

Gestão de sala de aula na educação musical escolar

CLASSROOM MANAGEMENT IN SCHOOL MUSIC EDUCATION

RAFAEL RODRIGUES DA SILVA Universidade de Caxias do Sul (UCS) ▶ rafaelsilva.pr@gmail.com

resumo

O presente artigo tem por objetivo promover o debate acerca da gestão de sala de aula na educação musical brasileira e defender um maior destaque para o tema na formação de professores de música. O texto está dividido em quatro partes: a primeira traça um breve panorama das pesquisas sobre gestão de sala de aula e as questões das quais se ocupam; a segunda analisa de que maneira as pesquisas em educação musical publicadas no Brasil têm abordado o tema, e discute seu papel na formação de educadores musicais. Já a terceira tem por objetivo ilustrar o debate apresentando três propostas publicadas nos EUA, e a quarta é dedicada às conclusões finais.

PALAVRAS-CHAVE: gestão de sala de aula; educação musical escolar; disciplina escolar

abstract

This article aims to promote the debate about classroom management in Brazilian music education and defend a greater focus on the subject in the training of music teachers. The text is divided into four parts. The first traces a brief overview of research on classroom management and the issues which are involved. The second looks at how research in music education published in Brazil have addressed the issue and discusses its role in the formation of music educators. The third aims to illustrate the debate by presenting three proposals published in the U.S. and the fourth is devoted to conclusions.

KEYWORDS: classroom management; school music education; school discipline

Existe um “causo” bastante conhecido entre aqueles que acompanham a história do futebol brasileiro que remonta ao terceiro jogo da Copa do Mundo de 1958, contra a hoje extinta União Soviética.¹ Diz-se que Feola, então técnico da seleção brasileira, reuniu o time no intervalo e descreveu sua estratégia para o segundo tempo: Zito e Nilton Santos deveriam desarmar o ataque soviético e passar a bola para o meio-campo Didi. Este deveria lançar para Garrincha, que driblaria quem estivesse pela frente, e cruzaria para Vavá, que estaria na área para marcar o gol. Simples assim.

– Alguma pergunta? – disse o técnico, ainda entusiasmado com a própria ideia.

Garrincha, que ouviu atento, abriu um sorriso malicioso e perguntou:

– Professor, o senhor já combinou isso com os russos?

Sem querer assumir o posto tão malquistado de “explicador de piadas”, poderíamos reconstruir de outra forma o raciocínio que levou à sarcástica resposta de Garrincha: o que está sintetizado na resposta desse nosso gênio das pernas tortas é a ideia de que, sim, é possível que essa jogada aconteça exatamente da maneira que foi planejada pelo técnico Feola – mas isso depende de tantos fatores (como a disposição dos jogadores no campo no momento do início da jogada, os passes serem realizados adequadamente, os dribles darem certo, mesmo em se tratando de Garrincha, entre tantos outros) que a maior probabilidade era a de não acontecer exatamente daquela forma (se acontecesse). Exceto, é claro, se pudéssemos contar com a ajuda do time adversário. Portanto, sim, é possível que o plano de Feola, bastante otimista, digamos, desse certo, assim como é possível que Elvis Presley esteja vivo e morando em Piracicaba, o que é pouco provável.

Tivesse o Garrincha uma maior habilidade com as palavras do que, de fato, tinha, ou mesmo (uma hipótese ainda mais absurda) que ele abrisse mão de fazer uma piada numa situação como essa, ele poderia responder: “Um jogo de futebol é uma situação muito mais complexa do que a simples disposição espacial de jogadores em face a um objetivo, professor”. De fato, na tática feolana (pelo menos na versão que nos chega através dos causos) os russos estão em algum lugar entre terem sido completamente subestimados enquanto grupo capaz de interferir no resultado previsto e a crença de que são parceiros incondicionais. No futebol, ambos os extremos são absurdos. Na educação (e, particularmente, nas pesquisas sobre o ensino), mesmo não lidando, necessariamente, com times “adversários” ou estratégias, leituras “feolanas” das relações em jogo em sala de aula foram tidas como aceitáveis durante um tempo considerável.

Em 2007, quando comecei a atuar em escolas públicas como professor de música no componente curricular artes, 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

1. Agradeço o amigo Henrique Saudade por ter me ajudado a lembrar de alguns detalhes deste caso.

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. Era um plano digno de um Feola, ou seja, com objetivos e estratégias coerentes e interessantes mas, no mínimo, cheio de lacunas. Um plano que desconsiderava o quão complexo é lidar com as individualidades quando se está num contexto coletivo como o da sala de aula e que demonstrava que eu esperava passar todo o período de aula apenas fazendo música ou tratando de assuntos “nobres”, o que, simplesmente, nunca acontece.

Um professor que planeja trabalhar com danças circulares ou brincadeiras de roda, por exemplo, pode ter escolhido uma atividade interessante para aquele grupo e que desenvolve uma série de habilidades importantes. Isso não o impede de passar aulas ou semanas sem conseguir realizar as atividades planejadas simplesmente porque as crianças não conseguem formar (e/ou manter) uma roda, porque brigam entre si ou porque alguns alunos não se sentem confortáveis pegando na mão dos colegas, entre outros muitos possíveis problemas. Formar uma roda com um grupo, respeitar a fila no banco ou o colega que te provocou não são habilidades inatas. São habilidades aprendidas (muitas vezes, na escola) como tantas outras que, muitas vezes, são requisitos para realizar uma determinada atividade musical. É, geralmente, no desenvolvimento dessas habilidades-requisito que os planos de aula “feolanos” pecam na medida em que esperam que elas já estejam construídas, não se antecipando, assim, aos possíveis (e frequentes) problemas.

Quando se constata a ausência dessas habilidades, culpam-se as crianças, a família e até a professora-referência. Criam-se frases de efeito do tipo “a escola ensina; educação tem que vir de berço” para se eximir da “culpa” e, nesse “empurra-empurra”, para saber quem é o responsável por não terem sido construídas previamente, perde-se um valioso tempo para se pensar como é possível desenvolvê-las em sala de aula (quem melhor que um professor para lidar com aprendizagens?). Dessa forma, em sala de aula, cabe ao professor designar (de maneira colaborativa ou não) que postura cada atividade pede, que habilidades ainda precisam ser trabalhadas e que comportamentos não serão tolerados. No entanto, como fazê-lo? A que tipo de literatura ou formação um professor pode recorrer quando se questiona sobre a maneira pela qual vem conduzindo a sua relação com as turmas?

As diversas formas de se desenvolverem habilidades de convivência e organizar o trabalho, o tempo e o espaço visando a criação de um ambiente favorável à aprendizagem no contexto coletivo da sala de aula é o que chamo aqui de *gestão de sala de aula*. Apesar de ser uma linha de pesquisa ainda pouco explorada no campo da educação brasileira, essa tem sido uma das maiores dificuldades encontradas por professores em todo o mundo.

Muitos estudos estrangeiros² têm apontado as questões relativas à indisciplina e gestão de classe como importantes fatores que contribuem para a insatisfação profissional,

2. Cabe comentar que esses estudos aqui citados foram realizados em países de língua inglesa e, portanto, com acesso a uma grande bibliografia sobre o tema e, muitas vezes, com universidades onde a grade curricular conta com disciplinas específicas sobre a questão da gestão de classe. Zeider (apud Merrett; Wheldall, 1993) afirmou ainda no fim dos anos 1980 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.

desenvolvimento de estresse ou da síndrome de *burnout* entre professores em geral (Gauthier et al., 2006; Mavropoulou; Padeliadu, 2002; Merrett; Wheldall, 1993) e em professores de música, em particular (Pembroke; Craig, 2002; Yourn, 2000). Resultados de pesquisa empírica realizada por Doyle (1990 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 esses 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, ou em Realengo, no Rio de Janeiro, 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 (2005), sobre violência nas escolas realizada em 13 capitais brasileiras, relata que os pesquisadores observaram *in loco* que aproximadamente um terço dos alunos apresentavam comportamentos indisciplinados, desregrados (*unruly behaviour*).

O presente artigo tem por objetivo promover o debate acerca da gestão de sala de aula na educação musical brasileira e defender um maior destaque para o tema na formação de professores de música. Para tanto, lanço mão de grande parte da revisão bibliográfica oriunda da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC do Rio Grande do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, pesquisa esta que conta com bolsa da Capes. O texto está dividido em quatro partes: a primeira traça um breve panorama das pesquisas sobre gestão de sala de aula e as questões das quais se ocupam; a segunda analisa de que maneira as pesquisas em educação musical publicadas no Brasil têm abordado o tema e discute seu papel na formação de educadores musicais; já a terceira tem por objetivo ilustrar o debate apresentando três propostas publicadas nos EUA; e a quarta é dedicada às conclusões finais.

a gestão de sala de aula nas pesquisas sobre o ensino³

Tem crescido, nas últimas décadas, o número de trabalhos e pesquisas dedicadas a definir os saberes que baseiam a atividade profissional dos professores (Gauthier et al., 2006; Tardif, 2011). 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? Em outras 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

3. Esta seção do texto e a seguinte amplia uma primeira versão do panorama que aqui exponho apresentada no Seminário Indisciplina na Escola (Silva, 2012).

proposta de basear a formação profissional em uma epistemologia da prática" (Arruda; Lima; Passos, 2011, p. 140).

Gauthier et al. (2006), ao buscarem delimitar o repertório de conhecimentos específicos do ensino, definem a *gestão da matéria* e a *gestão de classe*⁴ como as duas funções relacionadas à prática docente. Segundo os autores, a função pedagógica da gestão da matéria ou gestão de conteúdo (termo tirado e adaptado de Walter Doyle) "remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela"; e acrescentam "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 ordenado⁵ favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem". Ela consiste 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" (Gauthier et al., 2006, p. 241). Para Tardif (2011, p. 219), a gestão da matéria e a gestão de sala de aula⁶ são "o próprio cerne da profissão".

Essa gestão docente do ambiente da sala de aula é avaliada considerando elementos como seleção, organização e sequenciamento de rotinas, comunicação do que se espera dos alunos, regras (ou combinações), procedimentos e medidas disciplinares, tipo ou grau de vínculo afetivo, entusiasmo, supervisão do trabalho, o tempo dedicado à explicação da atividade, o tipo de comunicação, o relacionamento com os pais, a comunicação e as combinações entre professores que compartilham a mesma turma, entre outros. Tais práticas visam, geralmente, a diminuir a ansiedade dos alunos, a estabelecer vínculos afetivos, a delimitar as práticas aceitáveis e não aceitáveis em sala de aula, a promover a aprendizagem e a evitar aquilo que Walter Doyle (1986) chamou de não empenho passivo, ou seja, não se dedicar à atividade programada, sem todavia perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente.

Conforme apontam Brophy e Putnam (1979 apud Gauthier et al., 2006, p. 137-138),

pesquisas revelaram que as diferenças importantes entre o sucesso ou insucesso dos gestores de classe não estão em sua resposta ao mau comportamento dos alunos. As diferenças se situam mais no planejamento e na preparação, que também fazem parte

4. O trabalho de Gauthier et al. (2006) 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.

5. Os autores salientam que "o grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula" (Gauthier et al., 2006, p. 240).

6. 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 et al. (2006) usam "gestão de matéria" e "gestão de classe", Tardif fala de transmissão da matéria e gestão da interação com os alunos (Tardif, 2011, p. 219) e Doyle (1986 apud Arruda; Lima; Passos, 2011, p. 142) fala de ensino de conteúdos e gestão da vida da classe.

de um ensino eficiente, e nas técnicas de gerenciamento de grupo que os professores empregam para prevenir a desatenção e a interrupção.

Segundo Doyle (1986), apesar do interesse dos professores e do público, o tópico *gestão de sala de aula* foi sempre relegado às sombras das pesquisas sobre o ensino. Ainda segundo o autor, a maior parte dos pesquisadores que tinham o ensino como objeto de pesquisa tendiam 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 (Doyle, 1986, p. 392).

Curioso perceber que essas questões fazem parte do cotidiano de todo e qualquer professor (não importa o grau de ensino em que atue ou o seu referencial teórico-metodológico). No entanto, estes são processos pouco verbalizados pelos professores e pouco pesquisados atualmente no Brasil. Esse quadro nos permite concluir que há uma tendência à naturalização dessa função, que ocupa uma parcela expressiva das decisões tomadas pelo professor em seu cotidiano e que esse aspecto da prática docente vem sendo pouco problematizado. 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.

Considerado esse panorama, por que as questões relacionadas à gestão de sala de aula e disciplina não são tomadas como objetos destacados na formação docente brasileira? Vasconcelos (2009) levanta hipóteses como: 1) o entendimento de que há uma relação direta desta com o autoritarismo;⁷ 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 que, objetivamente, tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. (Vasconcelos, 2009, p. 33).

A formação de professores se deu durante décadas, portanto, considerando condições ideais ou mais favoráveis do que comumente se encontra. Como apontam Gauthier et al. (2006, p. 25),

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

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 consequências 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.

A aprovação da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) 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 no campo da educação musical brasileira, manifestado particularmente nas pesquisas acerca dos saberes docentes envolvidos nessa prática pedagógica (Beineke, 2001; Hentschke, 2001; Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006; Penna, 2007; Santos, 2005). Com frequência, os estudos realizados 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; Machado, 2004; Santos, 2005). Este descompasso entre a formação inicial de professores e as demandas da realidade escolar, manifestado por profissionais atuando nas escolas, não é 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, Mavropoulou; Padeliadu, 2002; Perin, 2009).

Apesar da recente Lei nº 11.769/2008, como minha própria experiência como professor mostra, e como o trabalho de orientação de licenciandos em música tem mostrado, a escola segue sendo um espaço estranho para grande parte dos professores de música. Acostumados, portanto, com alunos que os procuram motivados pela aprendizagem de uma determinada habilidade musical, parece não haver, por parte da maioria dos educadores musicais, experiências escolares com música que possam ser tomadas como referência do potencial e das particularidades desse espaço, mesmo entre aqueles com considerável experiência docente em outros espaços educacionais. Há uma extensa literatura em educação musical a se considerar, que traz propostas de atividades de musicalização e vastas considerações teóricas acerca de como crianças e jovens aprendem música e como se relacionam com ela. Muitas vezes parece subentendido no discurso que, em havendo professores, a música acontecerá. No entanto, as possíveis estratégias para promover ambientes favoráveis à prática musical e, portanto, à aprendizagem, seguem pouco exploradas. Um professor entrevistado por Cereser (2004, p. 33) relata:

[o curso] nos prepara para trabalhar com crianças que gostam de música, que querem música, não que não gostam de música. Que querem aprender a tocar algum

gestão da sala de aula em educação musical e a formação de professores

instrumento, que querem aprender a cantar que... daí sim. Aí é legal de trabalhar, tu não tem dificuldade nenhuma. Eles já vêm prontos para isso, eles já vêm motivados. Agora quando não estão motivados, aí a faculdade não nos deu [preparação]... aí eu também não sei se eles [os professores formadores] não deram porque eles também não têm [conhecimento da realidade].

Ainda que percebida a demanda, são poucos os trabalhos no Brasil que dedicam considerável atenção à questão da gestão da sala de aula e/ou da disciplina nas práticas músico-pedagógicas escolares. Uma importante iniciativa em favor do tema foi a de Beatriz Ilari, que traduziu um artigo de Joan Russell (2005), publicado na *Revista da ABEM*. Um dos pontos que reforçam a importância desse artigo para o campo é que ele 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). Russell (2005, p. 75, grifo da autora) 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 predeterminado), o *conteúdo* (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o *andamento* usado pelo professor para conduzir a aula”. 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 os 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 sinônimos.⁸ Ainda assim, é evidente a diferença entre a definição de gestão de aula dada por Russell (2005) e a definição de gestão de sala de aula dada por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2011): fundamentalmente, a definição apresentada por Russell considera a gestão de aula como uma única função docente, enquanto Gauthier et al. e Tardif veem a prática docente como a união de duas funções complementares (gestão da matéria e gestão da sala de aula). O conceito de Russell 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, uma vez que as fronteiras entre essas duas funções não podem ser definidas com precisão, por possuírem forte influência uma sobre a outra.

Na literatura acadêmica em educação musical, os EUA possuem uma larga produção acerca da gestão da 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 quanto às demais disciplinas no sentido de indicar que há desafios referentes à gestão de classe que educadores de outras áreas tendem a não enfrentar.

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 Gordon (2001 apud Mann, 2008), alunos de música, com muita frequência, trabalham em grupo para criar um produto coletivo enquanto outras áreas costumam 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 que a maior parte das disciplinas contempladas na escola tende a exigir que o aluno olhe para o caderno, para o livro, para o quadro ou para o professor. No Brasil, particularmente, o grande número de turmas atendidas pelo professor de artes e o fato de compartilhar as turmas e os espaços com outros professores são também um empecilho para a criação de vínculos afetivos e combinações da turma, além de, no caso dos professores sem sala específica, dificultar a customização do espaço físico da sala (cadeiras, mesas, armários, etc.).

Além disso, a ansiedade gerada entre as crianças por causa dessa 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 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.

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, p. 2, tradução minha), esses tipos de condutas “não ordenadas” se convertem em indisciplina quando não permitem centrar-se no objetivos acadêmicos a desenvolver. É fundamental reconhecer que se trata 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? Como operar a transposição didática (Chevallard, 2005) de uma habilidade como essa?

No intuito de ilustrar o debate, selecionei três propostas de gestão de sala de aula voltadas à educação musical escolar dentre as muitas que venho pesquisando. As três foram publicadas no periódico estadunidense *Music Educators Journal* em forma de artigos de caráter instrumental, direcionado a professores que atuam na escola. Talvez como consequência desse caráter, praticamente não se ocupam de definir o que se entende por gestão de sala de aula ou explorar os diferentes entendimentos do conceito. A seguir, apresento brevemente as diretrizes que apresentam e faço algumas considerações.

Merrion (1991) propõe a criação de um ambiente suficientemente livre para permitir manifestações individuais, improvisação e criatividade, enquanto oferece uma estrutura em que

**três
propostas
de gestão de
sala de aula
na educação
musical
escolar**

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 velocidade 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.

Snyder (1998, p. 30) elenca técnicas que têm 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 (*opening routines*) para os alunos;
- 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.

Reese (2007) promove o que chama de *4 Cs da gestão de classe*. Para a autora, uma boa gestão de classe deve observar quatro aspectos, a saber: *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 se comportam de maneira inadequada. O segundo é a comunicação (com alunos e pais), que permite que fique claro como o professor se comportará em cada caso para permitir que o aluno possa fazer 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 controlar.⁹ Finalmente, o conteúdo 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.

9. A autora cita cinco regras básicas estipuladas por ela em suas aulas: entre calmamente; participe com a turma; mostre respeito para consigo mesmo, os colegas e os materiais; dê o melhor de si; e saia calmamente (Reese, 2007, p. 27).

As três propostas, aqui apresentadas em ordem cronológica, não são, a meu ver, excludentes, e possuem algumas preocupações em comum: há nos três trabalhos uma preocupação com a comunicação entre professor e alunos. Em outras palavras, cada professor e cada turma possuem dinâmicas particulares e acordos particulares; mas é fundamental que os “russos” sejam avisados. Para os autores, deixar claro para os alunos de que forma está planejada a aula, a unidade e o ano bem como o que se espera deles (também em relação a seus comportamentos) e como será realizada a avaliação, lhes dá condições de contribuir para o processo. Outro ponto em comum é a defesa do que comumente se chama na literatura norte-americana de *consistência*, ou seja, seguir as diretrizes e as consequências de comportamentos inapropriados estabelecidas e comunicadas à turma.

Vejo, no entanto, que de Snyder (1998) a Reese (2007), há uma progressiva preocupação em descentralizar o processo de gestão da sala de aula, investindo também na autonomia do aluno, o que é comum na literatura sobre disciplina escolar e gestão de sala de aula. Para Garcia (2012, p. 205), essas 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.

Entendo que a função docente da gestão de sala de aula é uma habilidade fundamental à prática docente e que deve também se desenvolver durante a formação de professores e não somente através da prática (saber experiencial). Para tanto, é preciso que se desenvolvam com maior frequência pesquisas acerca desses saberes e maneiras de trabalhar essas habilidades, o que pode se dar na forma de uma disciplina específica (como acontece com frequência em universidades estrangeiras), de maneira integrada com outras disciplinas ou em modelos menos fragmentados.

Me parece importante também considerar as limitações do conceito que aqui proponho. É comum na literatura sobre gestão de sala de aula um tipo de discurso que se quer técnico que, em verdade, faz parte de uma cultura gerencial que marca a cultura estadunidense (Bendassolli, 2007). Há, portanto, perdas e ganhos ao optar por abordar o problema aqui levantado pela perspectiva da gestão de sala de aula em vez do, mais comum entre nós, binômio disciplina e indisciplina escolar. É possível cair numa crença de que se pode conceber (e razoavelmente almejar) uma sala de aula onde todos os elementos são controlados e somente pelo professor. A ideia de que uma escola pode funcionar como uma fábrica onde se deve medir a quantidade de conhecimentos trabalhados por minuto, alheia aos interesses ou significados que são despertados por aqueles que compõem a sala de aula, não representa o que se pretendo aqui promover.

Entendo que a opção pelo conceito de gestão de sala de aula me ajuda no sentido de fugir do dualismo presente no binômio disciplina/indisciplina, e fujo por dois problemas básicos: em primeiro lugar, ao caracterizar os comportamentos em sala de aula como disciplinados ou indisciplinados, há uma tendência a ignorar a diversidade presente em cada uma dessas categorias e a tomá-las como categorias pouco maleáveis quando as transferimos para os diversos contextos e áreas de ensino. O que se entende por ordem ou condições favoráveis ao ensino não pode adotar, necessariamente, os mesmos critérios numa aula de música, matemática

considerações finais

ou geografia. São dinâmicas diferentes e demandas diferentes que a ideia de gestão de sala de aula me ajuda a considerar ao analisar.

Estabelecendo dessa forma a diferenciação, não afirmo que todos que se valem do conceito de disciplina para a sua análise façam esse tipo de redução. Em verdade, hoje a linha de pesquisa sobre disciplina escolar tem trabalhado de maneira muito coerente com o que venho tomando aqui como gestão de sala de aula (por exemplo, Estrela, 2002; Garcia, 2012; Gotzens, 2003). No entanto, entendo também que a ideia de disciplina nos discursos pedagógicos brasileiros esteja talvez saturada pelas diversas representações que se fazem acerca do seu papel na escola e pelas recorrentes associações diretas entre disciplina e militarismo, comuns ainda hoje. Mudar a perspectiva, o conceito e o tipo de abordagem pode significar uma outra forma de se aproximar de um problema ainda traumático para um país que viveu por décadas sob regime militar.

referências

- ABRAMOVAY, M. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco no Brasil, 2005.
- ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P. C. de; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru: Abrapec, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.
- BEINEKE, V. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.1 2, n. 18/19, p. 96-129, 2001.
- _____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, mar. 2004.
- BENDASSOLLI, P. F. O mal-estar na sociedade de gestão – e a tentativa de gestão do mal-estar. In: GAULLEJAC, V. de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Idéias & Letras, 2007. p. 7-21.
- BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.
- CERESER, C. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 27-36, set. 2004.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DEL-BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no. 11.769/2008. *Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR*, Curitiba, v. 2, p. 110-134, 2009.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (Dir.). *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 2002.
- GARCIA, J. O que a escola faz com os indisciplinados. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA ESCOLA

CONTEMPORÂNEA, 8., 2012, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SIN, 2012. p. 199-209. 1 CD ROM.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

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

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.

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

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, p. 37-45, set 2004.

MANN, S. *A literature review on classroom management resources for music educators*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Ball University, Muncie, 2008.

MAVROPOULOU, S.; PADELIADU, S. Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, v. 22, p. 191-202, 2002.

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, p. 91-106, 1993.

MERRION, M. Classroom management for beginning music educators. *Music Educators Journal*, n. 78, p. 53-56, 1991.

OECD. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris, 2009.

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. p. 266-280.

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

PERIN, A. P. *Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

REESE, J. The four Cs of successful classroom management. *Music Educators Journal*, n. 94, p. 24-29, 2007.

RICCARDI, P. L. S. Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n. 5, mayo 2000. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabbatella00.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

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

RUSSELL, J. 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, p. 73-88, 2005.

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

SILVA, R. R. da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar: um estudo colaborativo sobre práticas de criação e manutenção de ambientes favoráveis à aprendizagem. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA, 8., 2012, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SIN, 2012. p. 355-371. 1 CD ROM.

SNYDER, D. W. Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*, v. 84, n. 4, p. 20-31, Jan. 1998.

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

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

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

Recebido em
07/05/2013

Aprovado em
21/06/2013