideravelmente mais agudo do que quando conversava informalmente comigo ou em turmas dos anos finais. Em entrevista, Cecília considera que essa mudança vocal possa ser uma marca de sua formação como professora de educação infantil. Segundo a professora,

a gente sempre tem essa ideia de que a criança vai te escutar melhor e de uma forma mais clara se tu falar num registro mais agudo porque isso tem um fundamento neurocientífico. A nossa voz fica mais clara quando a gente fala mais agudo, né? A entonação das palavras, assim, ela parece que penetra melhor, né? E aí, tu fala num tom que é mais próximo também da voz da criança e... enfim, se percebe melhor. Mas isso é uma coisa que já está em mim, eu acho porque eu não penso na hora de fazer isso. Tu, observando é que tu enxergou por que eu não me dou conta mais. [...] E com os maiores eu acho que é mais livre e aí eu converso com eles como eu converso com qualquer outra pessoa. Não é, assim, “aí, agora vamos fazer tal coisa” [falando mais devagar e num registro mais agudo]. É mais relaxado.

Em sua fala, Cecília justifica a mudança em sua voz pelo efeito que produz sobre o poder de compreensão daquilo que é dito para as crianças e faz referência a saberes científicos que orientam sua prática. Essa foi uma das duas vezes em todas as entrevistas realizadas que os professores justificaram suas práticas fazendo referência a saberes oriundos da sua formação acadêmica ou de livros (a outra se deu com Lauro quando mencionou o livro de Teca Alencar de Brito como fonte para o comando “estátua”). Tal dado reforça argumentos apresentados durante a revisão bibliográfica sobre serem os saberes relacionados à gestão de sala de aula pouco abordados ao longo da formação acadêmica dos professores.

3.4.3 O castigo e o elogio (reforço positivo e negativo)

No livro dos Provérbios (cap. 13, vers. 24) encontramos a seguinte afirmação: “quem poupa a vara odeia seu filho; mas aquele que o ama lhe aplica a correção”. A ideia de que é

possível agir sobre um comportamento tido como não aceitável com o intuito de corrigi-lo possui, como vimos, registros muito antigos e, neles, é comum que se faça referências a castigos físicos como uma forma de conseguir tal resultado. Correção de comportamentos e castigos físicos seguiram como aliados inseparáveis por milênios, ao menos no mundo ocidental, mas com particularidades ao longo da história.

A partir do século XV, difunde-se uma nova ideia de infância e de sua educação e, com ela, surge a noção da fraqueza da infância e da responsabilidade moral dos mestres. O sistema disciplinar escolar da época, diferentemente da antiga escola medieval, passa a se interessar também pelo comportamento do aluno fora da sala de aula e nos séculos XV-XVI o castigo corporal se generaliza como reflexo de uma sociedade altamente autoritária e hierarquizada. No entanto, mantêm-se uma diferença essencial entre adultos e crianças: o modo de aplicação dos castigos permitia distinguir a que estrato social pertencia o penalizado (os fidalgos não podiam ser penalizados), mas isso não se aplicava às crianças que eram igualmente surradas (ARIÈS, 1981).

De uma perspectiva geral, esse é um período em que a punição corretiva daquele que comete crimes ou peca torna-se um espetáculo público e humilhante onde confissões, castigos corporais e brutais penas de morte eram assistidos por um grande público que trocava ofensas, pancadas e zombarias com os condenados. Essa concepção de correção ligada à humilhação e ao ferimento do corpo daquele que se desvia do moralmente aceito passa a ser progressivamente repugnado a partir do fim do século XVIII e começo do século XIX (FOUCAULT, 1987; ARIÈS, 1981). Os grandes cerimoniais passam, então, a serem abandonados e, gradativamente, “a punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal” assim como opera-se uma inversão do sentimento daquele que pune quando “é indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir” (FOUCAULT, 1987, p. 13).

Surge “a ideia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser humilhada” (ARIÈS, 1981, p.118), no entanto, como sabemos, a dor, o desconforto, a humilhação e a exposição seguirão como recurso de “correção” de comportamentos até hoje mas com uma frequência muito menor. Em todo o período no qual os castigos físicos foram admitidos nas instituições escolares, no entanto, um número considerável de punições compuseram o repertório de práticas de correção.

Figura 26 – Mordaça e língua de trapo.



Fonte: Autor, Arquivo do Museu Pedagógico de Montevideo, 2012.

Desde os castigos físicos mais comuns como ajoelhar no milho, passando por segurar por horas sem ir ao banheiro com a barriga cheia de água, o chapéu de burro e a palmatória, até práticas como amarrar crianças ao poste ou prendê-las em jaulas, uma série de medidas violentas foram sendo incorporadas ao repertório de práticas escolares que visavam interromper determinados comportamentos. Na escola, os castigos físicos foram substituídos progressivamente pela ameaça da reprovação e pela pressão do aluno por meio da avaliação, quadro esse que passará por transformações significativas no Brasil somente a partir dos anos 1970 a partir da crescente crítica à avaliação enquanto instrumento de poder autoritário. Abre-se, então, mais recentemente, espaço para a medicalização da indisciplina que se apresenta tanto na forma de “encaminhamentos” a especialistas quanto o uso de drogas e a crescente “banalização do diagnóstico” que declara aberta a temporada de uso indiscriminado de termos como “hiperatividade” e “déficit de atenção” (VASCONCELOS, 2009). Nessa patologização dos comportamentos desviantes, fortes medicamentos vêm sendo dados a crianças visando aumentar

seu poder de concentração ou “acalmá-las”. Muitas vezes, a decisão de encaminhar casos de indisciplina a profissionais da área médica representa uma espécie de troca onde se almeja entregar um aluno com comportamentos disruptivos e recebê-lo novamente com uma postura “adequada” ou comportamento-se de acordo com o que Walter Doyle (apud GAUTHIER et al, 2006, p.240) chamou de não-empenho passivo, ou seja, “não se dedicar à atividade programada, sem todavia perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente”.

Há também punições que não envolvem uma ação direta sobre o corpo daquele que se quer “corrigir” como o isolamento destinado a refletir sobre a própria ação, não ir para o pátio com os colegas durante o recreio, ter um brinquedo recolhido, etc. Distintas práticas são utilizadas pelos professores no momento em que um determinado comportamento disruptivo ou não relacionado à atividade principal se manifesta entre alunos, como analisado na seção anterior, no entanto, a aplicação de sanções nas práticas observadas, parece obedecer ao critério de recorrência. Nas duas vezes em que vi Lauro retirar algo com o qual algum aluno que brincava durante a aula (um guarda-chuva e um carrinho), esses alunos já haviam sido advertidos na mesma aula que isso aconteceria caso não interrompessem o comportamento. Ainda assim, o professor o fazia avisando que o objeto seria devolvido ao fim da aula. Para o aluno que brincava com o carrinho, por exemplo, disse em tom calmo “Quero teu carrinho agora. Te devolvo. Pode ficar tranquilo”.

Para Piaget (apud VINHA, 2000, p. 369) existem dois tipos de sanção: as expiatórias e as por reciprocidade. As expiatórias se caracterizam “pela coerção e pelo caráter arbitrário, não havendo nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado”. Serve para causar ao infrator um desconforto que o amedronte a não repetir o ato e é comum que demonstre um certo cuidado para garantir uma proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta cometida. Já a sanção por reciprocidade se caracteriza por ter “um mínimo de coerção, havendo uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado”, como limpar o que foi sujado. Dessa forma, coloca o infrator a par da natureza e das conseqüências da sua violação e não possui como objetivo gerar desconforto, mas sim “mostrar que houve uma ruptura do elo de solidariedade” (2000, p. 371). Como aponta a autora, a criança deve valorizar o vínculo e desejar sua restauração para que essa sanção seja efetiva.

Para a autora, não se deve lançar mão das sanções expiatórias nas situações em que é necessário tomar uma atitude, pois a relação entre sua ação e a medida disciplinar nem sempre é

compreendida, o que a faz tomá-la como injusta. Isso não quer dizer que as sanções por reciprocidade sejam agradáveis, mas esse tipo de sanção permite que a criança compreenda sua lógica e a considere razoável.

Um recurso de sanção usado por Eduardo em todas as aulas observadas é o chamado “cantinho da caveira”. Nele, o professor anota o nome dos alunos que apresentaram comportamentos disruptivos durante a aula de maneira a dar-lhe um *feedback* sobre como seu comportamento está sendo avaliado e registrar a possibilidade de sanção. Segundo Eduardo, a dinâmica do uso do cantinho da caveira é progressiva: no primeiro trimestre, são necessários três registros para “ficar sem recreio”, no segundo trimestre, dois e no terceiro trimestre, um único registro. Tendo atingido o limite do trimestre para número de registros no cantinho da caveira, o aluno não vai para o pátio com seus colegas no recreio, permanecendo em sala com o professor ou sentado próximo à sala dos professores. Quanto aos critérios para que o nome seja inscrito no cantinho, Eduardo afirma tomar cuidado para que só casos realmente significativos mereçam ser registrados. Nas palavras do professor, “para ir pro canto da caveira, tem que ter feito uma merda muito grande”.

Figura 271 - O cantinho da caveira



Fonte: Autor, 2013.

Para Eduardo, o cantinho da caveira “funciona muito bem” pois os alunos vão se acostumando com o recurso ao longo do ano e seu caráter progressivo permite dar-lhes oportunidade de corrigir seus comportamentos ainda no início do ano quando as regras ainda não foram incorporadas. Como o próprio professor aponta, funciona como a antiga lista negra, mas possui uma certa simbologia que remete aos jesuítas. Eduardo afirma que na apresentação do cantinho da caveira no início do ano a apresenta como “a caveira que tudo vê” sugerindo que tal desenho, além de compor uma lista dos nomes a serem punidos, possui uma função de vigilância. É clara a semelhança entre esse recurso relacionado a uma vigilância simbólica e a implementada pelos jesuítas ao estabelecerem o hábito de se pregar crucifixos nas paredes das salas de aula. Assim como no cantinho da caveira, à imagem é atribuída a capacidade de observar o comportamento de cada um dos alunos, o que é reforçado pela repetição da expressão “Deus está vendo”.

O ato de elogiar também é utilizado e foi observado com mais frequência que os castigos. Geralmente são curtos e, como as intervenções, não interrompem o fluxo da atividade principal, como em uma situação em que a professora Cecília, durante a execução em grupo de um samba, sem deixar de tocar seu instrumento, faz sinal de quem manda um beijo para uma aluna que acertou a batida ou como o professor Lauro que durante o canto coletivo lança sinais de aprovação como “que bonito!” ou “muito bem” sem interromper a música. As recompensas, por sua vez, só foram observadas quando eram direcionadas a um grupo, como por exemplo, deixar a turma mais “bem comportada” entrar primeiro no refeitório ou o grupo que terminasse a atividade antes sair poucos minutos antes do sinal para o recreio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizei toda a presente pesquisa sem interromper minhas atividades como professor na educação básica e na educação superior e acredito que essa concomitância me aproximou ainda mais do meu problema de pesquisa. Ao longo do processo de levantamento bibliográfico e das observações, ao tomar contato com diferentes propostas, não pude evitar de tomar as minhas turmas como uma espécie de laboratório onde eu me permitia pôr à prova e até esclarecer propostas promovidas pela pesquisa. Ao mesmo tempo, minhas atividades como orientador do estágio supervisionado com estudantes de licenciatura em música e a constante demanda desses alunos por propostas de gestão de sala de aula me mobilizou a organizar minhas primeiras propostas de ensino voltadas à categorização e sistematização de habilidades relacionadas a essa dimensão da prática docente. Um dos resultados dessa constante articulação entre reflexão e experiência é que percebo um forte amadurecimento de minhas práticas de gestão das turmas com as quais trabalho e sinto muitos dos licenciandos agradecidos pelas reflexões e proposições que pude promover em sala de aula e que deram resultado em seus estágios. Dessa forma, a concomitância entre pesquisa, atuação docente na educação básica e na formação de professores me permitiu ver meu problema de pesquisa por muitos ângulos, o que acredito ter influenciado consideravelmente a redação do presente trabalho.

Ao enunciar a pergunta de pesquisa, como era de se esperar, encontrei respostas para uma série de questões e deixei muitas outras em aberto. Quero reservar esse espaço final para compartilhar algumas conclusões que tomo para mim após esses dois anos de pesquisa apresentar um balanço crítico dos limites e potencialidades do trabalho aqui apresentado. Dessa forma, considerando todo o processo de pesquisa e os dados coletados, hoje eu responderia a pergunta “como professores de música na escola influenciam comportamentos discentes visando a criação ou manutenção de um ambiente favorável à realização das atividades que propõem?” apresentando três conclusões principais:

Em primeiro lugar, as estratégias de gestão da sala de aula de cada um dos professores pesquisados estão tão diretamente associadas às suas decisões curriculares (o que ensinam), metodológicas (como ensinam) e suas condições de trabalho que seria precipitado apresentar um desses fatores como predominante. Com isso quero dizer que, ainda que isso não tenha sido dito explicitamente pelos entrevistados, a maneira pela qual justificam suas decisões pedagógicas parecem apontar para a possibilidade de que a percepção dos professores acerca de sua

capacidade de gerir as turmas exerce forte influência sobre o que e como se ensina nas aulas de música na escola. Afirmção semelhante é defendida por Gauthier (et al. 2006, p. 276) quando constatam que “as funções pedagógicas de gestão de matéria e de gestão de classe estão solidamente imbricadas uma na outra. De fato, qual seria a legitimidade dos procedimentos de gestão de classe sem conteúdos a serem transmitidos?”. No entanto, acredito ser possível considerar a hipótese de que aspectos relacionados à gestão de sala de aula, e, portanto, à capacidade do professor em manter um clima ordenado em determinados tipos de atividades, vêm sendo fortemente considerados na seleção dos conteúdos e habilidades a serem ensinadas para cada ano e por cada professor. É possível que tal tendência seja particularmente percebida na educação musical escolar, por não dispormos ainda de parâmetros curriculares mais definidos. Entendo que, ao considerarmos tal hipótese como válida, refletir sobre a relação entre gestão de sala de aula, currículo e didática pode ser um caminho para entendermos os processos pelos quais as diferentes disciplinas se estabeleceram nos diversos contextos escolares.

Em segundo lugar, as estratégias de gestão de sala de aula dos professores pesquisados carregam uma forte marca relacionada a suas personalidades. Muitas vezes, a tolerância dos professores pesquisados em relação a aspectos como níveis aceitáveis ou não de intensidade sonora e movimentação em sala ou suas próprias leituras acerca do que são comportamentos desrespeitosos variava muito de professor para professor. Esse, me parece, é um elemento a ser considerado ao pensarmos a formação de professores, e, por consequência, a formação de gestores de sala de aula, na medida em que as diferentes propostas precisam ser fechadas o suficiente para que sigam sendo uma proposta coerente dentro de um campo de possibilidades e abertas o suficiente para não funcionarem como apagadores da personalidade dos professores. Como em qualquer outro trabalho intelectual, é preciso, tal como François Dubet (1997, p. 226), ter em conta que a atividade docente é marcada pela personalidade do profissional que a realiza:

Não sou pedagogo, mas não acredito, como a maioria dos meus colegas, em uma pedagogia milagrosa. Uma pedagogia não é uma pura ferramenta na medida em que não há corte entre a pedagogia e a personalidade. A pedagogia é uma técnica da operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude.

Entendo que tal espaço para que a personalidade do docente deixe marcas em seu trabalho foi sendo reduzido por políticas de formação de professores, digamos, mais românticas. Ao associar a docência a uma espécie de sacerdócio altruísta e elencar as características do bom

professor de maneira a nos permitir confundi-lo com um herói compreensivo e dedicado, correntes como a pedagogia da libertação (sob a influência do catolicismo que a marca desde o início) limitaram o professor “ideal” a uma única referência de personalidade: Jesus Cristo. Assim, “condenado à liberdade”, o professor pode hoje ser o que quiser, desde que “reflexivo”, “compreensivo”, “crítico”, “motivador”, “pesquisador”, “democrático”, “multiinteligente” e “inovador”, afinal, “não existem fórmulas prontas”(?).

Entendo que tais discursos e expectativas precisam ser enfrentados e reformulados para que os professores sintam-se autorizados a manifestar suas opiniões e demonstrar suas práticas pedagógicas, mesmo que elas sejam conservadoras. Afinal, o que esperar de políticas de formação de professores pautadas pelo objetivo de formar heróis e santos se não o fracasso? É claro que é necessário, assim como para as crianças, estabelecer um limite entre ações aceitáveis e não aceitáveis dentro da profissão, mas o que é tido como aceitável precisa ser amplo o suficiente para abarcar diferentes profissionais.

Em terceiro lugar, apesar de ter passado pouco tempo com os professores aqui pesquisados, percebo que há, entre eles, um vocabulário bastante limitado quando se está a analisar processos de ensino de sala de aula (o que também vejo entre meus colegas professores de outras áreas nas escolas onde atuo). Suspeito que o pequeno número de categorias para avaliar suas práticas de gestão de sala de aula são também reflexo de que a pesquisa em educação não vem se ocupando dessa dimensão do trabalho docente, ao menos não de uma forma que contribua para que o professor da educação básica reflita sobre sua própria prática. Dessa forma, acredito que o desenvolvimento de categorias de análise podem vir a contribuir para a prática docente não só em sua dimensão discursiva mas na qualidade das decisões tomadas em sala de aula, evitando, assim, escolhas naturalizadas. Espero humildemente ter contribuído para, através dessa pesquisa e das práticas dos professores pesquisados, desenvolver categorias de análise que ajudem os professores de música na educação básica a refletirem sobre suas práticas e gerir a sala de aula de maneira reflexiva.

Quanto à produção acadêmica sobre gestão de sala de aula e (in)disciplina escolar, na pesquisa bibliográfica que realizei junto aos anais dos encontros da ANPEd, é possível perceber, com exceção do GT de Psicologia da Educação (mais “ecletico” do ponto de vista teórico), dois grandes referenciais teóricos que perpassam de alguma forma ou de outra os trabalhos analisados, em especial aqueles relacionados a questões disciplinares: uma fortemente influenciada pelo

pensamento de Foucault e outra influenciado pela pedagogia da libertação, particularmente pelos trabalhos de Paulo Freire. Interessante perceber a abordagem dos dois referenciais em relação aos alunos que agem de maneira a prejudicar o planejamento inicial do professor, a chamada indisciplina, nas instituições escolares e, particularmente, suas representações acerca do aluno indisciplinado. Em geral, aqueles influenciados por Foucault, marcadamente desconstrutivistas, apontam a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, denunciam práticas de governamentos de corpos e mentes e analisam práticas escolares seguindo esse referencial. Pouco ou nada propositivos, em geral, vêm o aluno indisciplinado como aquele que resiste às normativas de uma instituição obsoleta. Já aqueles influenciados por Freire apontam a ausência de práticas democráticas nas instituições escolares, tanto em sala de aula como nos outros espaços de convivência e decisão da escola. Em geral, vêm o aluno indisciplinado como alguém que se rebela, que exerce seu direito democrático de livre pensamento e, rebelando-se, exerce um movimento fundamental na sua constituição como sujeito.

Curioso perceber em ambos os casos uma certa idealização da figura do chamado aluno indisciplinado, aquele que se opõe às normativas do professor ou da instituição: há uma forte tendência a criar oposições binárias, geralmente colocando o "indisciplinado" como o "rebelde messias" e o professor como o retrógrado autoritário. O indisciplinado é visto, dessa forma, como elemento central numa espécie de mito fundador de uma nova pedagogia. Em outras palavras, recria-se dessa forma uma espécie de mito do bom selvagem onde desconsidera-se a existência de alunos violentos e desrespeitosos para com seus colegas e que não respeitam combinações que eles mesmos acordaram ou propuseram. Generaliza-se a tal ponto o indisciplinado que sua rebeldia é sempre positiva e democrática.

Esse discurso só é possível na medida em que cria uma imagem idealizada do aluno dito indisciplinado. Como afirma Rego (1996, p. 87):

no campo educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar [no sentido Vygostkiano], que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares.

Me parece que a defesa da relação democrática em toda e qualquer relação pedagógica precisa ser enfrentada de maneira consequente. Segundo minha própria experiência com

conselhos e assembleias escolares, é muito comum que a relação democrática seja defendida e celebrada enquanto as crianças e pais decidem o que os professores ou equipe diretiva. Quando as decisões tendem a caminhar para o lado oposto, ou não se abre para a discussão ou realizam “golpes de Estado” retomando o controle. Talvez falte a coragem de enfrentar honestamente as consequências e assumir que, assim como nas relações entre pais e filhos há sim uma série de aspectos negociáveis e discutíveis, mas há também muitos outros que não são. Em outras palavras, é possível abrir para decisão dos alunos aspectos diversos relacionados aos momentos de lazer, à metodologia e até o currículo, no entanto, há a hora de escovar os dentes que não estão sob negociação.

Por fim, a pesquisa me permitiu lidar com um tema extremamente rico e complexo que vejo poder ser explorado através de diferentes objetivos e metodologias. Entendo que esse tema ainda merece ser mais explorado explicitando os saberes que compõe as práticas docentes na escola. Isso pode vir a contribuir para uma maior compreensão dos saberes envolvidos nesse ofício, a valorização da profissão e a qualificação da formação de professores. Acredito que um passo importante a ser dado consiste na criação de propostas pedagógicas para a formação de professores que se disponham a realizar a mediação didática desses saberes. Não considero, assim, possibilidade de tornarmo-nos capazes de formar um educador musical completo, “tranquilo e infalível como Bruce Lee”⁴⁴ e capaz de abrir mão da formação continuada ou da experiência própria e dos colegas. Certamente, a experiência profissional jamais poderá ser substituída pela sistematização de pesquisas sobre o ensino, mas isso não pode servir de argumento para que não se pesquise esses saberes que constituem parte fundamental da prática docente na escola.

⁴⁴ Expressão presente na canção “Um Índio” de Caetano Veloso.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, Dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000400002&lng=en&nr=iso>. Acesso em 04/01/2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghelo. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, v. 11 n. 2, 2011, p. 139 – 160.

BASTOS, Maria Helena C. O ensino mútuo no Brasil (1808 – 1827). In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, L. M. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 95 - 118.

BAUER, M. W., GASKELL, Soares & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento: Evitando Confusões. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, Nicholas C. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

BEINEKE, V. O conhecimento pratico do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as praticas educativo musicais de três professoras. **Em Pauta**, Porto Alegre, 2001, v.12, n. 18/19, p. 96-129.

_____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, mar. 2004, p. 35-41.

BEINEKE, V.; BELLOCHIO, C. R.; SEBOLD, F. C. A prática educativa na formação do conhecimento prático do educador musical: quatro estudos de caso. **Revista de Investigação em Artes**, Florianópolis, v.1, n.2, 2005.

BENDASSOLLI, Pedro F. O mal-estar na sociedade de gestão - e a tentativa de gestão do mal-estar. In: GAULLEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

BOCCHI, Ketney C. B. **Indisciplina em sala de aula**: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denise Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. “¿Que es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”. In: BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México, Siglo Veintiuno, 1997, p. 11-20.

CERESER, C. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, set. 2004, p. 27-36.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, dez. 2002, p. 432-443.

_____. **Relação com o Saber**: formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, nº. 31, jan./abr. 2006, p. 7-18.

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, p. 147-161.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DALCROZE, Os estudos musicais e a educação do ouvido. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, jan./abr. 2010, p. 219-224.

DEBIENS, Jean-François. O behaviorismo e a abordagem científica do ensino. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a, p. 369 – 394.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no. 11.769/2008. Curitiba: **Música em Perspectiva**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, v. 2, 2009, p. 110-134.

DOYLE, Walter. Classroom Organization and Management. In: WITTROCK, M. C. (Dir.). **Handbook of Research on Teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986, pp. 392 – 431.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. Entrevistadoras: Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 05-06, dez. 1997.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, LDA, 2002.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. O que é a crítica? [Crítica e Aufklärung]. In: **Crítica e modernidade em Foucault**: uma tradução de “qu’est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. p.73 - 104.

_____. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 355-385.

GARCÍA, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 1, n. 1. Disponível em <http://www.uva.es/aufop>. Acesso em 04/01/2014.

GARCIA, Joe. O que a escola faz com os indisciplinados. In: VIII Seminário Indisciplina na Escola Contemporânea, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SIN, 2012. pp. 199 – 209. 1 CD ROM.

_____. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento.**, Curitiba, n. 95, jan/abr. 1999, p.101-108.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música**: um estudo a partir de

narrativas de professores de música da educação básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GAUTHIER, C. Et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a, p. 61 – 88.

_____. O século XVII e o problema do método de ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b, p. 121 – 148.

_____. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c, p. 175 – 202.

GODOY, Vanilda Lidia F. de Macedo. **A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

GODINHO, J. C. O corpo na representação mental da música. In: Ilari, B. S. (Ed.). **Em Busca da Mente Musical**: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2006.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de - comportamento**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2003.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO M. C. C. C.; ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, set. 2006, pp. 49-58.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2001, p. 67-74.

LALAMA, Susana M. **A comparison of student and teacher perceptions of classroom management in secondary band rehearsals in Florida schools**. Dissertação (Mestrado) - University of Miami, Miami, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUCH, Alfred. Comportamentalismo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 108-111.

MACHADO, D. 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, n. 11, set 2004, p. 37-45.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

MADUREIRA, José Rafael; LEITE, Luci Banks. Jaques-Dalcroze: música e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, jan./ abr. 2010, p. 215-218.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jacques-Dalcroze**: sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

MANN, Steve. **A literature review on classroom management resources for music educators**. Ball University, 2008. Disponível em: <http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/191454/1/M36_2009MannSteve.pdf>. Acesso em: 28/09/2012.

Marzano, R. J.; Marzano, J. S.; Pickering, D. J. **Classroom management that works**. Alexandria: ASCD, 2003.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MAVROPOULOU, S.; PADELIADU, S. Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. **Educational Psychology**, v. 22, 2002, p. 191-202.

MERRETT, F.; WHELDALL, K. How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. **Educational Studies**, Birmingham. v.19, n. 1, 1993, p. 91-106.

MERRION, Margaret. Classroom Management for Beginning Music Educators. **Music Educators Journal**, n. 78, 1991, p. 53-56.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura escolar: a gestão do trabalho pedagógico entre instituído e instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 85-94.

OECD. **Creating Effective Teaching and Learning Environments**: First Results from TALIS. Paris: OECD, 2009.

OLIVEIRA, Iberto Santos Junqueira de. **Essa vez que não chega: fila e drama social no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2012.

PEMBROOK, R.; CRAIG, C. Teaching as a profession: Two variations on a theme. In: COLWELL, R (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. pp. 266-280.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, pp. 49-56, mar. 2007.

PERIN, A. P. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. Dissertação de mestrado, UNIMEP, 2009.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

REESE, Jill. The Four Cs of Successful Classroom Management. **Music Educators Journal**, n. 94, 2007, p. 24-29.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. Sao Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 83-101.

RICCARDI, Patricia L. Sabatella. Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. **Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación**. n. 5, 2000.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **Como administrar a sala de aula**: fundamentos e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Tradução de Gisele Klein. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROULSTON, K; LEGETTE, R; WOMACK, S. Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teach in schools. **Music Education Research**, London, v. 7, 2005, p. 59-89.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, 2005, p. 73-88.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, mar. 2005, p. 49-56.

SILVA, Rafael R. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 27, 2013, p. 63-76.

_____. Gestión de clase en la educación musical escolar: una pesquisa sobre prácticas para creación y manutención de un ambiente favorable a el aprendizaje en la escuela. In:

PEDAGOGIA 2013: ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES, 2013, Havana. **Anais...** Havana: Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2013. 1 CD ROM.

_____. Gestão de sala de aula na educação musical escolar: um estudo colaborativo sobre práticas de criação e manutenção de um ambientes favoráveis à aprendizagem. In: VIII Seminário de Indisciplina na educação contemporânea, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2012, p. 355-371. 1 CD ROM.

SILVA, Luciano Campos. As ações normativas dos professores e a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: analisando algumas condições de possibilidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

SNYDER, David W. Classroom management for student teachers. **Music Educators Journal**. jan. 1998, p. 20-31.

SOUZA, Luana Neres de. **A pederastia em Atenas no período clássico**: relendo as obras de Platão e Aristóteles. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 27, n. 1, jun. 2001, p. 87-103. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856>>. Acesso em: 04/01/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THURLER, Monica G.; MAULINI, Olivier (Org.). **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

TOGNETTA, Luciene Reginda P.; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

VASCONCELOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música. Tese (Doutorado em Música) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

WALTERS, Jim; FREI, Shelly. **Gestão do comportamento e da disciplina em sala de aula**.

Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

YOURN, B. R. Learning to teach: perspectives from beginning music teachers. **Music Education Research**, London, v.2, n.2, 2000, p. 181-192.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do rio Grande do Sula: Porto Alegre, 2003.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: Gestão de sala de aula na educação musical escolar: um estudo exploratório sobre práticas de criação e manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem

Pesquisador Responsável: Rafael Rodrigues da Silva

Instituição à qual a pesquisa está vinculada: Faculdade de Educação da PUC -RS

Telefone para contato: (51) 9183 9191

Nome do voluntário:

O(a) Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *Gestão de sala de aula na educação musical escolar: um estudo exploratório sobre práticas de criação e manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem*, de responsabilidade do pesquisador Rafael Rodrigues da Silva, portador do RG nº 62756098. A pesquisa tem por objetivo investigar como professores de música organizam as relações interpessoais, o espaço e o tempo em sala de aula visando criar condições para que a música aconteça na escola. Em outras palavras, pretendo observar as questões extra-musicais envolvidas no ofício de professor na educação básica.

A pesquisa consiste na observação de aulas e entrevistas com três professores de música do município de Porto Alegre que atuam na disciplina Arte-Educação. A identidade dos professores será mantida em sigilo e cada um dos professores escolherá um pseudônimo através do qual será identificado no trabalho. Observarei, no mínimo, três aulas de uma mesma turma em dias diferentes de cada um dos três pesquisados para observar de que forma gerem suas turmas em sala e de que forma tais práticas se relacionam com o tema da aula. Nas observações, eu portarei um gravador de áudio para poder relatar falas e duração das atividades com maior fidelidade.

Após as observações, marcarei com o professor uma entrevista onde conversaremos sobre como o professor chegou àquelas práticas e como vê sua importância para o bom andamento das aulas de música na escola. O pesquisador portará um gravador durante as entrevistas com o intuito de registrar com maior precisão o que foi dito pelo professor.

Esta pesquisa se justifica por se tratar de um aspecto da prática docente que tem sido pouco pesquisada e da qual se tem dado ainda pouca atenção na formação de professores. Com esta pesquisa, pretendo contribuir para qualificar o ensino de música na educação básica bem como contribuir para a redução dos índices de absenteísmo e de desistência da carreira docente entre músicos licenciados.

Caso você não se sinta a vontade para participar da pesquisa, ou não tenha interesse, o(a) sr. (a) poderá recusar este convite ou retirar o consentimento a qualquer momento.

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

APÊNDICE B - Conceitos e noções empregados pelas pesquisas que se ocupam de aspectos relacionados à gestão de sala de aula publicados nos anais da ANPED entre 2007 e 2011

GT	Nº de trabalhos	Conceitos e noções utilizados (autor de referência)	Temas
GT02- História da Educação	3 (Otto, 2000; Gallego, 2000; Lage, 2000)	gênero; cultura da escola (Forquin); controle (das práticas).	- Bom comportamento” e “boas leituras” segundo publicações escolares (Lage, 2000; Otto, 2000); - Delimitação das idades para frequentar o ensino primário (Gallego, 2000)
GT03- Movimentos Sociais e Educação	1 (Nogueira, 2010)	Indisciplina; zoação; autoridade.	- Indisciplina e “zoação” como categorias distintas para os jovens pesquisados
GT04 - Didática	5 (D'ávila, 2010; Sá Earp, 2007; Lélis, 2011; Da Silva, 2007; Leite, 2008)	dispersão; indisciplina; diálogo; autoridade, profissionalidade docente; exclusão; centros e periferias em sala de aula, gestão de classe (em Lélis, 2011).	- Profissionalização docente (D'ávila, 2010; Lélis, 2011); Exclusão em sala de aula (Sá Earp, 2007); ráticas pedagógicas inovadoras de professores na visão de alunos (Da Silva, 2007); studo de caso sobre dispersão (Leite, 2008)
GT06 – Educação Popular	1 (Nobrega; Ghiggi, 2011)	Rebeldia, indisciplina	- Indisciplina como rebeldia
GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	4 (Almeida, 2011; Tiriba, 2011; Nascimento, 2011; Bujes, 2007)	Artes de governar, poder, governamentalidade e tecnologias do eu (Foucault), disciplina, autonomia, controle, docilização (das crianças), autocontrole, obediência.	- A abordagem de Educação Infantil da Reggio Emília como governo (Bujes, 2007); - Disciplina e autonomia na educação infantil (Nascimento, 2011) - Educação infantil entre os Tupinambá (Tiriba, 2011) - Experiências e ações de crianças à organização escolar (Almeida, 2011)
GT08 – Formação de Professores	6 (Silva, 2009b; Paschoalino, 2010; Diniz, 2011; Perrelli;	Inclusão, recursos internos/subjetivos (mobilizados pelo docente), fracasso escolar, prática cotidiana, violência física e	- Formação docente, diversidade e inclusão (Diniz, 2011); - Dicotomias entre a formação

	Rebolo; Nogueira; Silva, 2010; Nishimoto, 2011; Princepe, André, 2011)	verbal (entre crianças), tacto pedagógico (Nóvoa), saberes relacionais, motivação.	e o exercício da profissão (Paschoalino, 2010); - Narrativas de professores sobre suas memórias escolares (Perrelli; Rebolo; Nogueira; Silva, 2010); - Impacto de aspectos culturais na dinâmica escolar e implicações no trabalho docente (Silva, 2009b); - Impacto de aspectos culturais no <i>habitus professoral</i> em professoras aposentadas de origem japonesa (Nishimoto, 2011); - Necessidades formativas de professores em projetos de educação não-formal (Princepe; André, 2011)
GT12 – Currículo	2 (Brito, 2008; Torriglia, 2008)	Clima escolar, cultura escolar, cotidiano escolar, processos de organização escolar, relação entre professor/a, estudante e conhecimento, prática docente, “prática individual e coletiva dos enfrentamentos cotidianos” (Brito, 2008).	- Organização escolar e currículo (Torrighia, 2008); - A gestão (geral) como questão necessária nas reformulações curriculares. (Brito, 2008)
GT13 – Educação Fundamental	10 – (Silva, 2009a; Pinho, 2011; Ohlweiller, 2011; Paula e Silva; Salles, 2008; Almeida, 2009; Fabris; Traversini, 2011; Ravagnani, 2007; Trevisol, 2009; Lorenzini, 2007; Macedo, 2008)	Cotidiano da sala de aula; emancipação; violência escolar; inclusão; saber da experiência (Larrosa); normalização; necessidades especiais; construção de valores; formação humana; autoridade; autoritarismo; movimentações disciplinares e controle; sociedade disciplinar; sociedade de controle; humanização da organização escolar; violência na escola, violência à escola e violência da escola (Charlot); autoritarismo (Hanna Arendt); juízo moral (em Piaget); “crise na educação” (usado com aspas por Ohlweiller; Fischer, 2011); tempo escolar.	- Construção de valores na escola segundo professores (Trevisol, 2009); - Representações de autoridade docente em alunos e professores (Ravagnani, 2007); - Ensaio sobre a violência escolar (Almeida, 2009; Paula e Silva; Salles, 2008); - Falas de crianças sobre autoridade e “crise na educação” (Ohlweiller; Fischer 2011); - Tempos e ritmos nas classes multiseriadas (Pinho, 2011); - Efeitos do deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle na escola

			<p>(Fabris; Traversini, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensaio sobre o trato das diferenças n(Silva, 2009a) - Pesquisa com portadores de necessidades especiais em turmas de inclusão (Lorenzini, 2007) - Histórias vividas por “praticantes” do cotidiano escolar (Macedo, 2008)
GT14 – Sociologia da Educação	12 (Brito, 2010; Gomes, 2010; Brandão, 2010; Xavier, 2011; Cunha; Costa, 2009; Julio; Vaz, 2009; Paixão; Cruz; Mello, 2008; Nadal, 2011; Carvalho, 2007; Penna, 2010; Molina; Lopes, 2010; Silva 2011)	<p>Socialização (Durkheim); instituições de socialização; interção simbólica (Bourdieu); alteridade; identidade; cultura infantil (Florestan Fernandes); moralização; disciplinarização; habitus (Bourdieu); processos de produção de qualidade de ensino; fracasso escolar; sucesso escolar; escolarização; mundo da vida (Habermas); vida da escola (McLaren); sociologia da organização escolar (Ball); micropolítica da escola (Ball); institucionalização; cultura escolar (Vinão Frago); capitais cultural, linguístico e simbólico (Bourdieu); senso prático; clima escolar; clima acadêmico; rotinas; dinâmicas de poder; padrões de resistência, subordinação e marginalização; interações de gênero; masculinidade (Raewyn Connell); gestão do trabalho pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de socialização na infância (Gomes, 2010) - Gestão do cotidiano discente e possíveis desdobramentos no de <i>habitus</i> escolares (Brandão, 2010) - Impactos de políticas educacionais na dinâmica da organização escolar (Molina; Lopes, 2010) - Relações entre família e escola na sociedade contemporânea (Silva, 2011); - Elementos constituídos e constituintes da cultura escolar (Nadal, 2011); - Processos de constituição de habitus escolares e práticas escolares que sustentam prestígio escolar (Xavier, 2011); - Diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas (Carvalho, 2007); - Ações de disciplinarização e moralização de alunos e valores da classe social de origem do docente (Penna, 2010); - Responsabilidade da escola na socialização das crianças segundo mães, professoras e alunos (Paixão; Cruz; Mello 2008); - Práticas e percepções docentes e sua relação com

			<p>clima escolar (Brito, 2010);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Configurações das práticas masculinas nas interações de gênero na escola (Julio; Vaz, 2009); - Clima escolar em escolas de alto e baixo prestígio (Cunha; Costa, 2009);
GT15 – Educação e Comunicação	1 (Santos; Lunardi, 2007)	Normalização; governo; risco social (vulnerabilidade social como estratégia de governo); gerenciamento do risco social.	- Normalização dos(as) alunos(as) “problema” nos livros de registro do SOE (Santos; Lunardi, 2007)
GT17 – Filosofia da Educação	2 (Carvalho, 2009; Mariano Filho; Vioto Filho; Ponce, 2011)	Teleologização do outro; pastoralização; relação de mando e obediência; colonização do pensamento; poder pastoral (Foucault); humanização; regimes disciplinares (Foucault); violência; indisciplina.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidades entre a pastoral cristã e certos traços gerais da educação ocidental (Carvalho, 2009); - Trabalho educativo humanizador como uma possibilidade de superação da violência (Mariano Filho; Vioto Filho; Ponce, 2011)
GT18 – Educação de Pessoas jovens e adultas	1 (Oliveira, 2009)	Culturas juvenis (Dayrell); cultura escolar; vínculo interpessoal jovem-professor.	- Sentidos atribuídos à escola, à relação com os professores e à juventude contemporânea por alunos do ensino médio (Oliveira, 2009).
GT20 – Psicologia da Educação	10 (Libório, 2009; Farias, 2008; Tassoni; Leite, 2010; Lima; Machado, 2011; Oyama, 2008; Roure, 2007; Santos, 2007; Barros, 2011; Duek, 2007, Eisenberg; Lemos, 2009)	Afetividade (Wallon), dualismo entre razão e emoção; integração entre afetivo e cognitivo (Vigosti); angústia na relação professor-aluno (Freud); ansiedade (Freud e Melanie Klein); autoridade; autoritarismo; autonomia; indisciplina; inclusão; abordagem centrada na pessoa (Carl Rogers); <i>bullying</i> ; discriminação étnico-racial; mal-estar na sala de aula (por parte do professor); resiliência.	<ul style="list-style-type: none"> - O “bom aluno” nas representações sociais de professoras (Lima; Machado, 2011); - Atravessamentos entre situações de bullying e discriminação étnico-racial na escola (Barros, 2011) - Relação entre aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensinar e aprender (Tassoni; Leite, 2010); - Desafios e dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho educandos com necessidades educacionais especiais segundo um grupo de

			<p>professoras (Duek, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angústia sentida por professores diante de seus alunos (Oyama, 2008); - Fatores de risco e proteção presentes nas vidas de adolescentes em várias dimensões (Libório, 2009); - Análise psicanalítica da fala de professores (Farias, 2008); - Noções de autoridade em teóricos que marcaram os movimentos educacionais no Século XX (Roure, 2007); - impasses no ensino-aprendizagem da matemática que mais os incomodam os professores da área (Santos, 2007); - O tempo na educação infantil (Eisenberg; Lemos, 2009).
GT23 – Gênero Sexualidade e Educação	1 (Dal’igna, 2007)	disciplina e desempenho escolar (relação entre estes aspectos); masculinidades; feminilidades; normatização dos desempenhos.	- Modos de significar o comportamento e desempenho escolar de meninos e meninas em professoras dos anos iniciais (Dal’igna, 2007).

APÊNDICE C - Conceitos e noções levantados na pesquisa divididos em categorias sistematizadas pelo autor.

Categoria	Conceitos e noções utilizados
Diagnósticos escolares:	fracasso escolar; sucesso escolar, “crise na educação” (usado com aspas por Ohlweiller; Fischer, 2011),
Fatores que influenciam as relações no ambiente escolar:	<ul style="list-style-type: none"> - risco social (vulnerabilidade social como estratégia de governamento); violência física e verbal (entre crianças), violência escolar; violência na escola, violência à escola e violência da escola (Charlot), movimentações disciplinares e controle; sociedade disciplinar; sociedade de controle; - dinâmicas de poder; padrões de resistência, subordinação, marginalização; rebeldia, resiliência, emancipação, - interações de gênero; masculinidade (Raewyn Connell), gênero, - centros e periferias em sala de aula, - sociologia da organização escolar (Ball); micropolítica da escola (Ball) - idade escolar, inclusão, , cultura infantil (Florestan Fernandes); Culturas juvenis (Dayrell); juízo moral (em Piaget);
Conceitos da realidade escolar:	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura da escola (Forquin), cultura escolar (Vinão Frago), cotidiano escolar, clima escolar; tempo escolar, vida da escola (McLaren), clima acadêmico, - mundo da vida (Habermas); - Socialização (Durkheim), escolarização, institucionalização; instituições de socialização, - Rotinas
Conceitos da prática docente:	<ul style="list-style-type: none"> - processos de organização escolar, processos de produção de qualidade de ensino; gestão do trabalho pedagógico. recursos internos/subjetivos (mobilizados pelo docente), “prática individual e coletiva dos enfrentamentos cotidianos” (Brito, 2008), habitus professoral

	<p>(Bourdieu), prática cotidiana, prática docente, senso prático; gerenciamento do risco social,</p> <ul style="list-style-type: none"> - saber da experiência (Larrosa), tacto pedagógico (Nóvoa), - integração entre afetivo e cognitivo (Vigosti); abordagem centrada na pessoa (Carl Rogers), diálogo; autoridade, profissionalidade docente; exclusão, construção de valores; autoridade;
Comportamentos discentes que comprometem o desenvolvimento da atividade planejada pelo professor:	<ul style="list-style-type: none"> - dispersão; indisciplina, zoação, <i>bullying</i>; discriminação étnico-racial
Comportamentos docentes que comprometem a qualidade do ensino:	<ul style="list-style-type: none"> - autoritarismo, normalização; - dualismo entre razão e emoção;
A ação docente quando visa mudar comportamentos discentes:	<ul style="list-style-type: none"> - regimes disciplinares (Foucault); Normalização; governo, artes de governar, poder, governamentalidade, disciplina, autonomia, controle, docilização (das crianças), autocontrole, obediência, moralização; disciplinarização; - gestão de classe (em Lélis, 2011), - formação humana;
Categorias da relação professor-aluno:	<ul style="list-style-type: none"> - masculinidades; feminilidades; - autoridade; - autonomia, motivação, tecnologias do eu (Foucault). - afetividade (Wallon), vínculo interpessoal jovem-professor, interação simbólica (Bourdieu); saberes relacionais, - angústia na relação professor-aluno (Freud), mal-estar na sala de aula (por parte do professor), ansiedade (Freud e Melanie Klein), - alteridade; identidade; - relação entre professor/a, estudante e conhecimento, - capitais cultural, linguístico e simbólico (Bourdieu); - desempenho escolar,

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julio Gomes. Violência escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu, Anais... Caxambu, ANPED, 2011. 1 CD ROM.

BARROS, João Paulo Pereira. Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

BRANDÃO, Zaia. Práticas cotidianas na escola e na família: hipóteses sobre a constituição de habitus escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM

BRITO, Márcia de Sousa Terra. Prática e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Notas acerca de uma analítica da (des)pastoralização da educação: problematizações foucaultianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

CARVALHO, Marília Pinto de. Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo sexo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

CUNHA, Marcela Brandão Cunha, COSTA, Marcio da. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

D'ÁVILA, Cristina. A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM.

DA SILVA, Analise de Jesus. Didática da partilha de saberes com jovens: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas inovadoras de seus professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

DINIZ, Margareth. Os desafios da formação docente para lidar com a diversidade e a inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

DUEK, Viviane Preichardt. Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS, Gisele Ribeiro. Minah rotina é o meu relógio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salette. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares de controle. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas. Afeto: nos bastidores da sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

FILHO, Armando Marino; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando; PONCE, Rosiane de Fátima. Trabalho educativo humanizador: um instrumento possível de superação do fenômeno da violência na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM. 34

GALLEGO, Rita de Cassia. Tensões entre o tempo escolar e o social: a delimitação das idades para frequentar o ensino primário e (re)definição dos tempos da infância (1850-1890). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

GOMES, Lisandra Ogg Gomes. Aproximações entre os processos de socialização e a sociologia da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM

JULIO, Josimeire Meneses; VAZ, Arnaldo. Perspectivas de investigação da sala de aula a partir de uma teoria social de gênero. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Universalização e controle das práticas de leitura filhas de caridade de São Vicente de Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

LEITE, Miriam Soares. Dispersão na sala de aula - “esse barulho é de dentro ou vem de fora?”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

LELIS, Isabel. O ofício de professor em escolas privadas de setores populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. O “bom aluno” nas representações sociais de suas professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

LIMBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

LORENZINI, Vanir Peixer. O que estamos fazendo diante das “diferenças” em sala de aula? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Histórias das salas de aula, o que podemos compreender com elas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

MARIANO FILHO, Armando; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando; PONCE, Rosiane de Fátima. Trabalho educativo humanizador: um instrumento possível de superação do fenômeno da violência na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM. 34

MOLINA, Rosane Kreuzburg Molina; LOPES, Rodrigo Alberto. Políticas educacionais e dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura escolar: a gestão do trabalho pedagógico entre instituído e instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM. 34

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. “Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

NISHIMOTO, Miriam Mity. Habitus professoral e herança cultural nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

NOBREGA, Michele Rodrigues; GHIGGI, Gomercindo. Não se pode ser sem rebeldia: a lição freiriana já a sabemos de cor! Falta aprendê-la! In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Juventude: entre a indisciplina e a zoação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

OLIVEIRA, Adriano Mariano. Construções de sentido juvenis no ensino médio: a relação jovem-professor sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

OTTO, Clarícia. Cultura escolar: prescrevendo regras de bom comportamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

OYAMA, Daniela Kitawa. Angústia e ódio na relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; CRUZ, Léa da; MELLO, Marisol Barenco de. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Posição Social de professores e valores práticos do magistério: moralização e disciplinarização dos alunos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM

PERRELLI, Maria Aparecida da Silva; REBOLO, Flavinês; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SILVA, Adriana Rodrigues da. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

PRINCEPE, Lisandra Marisa; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM. 34

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Estudo comparativo de representações de autoridade docente em alunos e professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. Educação e autoridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

SANTOS, Angela Nediane dos; LUNARDI, Márcia Lise. A produção do aluno “problema” no discurso escolar: o livro “negro como estratégia de gerenciamento do risco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

SANTOS, Catarina Angélica S. A sala de aula de matemática: indisciplina e subjetividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD ROM.

SILVA, Luciano Campos. As ações normativas dos professores e a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: analisando algumas condições de possibilidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009a. 1 CD ROM.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009b, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

SILVA, Maria Luiza Canedo Queiroz da. Famílias e escola: uma relação em transformação frente aos desafios da sociedade contemporânea. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM. 34

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD ROM

TIRIBA, Léa. Educação infantil entre os povos Tupinambá de Olivença. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM.

TORRIGLIA, Patricia Laura. Organização escolar: o currículo como uma medicação do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD ROM.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª A 4ª série). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM.

XAVIER, Alice Pereira. O habitus escolar na construção da qualidade do ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 34., 2011, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2011. 1 CD ROM. 34