

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

A INDISCIPLINA NAS AULAS DE MÚSICA: ANALISANDO O  
PROBLEMA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS

LUCIANO PEREIRA JORDÃO

RIO DE JANEIRO, 2018



A INDISCIPLINA NAS AULAS DE MÚSICA: ANALISANDO O PROBLEMA  
SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS

por

LUCIANO PEREIRA JORDÃO

Monografia apresentada para a  
conclusão do Curso de Licenciatura em  
Música da UNIRIO, sob a orientação da  
professora Dra. Silvia Sobreira.

RIO DE JANEIRO, 2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço,

A Deus, a quem atribuo mais que o primeiro lugar, mas a centralidade em tudo que sou e faço. Se tudo existe e subsiste nEle, se todo dom e conhecimento vem dEle, esse trabalho só foi possível por causa dEle.

À minha esposa Denise por tanto amor, apoio e paciência. Sem ela tudo que eu faço seria muito mais difícil.

À prof. Sílvia Sobreira pela colaboração fundamental nesta pesquisa, pela orientação precisa e pela generosidade de quem se realiza na realização dos seus alunos.

A todos os colegas, alunos do IVL que dividiram comigo essa caminhada e ajudaram a fazer desse tempo algo inesquecível que se leva para vida inteira.

*„ A convicção de ignorância é a porta de entrada do templo da sabedoria “*

*C.H. Spurgeon*

JORDÃO, Luciano Pereira. **A indisciplina nas aulas de música: analisando o problema sob a ótica dos professores recém-formados**, 2018. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

O presente trabalho ocupa-se de analisar o problema da indisciplina escolar nas aulas de música sob a ótica dos professores recém-formados, tomando por base os relatos do início de suas trajetórias e de como a questão se apresentou, bem como as soluções encontradas no seu enfrentamento. Conclui-se que a questão da indisciplina não pode ser tratada com soluções fáceis ou fórmulas mágicas, mas refletindo sobre suas características e, principalmente, sobre suas demandas, uma vez que o espaço educacional é um espaço de conflitos, de negociações e, portanto, de mediação.

Palavras chave: educação musical, indisciplina.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	
07	
OBJETIVOS .....	
08	
JUSTIFICATIVA .....	
09	
METODOLOGIA .....	
09	
CAPÍTULO 1- INDISCIPLINA – DO QUE ESTAMOS FALANDO? .....	
10	
CAPÍTULO 2 – ANALISANDO OS RELATOS DOS PROFESSORES.....	
14	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
32	
REFERÊNCIAS.....	
34	

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste estudo surgiu durante minha experiência na disciplina Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, no ano de 2015. Durante o estágio nas aulas de música na Escola Municipal Francisco Alves, na zona sul do Rio de Janeiro, seja observando, auxiliando ou ministrando aulas, percebi que estava experimentando meus primeiros passos no caminho da transição entre a formação acadêmica e o exercício da docência. E o que mais me chamou a atenção nessa experiência foi a dificuldade – que não apenas eu enfrentei, mas que constatei estar presente também nas aulas ministradas por outros colegas estagiários – de lidar com situações relacionadas ao comportamento dos alunos. Minha expectativa se concentrava nos planos de aula, nos conteúdos apropriados e em toda teoria referente aos elementos pedagógicos necessários a uma boa aula de música que ainda estava tão viva em minha mente. Mas tudo isso pareceu insuficiente quando percebi que grande parte do tempo de aula era dedicada ao esforço de acalmar os alunos em sua agitação, e de estabelecer um ambiente minimamente favorável à comunicação e interação. Não sabia explicar as razões, mas o fato é que os alunos não pareciam dispostos a se conectarem com a aula e nem tinham interesse no que ela poderia significar para eles. Sim, isso deveria fazer parte do desafio de ser professor, pensei. Mas a sensação de não saber lidar com tantas questões “extramusicais” me marcou e originou o interesse que move esta pesquisa.

A estrutura desta pesquisa se apresenta em dois capítulos. No primeiro, buscarei limitar conceitualmente o tema da indisciplina através de uma rápida revisão bibliográfica que reflete sobre a natureza do problema de uma forma mais ampla, e também de forma mais específica relativamente à educação musical. Este primeiro capítulo também servirá como apresentação do referencial teórico do trabalho. No segundo capítulo analisarei o problema sob a ótica de nove professores de música recém-formados que relatam suas experiências ao confrontarem-se com a indisciplina em sala de aula, bem como suas estratégias de enfrentamento. Nas considerações finais discorro sobre os resultados obtidos na análise.

## **OBJETIVOS**

A fase de formação docente é um tempo rico em experiências que transcendem em muito a mera aquisição de conteúdos teóricos. Trata-se de uma construção pessoal, de uma etapa específica de confrontar e absorver conhecimentos construídos interdisciplinarmente a fim de viabilizar uma formação profissional que, apesar de se desenvolver de maneira preponderantemente prática, evoluirá sobre a pavimentação intelectualmente estruturada na universidade. Há que se aproveitar ao máximo o que cada professor e cada disciplina têm a oferecer à jornada pessoal de cada aluno. O presente trabalho busca lançar um olhar para o tempo/espço onde se apresenta o problema da indisciplina nas aulas de música: o início da atividade docente. É uma etapa de transição, desafios e autoconhecimento. Toda reflexão que busca ajudar o professor recém-formado a compreender melhor os desafios iniciais de sua jornada torna-se bem-vinda por ser mais uma maneira de aproveitar intensamente o tempo da formação acadêmica.

### **Objetivo Geral:**

Analisar como se apresenta o problema da indisciplina no início da experiência profissional dos professores de música, suas possíveis causas, natureza e caminhos de soluções para enfrentamento.

### **Objetivos específicos:**

- Revisar bibliográfica que conceitua e reflete sobre a natureza do problema da indisciplina em sala de aula.
- Analisar casos concretos de professores de música recém-formados que lidaram com questões de indisciplina nas aulas.

## **JUSTIFICATIVA**

Ao se depararem com o desafio das questões ligadas à indisciplina, professores recém-formados e estagiários encontram problemas para administrar as aulas de música. Este tema não tem sido tratado nos estudos da área da Educação Musical, com poucas exceções. Logo, esta pesquisa se faz necessária devido à relevância de tal assunto para os professores em fase inicial de carreira.

## **METODOLOGIA**

1 – Revisão bibliográfica de trabalhos que tratam do tema da indisciplina em sala de aula.

2 – Análise de relatos de profissionais de educação musical que lidaram com questões de indisciplina no início de suas atividades docentes. Tal análise foi feita a partir dos relatos de nove professores de música recém-formados. Os dados foram coletados da pesquisa conduzida pela professora Silvia Sobreira onde os professores – todos formados em Licenciatura em Música pela UNIRIO – relataram suas primeiras experiências atuando em Escolas de Educação Básica da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Dos relatos, que se referiam às ações pedagógicas como um todo dos profissionais entrevistados, foram extraídos e analisados os trechos relativos ao enfrentamento dos problemas de indisciplina.

## **CAPÍTULO 1**

### **Indisciplina – do que estamos falando?**

O objetivo deste trabalho é buscar compreender a questão da indisciplina escolar tendo como elemento central as aulas de música. Mas para isso, é preciso cercar o termo indisciplina por limites que promovam um recorte de significado que torne possível uma breve pesquisa desse tema tão amplo e atravessado por fatores tão diversos e complexos. Neste capítulo irei conceituar o termo indisciplina através de uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto.

Antes de seguir em frente é necessário delinear o objeto em questão respondendo à seguinte pergunta: do que se trata quando se fala de indisciplina na sala de aula?

Mais do que listar eventos que exemplifiquem o que é indisciplina, é preciso observar a natureza do problema, do que ele é feito. Para Garcia (2009), trata-se de uma crise de paradigmas:

Se indisciplina e violência representam uma crise na escola, essa crise também reflete as racionalidades que ali habitam. Nesse sentido, afirmamos que tais problemas refletem uma crise de paradigma, e portanto solicitam avanços tendo em mente essa perspectiva de mudança [...]. Nos parece mais produtivo pensar os desafios representados por indisciplina e violência como oportunidades para uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas. Particularmente em termos de gestão educacional, seria oportuno avançar em direção a um outro paradigma.(GARCIA, 2009, p. 521).

O autor vê a indisciplina como conflitos em sala de aula que refletem uma crise na escola. Mais do que uma crise institucional, trata-se de uma crise de paradigmas, de

racionalidades. O que acontece na ponta do processo é o desdobramento prático de um conflito maior causado pela inadequação de visões e práticas pedagógicas antigas e por sua ineficácia em gerir a educação nos dias atuais. Nessa lógica, a indisciplina, além de ser o sintoma que torna possível diagnosticar essa crise, é o fator propulsor em direção à descoberta de novos paradigmas. Seria como dizer que a indisciplina é o ponto de partida para – na prática, no cotidiano – rever o modo como se pensou até então e assim produzir novos saberes pedagógicos. A indisciplina é esse ponto para onde convergem não só o conflito entre o antigo e o novo, mas entre a prática e a teoria. Pois é aqui, na vivência do fenômeno, que se torna necessária a reflexão teórica que até então estava confinada nos domínios da formação acadêmica, agora tendo como matéria prima a prática docente.

Também para Aquino (2016) o problema reflete um conflito entre os pressupostos educacionais e a prática na sala de aula:

O professor, e somente ele, centro de todas as atenções, autoridade de saber, de ordem, de determinação, de onde emanam todas as decisões, respostas e perspectivas de produção do conhecimento. A indisciplina violenta tal pressuposto, recoloca os sujeitos em patamares de disputa, desorganiza, reorganiza a lógica docêntrica, autoritária, instituída na sala. Impõe que algo dado, absoluto, historicamente constituído como certo e inevitável, necessite ser reafirmado, imposto. No processo de reafirmação da supremacia docente surge o vácuo, espaço de questionamento, de conflito de interesses, de necessária indagação de o porquê que as coisas são assim. (SANTOS; PEREIRA; RODRIGUES *apud*, AQUINO, 2016, p. 673).

O que se afirma é que a indisciplina é uma reação natural e, até certo ponto, necessária dentro da relação entre os atores do cotidiano escolar. Ela é gerada em meio à disputa de interesses que, segundo o autor, adapta a suposta supremacia docente à interação prática na sala de aula. Ela também é resultado de uma crise entre a lógica historicamente construída do papel do professor e a lógica das relações sociais em constante movimento. A indisciplina que se manifesta fenomenologicamente como conflito é, na verdade, a expressão de crises conflituosas bem maiores e mais complexas do que ela e que a precedem. Ao dizer que a indisciplina violenta o conhecimento pedagógico dado como absoluto e faz necessária uma reafirmação do mesmo dentro do jogo da educação, o autor nos faz olhar para o problema como um desafio pedagógico. Dentro dessa lógica, a

indisciplina é algo inevitável se o professor não souber questionar e revir os pressupostos de sua formação, até então, tido como absolutos.

Já para Ferreira, Santos, Rosso (2016), a questão não repousa essencialmente nos ombros do professor. Eles a colocam como um problema relacional bem mais amplo e não limitado aos muros da escola:

Assim, o professor não ‘carrega’ sozinho o ônus disciplinar, como um ‘atlas’ carrega o mundo, nem o atribui a outrem; tampouco é devorado por ‘leões’, ou resgatado milagrosamente. Mas dada sua complexidade, o enfrentamento da indisciplina integra melhores condições de trabalho, investimento na educação e parcerias entre governo, comunidade, família e escola, bem como uma sólida formação docente, a promoção de espaços cooperativos e democráticos nas escolas. Apesar de a indisciplina estar relacionada a múltiplos fatores internos e externos à escola, ao professor cabe integrar e dialogar com eles no contexto pedagógico, na docência. Dessa forma, apesar de minoritária, para a representação relacional, o inferno da indisciplina somos nós. (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016, p. 206).

Essa maneira de entender a natureza dos problemas de indisciplina na sala de aula estrutura o tema no contexto amplo das relações sociais. A origem é social. O próprio conflito inerente à disputa democrática idealizada socialmente é também a essência da indisciplina em todos os campos da sociedade, inclusive na escola. Isso coloca o professor como um mediador, dentro do contexto pedagógico, de um conflito que na verdade está muito além do espaço educacional, o que requer dele saberes e competências que abarquem todo esse caráter relacional de sua função. Se tal lógica parece aliviar o professor da responsabilidade de ser o “causador” da indisciplina colocando o foco do problema no aspecto relacional, por outro lado parece aumentar a abrangência de sua esfera de atuação ao requerer dele uma capacidade de lidar com o problema através de uma ótica muito mais ampla.

Tentando reduzir mais o foco e situar o *locos* da questão proposta nesse trabalho, recorro a Silva (2014) que fala de um contexto mais específico: a sala de aula de música. Se as perspectivas descritas anteriormente nos ajudam a compreender a natureza do problema, há, portanto, a necessidade de ajustar o foco à realidade contextual que pretendo abordar e nela observar o que se entende por indisciplina e como ela se manifesta.

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. (SILVA, 2014, p. 17).

Eis o fenômeno relatado do chão da experiência educacional, situado de forma específica em uma aula de música. Em sua dissertação de mestrado sobre gestão de sala de aula, Silva parte de sua experiência frustrante de não saber lidar com o problema da indisciplina ao se deparar com ele em seus primeiros dias de sala de aula, para realizar sua pesquisa. Nesse relato o fenômeno em questão pode estar atravessado por todas as perspectivas que abordei até aqui neste capítulo. É válido olhar para ele considerando todas essas óticas teóricas. Mas ao definirmos o que é indisciplina em uma sala de aula de música, é necessária a especificidade de delinear as características do problema que fazem da aula (ou da tentativa de aula) algo frustrante para o professor, para os alunos e improdutiva em todos os sentidos. Improdutiva não apenas com relação à transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, na ineficácia em estabelecer relações. A indisciplina relatada acima é caracterizada pela total desconexão entre os atores educacionais, seja por desinteresse por parte dos alunos, seja pela incapacidade docente em despertar tal interesse, seja por uma postura escapista dos alunos ao se encontrarem em um ambiente de aula aparentemente despojado de formalidades como as demais aulas, seja pela influência do comportamento individual de alguns “alunos problema” sobre a turma. Essa desconexão impede o estabelecimento de um ambiente minimamente favorável à comunicação necessária em uma aula. Seja qual for a gênese do fenômeno, a realidade é que ele é presente e cabe ao professor lidar com ele. O que seria então indisciplina à luz do relato de Silva (2014) e na forma que iremos abordar a questão? É a forma de interação dos alunos

dentro do espaço e horário de aula que reflete uma postura desinteressada, desconectada e às vezes hostil à qualquer tentativa de estabelecimento de um ambiente minimamente favorável à interação necessária ao processo de aprendizado.

No capítulo seguinte irei analisar o relato de nove professores de música sobre como lidaram com o problema da indisciplina no início de suas atividades docentes.

## **CAPÍTULO 2**

### **Analisando os relatos dos professores**

O foco de interesse do presente trabalho está concentrado na compreensão do problema da indisciplina em suas dinâmicas e especificidades relativas ao universo das aulas de música. Ao perceber a fase de estágios e os primeiros meses da atividade profissional do professor de música como essa zona de transição entre a teoria e a prática, observa-se que é neste tempo/lugar que se configuram os primeiros conflitos de característica comportamental a serem enfrentados em busca da implementação das interações necessárias à educação musical. Tais conflitos podem e devem ser compreendidos de maneira mais ampla sob as óticas teóricas diversas, algumas das quais mencionadas no capítulo anterior. Porém, para compreender os contornos específicos e as possíveis maneiras de enfrentamento da indisciplina no universo das aulas de música, irei analisar os relatos de nove professores de música recém-formados sobre suas experiências enfrentando tais conflitos e buscando caminhos de solução.

Os dados aqui obtidos foram colhidos de pesquisa realizada pela professora Silvia Sobreira entre os anos de 2013 e 2015. O projeto, cadastrado na plataforma de pesquisa da UNIRIO, teve o título “O currículo de Música na Educação Básica: construindo pontes entre a necessidade da escola pública de Educação Básica e o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO.

A pesquisa, desenvolvida dentro do grupo de pesquisa FORPEM (Grupo de pesquisa em Formação e Práticas em Educação Musical), liderado pela professora mencionada, visava compreender como o currículo proposto pelo curso de Licenciatura em Música da UNIRIO atendia às demandas profissionais dos egressos, delineando o percurso acadêmico e profissional destes e procurando analisar suas ações pedagógicas nas Escolas de Educação Básica da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

O método utilizado foi o de convidar nove egressos da Licenciatura em Música para participarem das aulas de Estágio Curricular I e IV, descrevendo suas experiências iniciais na Educação Básica. As participações foram filmadas, gravadas e transcritas pelos bolsistas IC Anke Waldbach e Rafael Ferreira de Souza. Todos os participantes concordaram com a

gravação. Os dados aqui obtidos foram cedidos pela professora Silvia Sobreira para que tivessem maior divulgação, uma vez que os relatórios feitos para a UNIRIO não ficam disponibilizados para o público. Foram analisadas as nove participações, das quais foram selecionados trechos relacionados à indisciplina escolar.

Os nomes originais foram substituídos por fictícios a fim de preservar o anonimato dos participantes.

Daniel se formou em Licenciatura em Música na UNIRIO, em 2009. Antes de passar no concurso para a Prefeitura do Rio de Janeiro, ele deu aula durante um ano em uma escola particular em Botafogo. Mas sua experiência mais significativa relacionada à indisciplina deu-se após assumir como professor pela rede Municipal em uma escola no Jacarezinho.

Então, assim, eram crianças muito difíceis. Muito difíceis, muito violentas. Estou falando de crianças com seis anos de idade; crianças violentíssimas; crianças brigando como adulto mesmo, tirando sangue um do outro. Muito sexualizadas também. Já tive caso de aluno que estava com o pinto para fora em sala de aula, passando, se esfregando na menina. Então, assim, era uma realidade muito dura, difícil, eu fiquei mais de um ano e meio ali no Jacarezinho. Crianças com dente de leite, com a primeira dentição toda estragada... E eu era assim... O Dom Quixote, o tio de música, né? Eu falava “não pode brigar, não resolve assim, não é com a violência que você pode resolver”. Aí parecia que entenderam o recado. Aí você sai e vem a mãe de topzinho, shortinho dando tapa na cara da criança: “Eu já falei que se ele te bater você enfia a porrada nele.” Aí você fica assim, lutando contra o moinho. Quem é que está errado? Se a criança recebe todo dia a mensagem de que ela tem de enfiar a porrada e ele recebe porrada e é só essa linguagem que ela conhece... E você lá na sua inocência achando que vai reverter aquele quadro. É meio complicado. Eu pintei essa imagem só para dar uma ideia do que vocês podem encontrar, gente. (DANIEL, 2014).

Esse relato evidencia o choque de realidade vivenciado pelo professor recém-formado. Este choque é caracterizado pela constatação de que a história do lugar e o contexto social dos alunos parecem entrar em sala junto com eles e pela imediata sensação de impotência diante de tal quadro. Todas as dificuldades encontradas pareciam não respeitar a expectativa “inocente” do professor de ser capaz de “reverter aquele quadro”. Tal expectativa faz parte do que Garcia (2009, p.521) entendeu como o paradigma do professor ao afirmar que “se indisciplina e violência representam uma crise na escola, essa

crise também reflete as racionalidades que ali habitam”. A mentalidade natural do professor como o responsável por reverter quadros é confrontada na prática em sala de aula gerando essa crise de paradigmas. Trata-se da primeira crise vivida pelo professor recém-formado, a despeito de sua preparação para enfrenta-la.

A percepção de Daniel ao relacionar a indisciplina dos seus alunos em sala de aula diretamente ao seu contexto social e familiar, o fez perceber que não se tratava, *a priori*, um problema relacionado à sua aula. Nesse sentido, não se tratava de uma indisciplina escolar, mas sim da manifestação, na escola, de uma racionalidade aprendida em um ambiente sócio familiar de conflitos e violência. Segundo Ferreira, Santos e Rosso (2016), essa percepção faz com que o professor atue como um mediador de conflitos, o que diverge bastante do paradigma natural do educador como aquele que vai reverter os quadros adversos.

Continuando sua fala, Daniel revela como se caracterizavam os problemas de indisciplina enfrentados em aula.

Você pega crianças com dificuldade de aprendizagem e de concentração que é uma coisa incrível. Aí você se pergunta: “O que eu faço com essa criança?”. Era assim... eu dando aula e tendo de segurar dois... chegou ao ponto de eu achar que ia ficar louco, pirado, ou me transformando numa pessoa que eu não sou, sabe? Por que se as pessoas só conhecem a linguagem da violência, você começa a projetar uma linguagem da violência para que eles te percebam. Se você fala “oh, meu lindinho, não faz isso!”, eles não te escutam, parece que você não está falando nada, não está se comunicando. A comunicação vai de um nível daqui para cima; é uma coisa de quase violência. Eu lamento falar isso, mas é. Tanto a postura corporal, para que eles percebam e te atendam. É uma coisa de quase violência. Você está quase partindo para uma agressão física contra a criança, sabe, para que ela te perceba? Então eu já estava me sentindo uma pessoa estranha. Então eu saí do Jacarezinho na primeira oportunidade. Lógico que o que eu estou pintando aqui não eram todas as crianças, tá? (DANIEL, 2014).

O importante a se perceber na experiência do Daniel é que se trata de um tipo de indisciplina que inviabiliza qualquer experiência de troca educacional, seja de música ou de qualquer disciplina. O que Daniel identificou como linguagem da violência reflete uma espécie de idioma que ele parecia desconhecer. Na tentativa de compreender e utilizar esse “idioma”, já que não há possibilidade viável de aula sem comunicação, ele relata seu

desconforto ao precisar mudar sua postura para tentar entrar no mundo dos alunos. Sua expectativa em reverter o quadro o fez reagir de forma a adaptar-se, falar a linguagem dos alunos. Perceber que essa foi uma experiência difícil e sem uma solução imediata (haja vista que ele deixou a escola assim que pôde), não a desqualifica para que com ela aprendamos e observemos do que é formado o ambiente escolar que espera muitos professores recém-formados. É um quadro específico de uma escola pública de uma comunidade carente do Rio de Janeiro, mas que reflete a situação de uma camada importante do contexto educacional que será campo de trabalho de tantos formandos. Por certo, experiências como essa fazem parte de uma formação pessoal e profissional e não podem ser qualificadas apenas pelo sentimento de frustração e insucesso que, aparentemente, as caracterizam. Mas é fato que esse choque também pode produzir desmotivação e sentimento de inadequação, que poderiam ser atenuados por uma preparação prévia para lidar com o problema.

Semelhantemente, Solange também usa a palavra violência diversas vezes para retratar os primeiros meses de sua experiência como professora de música em uma escola municipal na Penha, zona Norte do Rio de Janeiro, para alunos do quarto ao oitavo ano.

Você está ali, a escola (parece que) é um lugar de conflitos né, de todos os tipos. Você é um mediador ali, você está sozinho né. É um lugar onde você assim, eu vou falar abertamente, onde você vê crianças sofrendo violência, e crianças sendo os violentadores ali. Não estou falando de 'indisciplininha' não, porque como eu falei, ele tem diversas realidades né, e gente de tudo quanto é canto. Então você não vai dar aula de música. Você tem que lidar com a instância, seus colegas de trabalho, direção, você tem que lidar com instâncias, secretaria de educação.[...] Teve uma época em que eu parei, no início, que eu parei de dar aula assim de virar, de virar de costas para escrever alguma coisa, para pegar alguma coisa, sempre de frente, porque se eu virasse alguém matava alguém. Estou falando sério. Por isso que eu falo, não existe aula de música ali, porque primeiro você tem que fazer outro tipo de trabalho, sabe. É outra instância. A gente chega, a gente já foi “adestrado”, adestrado que eu falo é um termo meio ruim, mas a gente chega em uma sala de aula, você vai chegar, sentar, vai ouvir. Você já tem todo um processo. Eles não têm isso, eles não têm referência disso. Então você não vai dar aula de música em um primeiro momento. Você tem que ensinar tudo isso que eles não têm em casa, tudo isso que eles não têm na sociedade. (SOLANGE, 2014).

A percepção de ter chegado a um local de conflitos, o que, em teoria, não combina muito com o conceito pronto e idealizado de escola, como lugar propício ao aprendizado, também produziu um choque em Solange. Isso a fez perceber, num primeiro momento, seu papel de professora como uma mediadora de conflitos. Ela também se viu, de forma escancarada, diante dos problemas sociais que os alunos traziam consigo para as aulas.

É bem nítido nas experiências de Solange e Daniel, esse impacto causado pela descoberta do quanto suas aulas eram afetadas pelo que os alunos traziam do seu universo de dificuldades sociais, econômicas e familiares. Esse espanto traz subitamente à tona a necessidade de ampliar a forma de olhar para os alunos e para a educação como um todo. E isso mudou toda sua maneira de planejar e desenvolver suas aulas. Não se tratava, simplesmente, de ignorar o “extra sala” e dar a sua aula. Seria necessário investir os primeiros meses trabalhando questões básicas de educação que ela considerava essenciais antes de qualquer questão musical.

É fato que você tem um longo processo. Primeiro você não vai dar aula de música, você tem outras coisas que não são musicalização que você tem que ensinar para eles. É, infelizmente eles não tem isso em casa, não tem isso na sociedade. Nossa sociedade, ela é doída né. Você vai para um lugar e você não pode reclamar porque alguém te da um tapa. Então isso tudo vem para a sala de aula. Esses conflitos todos aparecem dentro de sala de aula. E afloram de uma maneira assim inesperada e repentina. Você vai primeiro lidar com isso. Quando você conseguir controlar isso aí é que você vai dar aula de música. Mas demora, é um trabalho longo. Vai ser o meu terceiro ano, esse ano que eu estou conseguindo fazer uma coisa. Passei os outros dois anos sofrendo. (SOLANGE, 2014).

Novamente a indisciplina surge como questão básica que paralisa o professor antes de qualquer investimento pedagógico musical. Novamente surge a constatação de que parece haver muita coisa a ser estabelecida antes de se desfrutar de uma experiência genuína de musicalização em sala de aula. Solange lidou com essa realidade assumindo seu papel de mediadora e se voltando para questões “pré-musicais” que julgou necessárias ao estabelecimento de condições mínimas de relação e comunicação.

Já assisti um menino de 4 anos destruir a direção. E guerras medievais. E você tem que lidar com isso. E você tem que ter assim, sua autoestima tem que estar lá em cima, sua paciência tem que ser enorme, você tem que ter consciência de que isso não é culpa sua, você está fazendo o seu trabalho aí, você está fazendo sua contribuição, mas isso não é culpa sua.

A escola não vai resolver, você não vai resolver, você tenta, mas você sabe que isso perpassa por instâncias que não são da escola. O menino de quatro anos que destruiu a direção é outro caso. Eles são a gentes de violência, mas eles também são violentados, é um caso muito, muito triste. [...] E essas crianças vão para dentro de sala de aula. E você uma hora assim, indisciplina, inferniza... você vai ver o histórico deles e fica com pena. Ele vai bater no outro, vai coisar, vai quebrar... ele está enlouquecido, não sabe o que fazer. Você tem que lidar com isso. Por isso que eu falo, você não vai dar aula de música. Primeiro você vai fazer todo um trabalho que não tem nada a ver com música. (SOLANGE, 2014).

A maneira com que Solange enfrentou a indisciplina passava pelo reconhecimento de que tal problema não era culpa do professor. Trata-se de uma questão maior, que vai além da escola. Para ela, foi necessário reconhecer que nem o professor nem a escola teriam a solução para o problema em sua raiz. Seria necessária a mediação para se chegar a um lugar de possibilidades mínimas de interações educacionais, mas isso não significava encarar o papel da educação escolar como solucionadora do problema muito mais amplo. Seria necessário encontrar tais habilidades relacionais para “negociar” em meio ao conflito até que se pudesse, de fato, ser professor de música simplesmente.

Rita conduz seu relato de como foram seus primeiros meses de trabalho em uma escola pública em Bonsucesso, Rio de Janeiro, de forma bastante coincidente com as de Daniel e Solange:

No início, no primeiro e no segundo ano, ou seja, até ano passado, era muito... No primeiro ano eu tentava fazer o que eu pegava aqui na faculdade, já tinha quatro anos que eu tinha me formado. Eu me formei em 2008 mas só comecei a dar aula em 2011. Eu catei todos os cursos, catei tudo que eu tinha daqui e aí montava as aulas achando que ia dar tudo certo que estava tudo lindo. Mas você entra na sala não consegue nem dar bom dia à turma. Você não consegue falar, você não consegue nem ser percebida ali. E aí falei ‘o que eu vou fazer aqui nessa sala?’. Minha carga horária são 16 horas, eu faço 12 tempos, ou seja, são 12 turmas que eu pego. São 12 salas que você entra e aquele ‘auê’ [...] Era quase que dando murro em ponta de faca. Você faz uma atividade, você faz o planejamento, você escolhe uma música, você dá um instrumento, ‘ah não quero cantar isso’ ‘então vamos tocar’... nada eles querem fazer, é muito difícil. Eu comecei a pensar. Eu vou dar de pouquinho em pouquinho. No primeiro ano eu comecei falando de instrumentos, falando da orquestra, mas parecia que não tinha um fechamento. Porque você dava aula e na aula seguinte você não consegue dar aula porque tinha que separar briga, se forem os menorzinhos toda hora querem beber água, que você amarre o sapato. Eu me via assim... eu pensando ‘Roberta você tem

que descer no nível deles'. Não adianta você querer ser a professora, ensinando, que você acha... não vai rolar. Então pára a aula e vamos todos aprender a amarrar o cadarço. Ai eu combinava com eles que na próxima aula não ia ter ninguém querendo amarrar o cadarço porque nós já aprendemos. Coisas que vão muito além, acho que nem passa pela questão musical. (RITA, 2014).

Quando Rita relata “você não consegue falar”, ou “você não consegue nem ser percebida”, se torna explícita essa forma de indisciplina que se caracteriza pela desconexão, pela ausência dessa ponte relacional chamada comunicação, que precisa ser construída antes de qualquer coisa. Aqui a indisciplina não tem os contornos de violência vistos nos relatos anteriores, mas configura-se como um desajuste precedente à qualquer problematização pedagógica musical. Com todos os métodos em mãos e teorias na mente, ela percebeu que nada poderia ser utilizado se não descesse ao mesmo solo que os alunos pisavam a fim de descobrir uma maneira de atuar naquele ambiente. Questões básicas como amarrar o cadarço foram trabalhadas em sua aula de música.

Rita conseguiu, no entanto, nos primeiros anos de sua experiência como professora, lidar com a indisciplina utilizando uma estratégia um pouco mais relacionada à música e ao universo sonoro:

Foi o que eu fiz esse ano. Foi quando eu pensei no planejamento do ano. Eu falei ‘eu preciso que eles ouçam, eu preciso que eles percebam que eles não sabem ouvir e que eles podem ouvir’. Nas primeiras aulas do ano eu falei sobre o ouvido. Nos outros anos já tinha falado sobre silêncio, eu já tinha uns códigos com eles, isso é importante estabelecer códigos quando você entra: quando você quer silêncio, quando você quer que eles parem, sem gritar. [...] Esse ano eu pensei assim, eu vou fazer com que esses meninos escutem. Comecei falando do ouvido, mostrei um desenho do ouvido. Mostrei como era escutar, a diferença entre ouvir e escutar. Fiz experiências de eles colocarem a mão no ouvido, eu estava lendo uma história e desafiava ‘duvido que vocês me ouçam agora’. Pedia para tampar o ouvido com o dedo, ‘ah ainda estou ouvindo professora’. ‘Ah, mas agora vocês não vão me ouvir, eu vou me virar e vocês não vão entender absolutamente nada do que eu estou falando’, me virava e continuava falando, sem gritar e eles com a mão no ouvido. E todos eles impressionados que eles conseguiam ouvir. Ai eu disse: ‘Não tem mais desculpa. Essa é a prova. Marquei o dia no caderno. Esse é o dia que eu provei para vocês, que vocês estão vendo, que eu não preciso gritar’. Esse dia é o meu dia. Lembra daquele dia. Aquele dia do ‘eu não vou gritar porque eu não preciso gritar’. (RITA, 2014).

É importante notar na estratégia de Rita, que ela buscou enfrentar o principal problema gerado pela indisciplina que parece ser natural (pelo menos nos três relatos até agora) nos alunos em seus primeiros meses de aula de música: a necessidade de comunicação. Ganhar a atenção dos alunos. Conseguir que eles percebam o que a aula de música pode oferecê-los e vice-versa. Tal como os relatos anteriores, Rita não encontrou isso pronto e precisou achar o seu caminho para essa construção.

Sandra se formou em Licenciatura em Música pela UNIRIO e começou a dar aula em uma escola em Niterói para alunos do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

É uma loucura, porque o sexto ano era uma gracinha, o sétimo era legal, mas, quando chegava no oitavo ano, eram 45 e não dava pra passar entre as carteiras da sala. [...] Aí, quando eu chegava no ensino médio, era muito mais tranquilo, porque fazia quem queria, o que faz uma diferença gigantesca. Quando eu via, a turma tava cheia, porque um ia falando pro outro, e eu fui descobrindo um jeito de lidar com eles. Eu tenho essa cara de adolescente e os professores me zoavam dizendo que aluno não podia entrar ali. Eu aprendi um jeito de lidar com eles que era mais horizontal, porque não dava pra eu chegar e botar uma banca, porque os caras eram maiores do que eu, e o que diferenciava a gente eram cinco anos... Só que isso fez bem, e ninguém me desrespeitou, porque só tinha quem queria. (SANDRA, 2014).

Ela começa seu relato traçando a distinção entre os níveis de interesse das turmas do sexto ano ao ensino médio. Um fator relevante apontado por Sandra que afetou diretamente ao comportamento dos alunos foi o de poder escolher as aulas de música. Enquanto do sexto ao nono ano as aulas de música eram obrigatórias, no ensino médio eram eletivas. Isso foi descrito por ela como fundamental para seu trabalho junto aos alunos do ensino médio. Sua fala “eu aprendi um jeito de lidar com eles”, demonstra que foi construída uma via de interação pela qual se deu a troca educacional. Essa via foi facilitada por uma postura interessada e aberta à comunicação por parte dos alunos. Sandra atribui essa postura à possibilidade que os alunos tiveram de escolher ter aulas de música. Ela qualifica o jeito de lidar com os alunos como “horizontal”, por não precisar fazer da imposição de sua autoridade de professora a principal característica relacional de sua atividade. Nesse quadro, considerado ideal nas expectativas de qualquer professor recém formado, os conflitos e problemas de indisciplina se “diluem” na “corrente” do interesse

pela música. As coisas se ajustam, as negociações acontecem e convergem em uma experiência de troca e aprendizado. Porém as coisas eram totalmente diferentes do sexto ao nono ano, onde as aulas de música eram obrigatórias:

Pra eles era obrigatório. E eles eram grandes, não queriam saber de aula de música, falavam o tempo inteiro, eram super desrespeitosos, eu saia completamente rouca, o que, pra quem canta, é uma frustração... é como se estivesse tirando a coisa mais importante da sua vida. Eu lembro até de ter comentado isso com a Silvia na época. E eu vivo pra cantar desde os meus 10 anos. E quando eu chegava naquela turma, olhava pra janelinha e pensava [com pesar]: “caraca, eu vou ter de entrar. E agora, o que eu vou fazer?”. Eu peguei eles no oitavo e no nono ano. No oitavo já era ruim, quando chegou no nono, entrou mais gente, e os moleques iam de bermudão, porque a escola era em Niterói numa região de praia, e eles queriam ir pra praia e a minha aula era a última. Música, pra quem só pensa em vestibular... E aí foi muito difícil, eu tive carinho de todas as outras turmas, mas o que mais me marcou foi essa coisa do nono ano. Na época eu não achei saída, talvez daqui a alguns anos, com mais experiência, eu consiga. (SANDRA, 2014).

Sandra conta que saiu da escola por causa da frustração em não achar saída para os problemas de indisciplina entre os alunos do nono ano. É importante notar que os problemas de desinteresse que mantinham os alunos do nono ano desconectados de qualquer possibilidade de interação funcionavam como elementos bloqueadores de quaisquer iniciativas pedagógicas e também como elementos “drenantes” de recursos e motivação do professor. A impressão de que era uma barreira indissolúvel se concretizou na experiência de Sandra naquele momento inicial de sua vida profissional. Claro que isso acrescenta em sua experiência e enriquece o seu “vocabulário” pedagógico a longo prazo, mas o que cumpre a este trabalho é analisar sua experiência e o impacto dela no momento inicial de sua jornada como professora de música.

Rogério se formou em 2015 em Licenciatura em Musica pela UNIRIO. Um ano depois começou a trabalhar em uma escola particular em Niterói com alunos até o nono ano.

Foi mais difícil com a turma dos pequeninhos, da educação infantil. E com os mais velhos, com o 9º ano, era terrível. Mas isso, graças a Deus, era uma reclamação de todos os professores da escola. Os alunos eram completamente apáticos, tinha dias que parecia que você estava dando aula pra parede. Qualquer atividade prática com eles se tornou impossível. Cantar, eles não queriam. E os instrumentos que eu tinha (os

chocalhinhos, pandeiro e etc), também não queriam fazer. Falavam "ah, não sei fazer isso, não". Então, o que funcionou com eles foi conversa. Então durante um mês eu estudava um gênero musical diferente. Teve um mês que eu estudei Hip Hop com eles. Peguei o Hip Hop da década de sessenta e década de oitenta e eles pesquisavam em casa como surgiu esse estilo, como era em outros países e como chegou no Brasil e etc. E aí a comunicação em sala de aula melhorou. E depois do Hip Hop, tinham duas alunas na turma que gostavam de K-pop, os artistas pop coreanos, então estudamos o pop coreano e a história do estilo. E foi assim ao longo do ano.(ROGÉRIO,2017).

Para Rogério a dificuldade estava na apatia e desinteresse dos alunos. Um dado relevante a ser notado era o de que isso não acontecia só nas aulas de música. Perceber isso foi importante para identificar a característica do problema e escolher que caminho de solução seguir. Saber que aquela apatia não era algo pessoal relacionado a Rogério ou algo específico com as aulas de música é um caminho importante na compreensão do problema. Qualquer caminho de solução passa por entender que o problema já estava lá quando o professor chegou e sua existência não depende do professor. O que depende do professor é a gestão dessa realidade, não sua origem.

Rogério percebeu, como os demais professores citados anteriormente, que o problema de indisciplina era, no seu cerne, um problema de comunicação. Isso fica claro na expressão “o que funcionou com eles foi a conversa”. Ele encontrou um ponto de interesse musical comum para a maioria dos alunos a fim de trabalhar em conversas e estudos para chegar no objetivo básico que torna possível qualquer aula: “a comunicação em sala melhorou”.

Sandro, também formado na UNIRIO, começou a dar aula em uma escola próxima ao morro do Juramento, na zona norte do Rio de Janeiro para alunos do sexto ao nono ano. No seu relato, ele traz uma percepção um pouco diferente quanto aos problemas de indisciplina de seus alunos. Para ele, os problemas tinham relação com as mudanças características do acesso dos alunos ao sexto ano:

Eu acho que as atividades práticas sempre funcionam, mas tem uma coisa que é verdade. Quando eu cheguei na escola eu falei ‘nunca vou ser um desses professores que vai para o quadro’. Em uma sala de quarenta tem momentos que o caos se estabelece e não tem jeito, às vezes o momento de acalmar o aluno é passar um exercício no quadro. Você respira dez minutos, a galera acalma. É impressionante. Está o caos que for você

passa um exercício no quadro para a galera fazer. Muitos exercícios que eu passo no quadro eu poderia fazer verbalmente. Mas você tem 1:40h de aula com cada turma, geralmente dois tempos para cada turma de cinquenta minutos. Dois tempos com o sexto ano, que é uma idade um pouco mais complicada, eles passaram da questão de ter um professor só para ter vários e de ficarem sozinhos na sala, que até então eles não ficavam. Eles ficavam com um professor o dia inteiro, o máximo que ia lá era o professor de música de vez em quando e eles passam a ter um professor para cada tempo e vão trocando de sala, eles dão uma 'pirada', principalmente no primeiro semestre. A turma mais difícil para mim é sexto ano quando entra. Para mim tem momentos que não tem jeito. (SANDRO, 2014).

Sandro utilizou diversas vezes como estratégia de solução ir para o quadro e se tornar o professor tradicional, que passa exercícios, indo no caminho oposto ao de suas expectativas de recém-formado. É interessante notar que o recurso era utilizado não pelo valor pedagógico que Sandro atribua a ele, mas por “funcionar” de, informa indireta, como linguagem de autoridade e solicitação de ordem e silêncio. Era o momento em que a aula de música se parecia com as demais aulas, onde só o professor falava e os alunos ouviam em silêncio. Sérgio diz que em muitas ocasiões de “caos” disciplinar, só isso funcionava.

Sua atitude de adaptação pessoal para lidar com o problema de indisciplina foi possível mediante a leitura de que aquele era um problema relacionado às mudanças características do sistema de ascensão da escola. Mas ele percebeu que o problema também tinha relação com a diferença característica das aulas de música em relação às demais:

Quando eu entrava na sala de português (cara, isso me dava uma raiva) eu passava na sala de uma professora lá de cinquenta anos todos eles sentadinhos assim... olhando. Eu entrava na sala a galera... Pô, porque que... É comigo né? Mas também tem um outro lado. Tem uma galera que acaba assumindo uma postura... por que se você quiser que eles fiquem quietos você consegue, totalmente quietos. Basta assumir uma postura totalmente general. Mas não é legal também, tem uma galera que acaba partindo para esse lado. Quem sou eu para julgar, mas eu acho que, sobretudo em música, uma postura 'general', calem a boca, fiquem quietos, vamos cantar 'Asa Branca', não rola. De alguma maneira, principalmente na hora de instrumento o caos até faz um pouquinho parte. Porque eles ficam muito excitados, não é maldade no sentido de que o cara quer sacanear a sua aula não. (SANDRO, 2014).

Esse é o ponto de distinção entre a indisciplina básica, característica de fatores gerais (sociais, familiares, relacionados à estrutura da escola) e a indisciplina específica do

ambiente da sala de aula de música. Sandro precisou aprender a lidar com as duas. Para tanto, precisou aprender a diferenciá-las. Precisou, também, superar a fase de achar que qualquer uma das suas era um problema pessoal com o professor. A disciplina básica é sempre a primeira a ser reconhecida e ser enfrentada. Segundo os relatos citados até agora, não é um desafio fácil e, por vezes, no momento do seu enfrentamento, torna-se intransponível. Já a indisciplina característica da aula de música, como se pode observar no relato de Sandro, não é, necessariamente, um inimigo a ser abolido. Deve-se encontrar o ponto de equilíbrio onde se consegue reorientar esse caos disciplinar para a direção certa e potencializá-lo em favor da criação. Sandro conta como foi seu caminho nessa direção:

Uma coisa bacana que hoje em dia eu até tenho conseguido fazer mais. Eu comecei assim, na primeira aula (no começo) eu levei os moleques para um auditório que tinha lá. Foi um caos. A diretora ainda falou ‘Tem certeza que já vai levar eles para o auditório?’. Falei ‘Claro, tem um auditório. Tem a foto do Pixinguinha porque a escola é do Pixinguinha, tem espaço...’. Os moleques foram chutando as portas de todas as salas, um corria o outro empurrava o outro na escada eu já cheguei no auditório exausto. E aí fiz uma atividade, distribui instrumentos e outras coisas que dava para fazer som para todo mundo e aí foi a guerra. Guerra sonora e guerra nas vias de fato mesmo. Um dando uma baldada na cabeça do outro. Depois falei que isso não dá mesmo. Primeira coisa fiquei um tempão sem ir para auditório nenhum. Lá tinha um auditório legal, mas segurei a onda um pouco na sala. E a segunda coisa, eu fui aos pouquinhos. Eu ia pegando de cinco em cinco na sala ia conversando com eles sobre o arranjo que eu fazia na hora. Você montava uma coisa que dava certo, super simples umas coisinhas bobinhas só que eles percebem... eu falava: toca aí galera. Eles tocavam era a maior zona aí você organizava minimamente eles começavam a perceber. Eu já falava o que era arranjo. E aí trocava, vinha mais cinco. Assim rapidinho quando eu via já tinha passado uma hora de aula e tinha sido maneiríssimo. (SANDRO, 2014).

Esse é um movimento de um professor recém-formado no processo de identificação e gestão do que pode ser reconhecido como indisciplina, rumo à construção de uma vivência pedagógica musical que represente educação. Expressões como “foi um caos” e “tinha sido maneiríssimo” juntas no mesmo relato, mostram a aparente ambiguidade e complexidade desse processo que começa precisamente no primeiro dia de aula, no meio dessa zona de transição entre ser aluno e ser professor, entre teoria e prática, entre planejamento e execução. Exatamente nesse momento/lugar onde o estado emocional do

professor pode, em segundos, ir de sentimento de capacidade e ânimo à sensação de inadequação e desalento.

Na experiência de Fernanda, também formada pela UNIRIO em 2013, ao dar aula para o ensino fundamental em uma escola municipal em Niterói, há outro aspecto importante de ser notado:

Os meus alunos, eu não sei se é a escola que eu peguei, mas eu tenho alunos muito rudes, sabe, não sei também pelo fato de eu ser mulher, inexperiência, alguma forma porque eu tô entrando agora, e eu tenho alunos com onze, doze anos muito rudes, é, a nível de violência mesmo assim, mas a gente tenta, a gente faz um jogo com a... todas as escolas tem direções que me apoiam, você precisa de pessoas que te apoiem, que falem a mesma língua que você, no sentido de: como é que a gente vai tratar a disciplina, vai tirar de sala? Não, a gente vai conversar com o aluno, vai voltar ele pra sala? Qual que vai ser? Se você só grita com o aluno, qual que é a linha da escola? Ah não é berrar com o aluno. Não aqui a gente não faz isso. Você tem que entrar, eu acho, conversar e tá ligado com a linha dos professores pra falar uma mesma linguagem com os alunos, direcionamento assim, como conduzir essa questão das atitudes dos alunos dentro da sala de aula. E enfim, nesses, com os alunos mais velhos de onze, doze anos é bastante complicado. (FERNANDA, 2014).

O uso do termo violência no relato de Fernanda revela que ela está lidando com a indisciplina básica, que inviabiliza a comunicação e interação. Sua experiência coincide com o relato de vários professores pesquisados em se deparar com uma indisciplina estabelecida, não apenas como fator escolar, mas como crise social que impulsiona e traz à tona o conflito de paradigmas e racionalidades. A mediação necessária para esses conflitos, no caso de Fernanda, passava por uma atuação conjunta entre os professores e a direção da escola. Seu caminho de solução foi contar com a ajuda dos demais professores e utilizar a mesma linguagem com os alunos.

André, também graduado em Licenciatura em Música pela UNIRIO, conta como foi o início de sua experiência como professor de música em uma escola pública da Rocinha:

Isso vocês não vão aprender aqui, não faz parte do nosso discurso democrático. Você tenta ao máximo passar os conteúdos de forma mais tranquila... mas, se a turma não quer dialogar, não tem papo: 'quem

manda aqui é o professor'. Eu tive uma turma de progressão<sup>1</sup>, que é outro crime. A diretora me perguntou antes: 'você quer trabalhar com eles?'. Eu aceitei o desafio, desde que tivesse surdo, caixa, etc. Eu deixava tocar, ouvíamos música, deixava eles terem voz. No primeiro e segundo dias, o pessoal só socava os instrumentos e eu falei 'parei', eles disseram que parariam, mas depois de 15 minutos voltavam. Então, eu cheguei na outra aula dando aula com cópia do quadro sobre música medieval, ditava rápido, marquei teste pra semana seguinte. Eles sentiram, então negocie mais uma vez: 'ou é assim, ou todo mundo toca e participa'... pediram mais uma chance, eu dei, mas mantive a aula de cópia até o final. Isso não é politicamente correto, o que nós aprendemos aqui não conduz pra esse lado. Você é legal, parceiro, mas, às vezes o aluno não contribui. Mas, na hora em que você manda copiar, baixa o silêncio e todo mundo pega o lápis ou a caneta e começa a copiar, aí você dá aula. É um desafio. Na aula seguinte, retornei, levei os instrumentos: 'qualquer coisa voltamos pro plano b, estamos aqui de novo no plano a', aí começou a funcionar. (ANDRÉ, 2014).

André chama a atenção para a solução prática encontrada para lidar com a indisciplina. É importante notar que seu "método" não foi fruto de sua formação docente. O que ele utilizou como recurso não fazia parte do seu repertório pedagógico pronto para ser colocado em prática. O caminho de solução foi outro, nascido no calor da prática, no "caos" da sala de aula. Ao utilizar recursos tradicionais como escrever no quadro para os alunos copiarem, ditar o texto e aplicar testes, ele redefine a forma de utilizá-los. A eficácia das atividades aplicadas por André não está ligada à sua credibilidade pedagógica, mas ao efeito autoritário que as mesmas exerciam sobre os alunos nos momentos de desordem disciplinar. Assim, a utilização de velhos métodos pedagógicos é redefinida na prática de André como estratégia de gestão disciplinar. Esse é um movimento que também aparece no relato de Sandro, citado anteriormente. Ambos encontraram a mesma forma de apaziguar os ânimos dos alunos, lançando mão da autoridade de professor a fim de estabelecer o silêncio que precede o diálogo e a negociação. Nenhum dos dois acreditava nesses métodos como estratégia pedagógica final, e eles não pretendiam fazer deles a base de suas aulas. Mas ambos acreditavam neles como ferramentas eventuais de estabelecimento de ordem e silêncio. O ponto chave a ser observado é a afirmação de André de que isso não foi um aprendizado originário de discussão e reflexão teórica em sua formação docente.

---

<sup>1</sup> A turma de progressão reúne em uma mesma sala todos os alunos que apresentem problemas, sejam eles de indisciplina ou de dificuldades de aprendizagem.

Já o relato de Erick nos remete a outro aspecto desse tempo de conflitos que marca o início da vida de um professor de música. Ele também é formado em Licenciatura em música pela UNIRIO e conta como foram seus primeiros dias dando aula para alunos do sexto ao nono ano em uma escola pública de Mesquita, na Baixada Fluminense:

Não tem como, é um espaço de conflito. Não tem jeito. A gente vai para lá para o embate. E tudo vai depender da maneira de como você vai para esse embate. Se você vai querer ir para o embate colocando a faca na boca e gritar e se estressar ou se você vai utilizar outras estratégias. Eu sempre busquei outras estratégias para esse embate dentro da escola. A escola tem um monte de regras, todos nós fomos alunos aqui, todos estudamos. Quem aqui estudou em escola tranquila que não tinha aluno mal educado, não tinha aluno indisciplinado, todos nós passamos por isso e a escola também é assim. O grande problema da escola pública, no meu entender, é que a gente lida com uma cultura que está muito distante. Essas crianças estão expostas a um nível de violência muito grande. Pelo menos é a minha realidade, não digo todas. Mas nessa realidade as crianças estavam expostas a um nível de violência muito grande. Muitos não tinham pai, muitos já tinham perdido os seus irmãos para o tráfico e muitos já tinham assistido assassinatos... Era uma vida muito dura. Então é muito difícil você lidar com essa realidade e achar que essas crianças vão ser comportadas, que elas vão ser legais, que elas vão entrar naquele espaço e vão agir como a gente idealizou. E não é assim. (ERICK, 2014).

Erick, tal como outros professores citados nesse trabalho, acentua a realidade desse choque inicial ao se deparar com um ambiente de embates, mas que precisa se transformar em um ambiente relacional. Após o choque inicial provocado pelo encontro com realidades tão distantes da sua, o caminho a ser seguido para a transformação daquele espaço em um lugar de relações humanas era a principal preocupação de Erick. Como atuar nesse embate? Como dividir o ambiente com crianças tão expostas à violência e com elas construir um espaço educacional? Até que ponto esperar que elas atuem em conformidade com as expectativas pré-estabelecidas por um acordo aluno-professor que elas não tinham “assinado”? São questões colocadas por Erick:

Esses sistemas de defesa dessa criança eles servem para ela sobreviver lá aonde elas vivem. Ela vai entrar numa casa e, muitas vezes, se ela não comer primeiro o irmão vai comer e ela vai ficar sem comer. Se a gente não percebe isso que ele traz para a escola, se a gente não faz essa leitura, a gente vai falar isso mesmo: elas são mal educadas. Mas se eu tiro isso dele também, que instrumentos de defesa eu estou tirando dele para ele sobreviver lá fora? Qual é a responsabilidade que eu tenho sobre ele quando ele sai da escola? E lá quando ele não age assim será que ele vai estar pronto para aquela realidade dele? Será que ele vai estar? Será que

essa é a minha função, de mostrar que o mundo tem que ser como eu penso e ele põe a cara dele lá para ele apanhar? Então a gente tem que também pensar muito nisso, de como a gente vai para a escola. Não é como a gente vai criar esse menino, ou como a gente vai discutir com ele a sua postura diante das situações. Eu agi muito nesse cominho de tentar não tirar, mas discutir os locais que ele está. Que local é esse, como que a gente vai construir, aqui nesse local que é a escola, que é diferente da rua, que é diferente de onde você mora, que é diferente do baile funk. Todos eles têm suas normas. (ERICK, 2014).

Partindo de um entendimento mais amplo, tanto da escola, quanto do papel do professor, Erick sabe que a sala de aula não é um território neutro, isolado, onde todas as demais realidades são bloqueadas e então “surge”, de forma “transcendente” a realidade “escola”. Ele sabe que o *locus* da escola, esse chão, esse tempo, é uma construção prática que demanda a conciliação todos os ingredientes que compõem os diferentes contextos sociais de seus atores. A partir dessa amplitude, ele questiona até que ponto deve interferir na postura disciplinar dos seus alunos. Erick entende que seus alunos não possuem em seus “repertórios relacionais” a postura educada e disciplinada que ele idealiza como postura ideal de alunos interessados no desenvolvimento de uma “boa” aula de música. Exigir isso seria, no mínimo, impor algo destituído de sentido para eles. Ou seria, na pior das hipóteses, “iniciá-los” em uma transformação que lhes privaria da postura violenta da qual necessitavam para lidar com sua violenta realidade social. Como deve se colocar o professor dentro desse espaço de intersecção de “artérias nervosas” sociais chamado escola? A colocação dessa questão é uma grande contribuição do relato de Erick à reflexão deste trabalho.

Ele segue seu relato, contando por onde passou seu caminho de solução:

No ano passado me deram uma turma bem difícil para trabalhar. A minha diretora em determinado momento achou que eu já estava preparado para pegar todos os pentelhos possíveis e imagináveis então ela me dava só pedreira, só as coisas difíceis. Obviamente a gente tinha uma negociação, ela me deixava as turmas difíceis, mas quando tinha projeto, ou seja, uma oportunidade para eu ficar trabalhando dois tempos um instrumento específico, ela deixava. Era uma via de mão dupla a gente negociava. (ERICK, 2014).

Erick ressalta a importância de contar com o apoio da direção da escola e de procurar realizar um trabalho em conjunto. Suas aulas de música funcionavam em conjunto

com as demais disciplinas influenciando na postura dos alunos considerados mais difíceis. Isso passava por uma boa relação com os demais professores e profissionais da coordenação e direção.

Esse foi um caso de turma difícil. Foi um 9º ano, uma faixa etária que eu sempre tive medo de trabalhar desde que eu entrei na escola. Passei a trabalhar com eles em 2008 e fiz um trabalho com o 9º ano que foi bastante difícil também e a partir daí eu comecei a preferir trabalhar com essa faixa etária, 8º e 9º anos. Passei a trabalhar só com essas turmas na escola, que são as mais velhas, as maiores, as mais difíceis, mas que também podem de certa forma render um pouquinho mais o trabalho. Me passaram essa turma e essas foram as questões que os professores dessa turma me passaram.[...] Os alunos apáticos, os que não se interessavam por nada, eu tinha que achar algum ponto em comum que a gente conseguisse trabalhar. Levei alguns filmes, muitas vezes eu saí da minha aula de música. Eu discutia outras questões até questões ligadas à violência. Não tenho medo nenhum de falar isso. A diretora sabia que eu saía do assunto. Levava vídeos e filmes que tinham relações interpessoais violentas entre eles, porque eu acho que é extremamente essencial a gente trabalhar na sala de aula, não importa... nós somos educadores, nós somos professores. A gente está vendo a coisa acontecer. E é muita negligência nossa a gente negar isso e falar que não posso fazer nada porque eu só posso botar bolinha no quadro para eles copiarem. A gente também tem um outro compromisso que é bem maior. Então a gente fez esses trabalhos de discutir a violência em sala de aula e comecei depois as tentativas de possibilidades musicais. O que a gente pode fazer aqui com música? Nessa sala eu tinha alguns alunos que eu sabia que eram muito bons com música e outros que eu não sabia. Era uma turma pequena, mas era uma turma que muito professor temia, não queria trabalhar, não gostava de trabalhar. (ERICK, 2014).

A “estratégia” encontrada por Erick para lidar com a indisciplina se mistura com sua abordagem pedagógica musical. Indisciplina e violência não eram “inimigos” a serem vencidos para, então, começarem as aulas de música. Na experiência de Erick, elas eram a matéria prima utilizada para dar voz aos alunos, ajuda-los a construir suas próprias narrativas e estabelecer contato com a música. Pode não ser a solução para todos e nem a única forma de lecionar música em escolas com esse perfil, mas trata-se de um caso real, que enriquece a reflexão do presente trabalho.

Na sua compreensão do papel do professor que atua como mediador no embate do ambiente plural da sala de aula, Erick encontrou o caminho do diálogo, da reflexão e da construção de narrativas. E fez isso com música.

Muitas das coisas que eu tentei não deram certo, óbvio. Não sou o milagroso, bati muito de frente com aluno também, mas sempre tive o cuidado de perceber de como para eles a violência tem outro grau, outro nível... se a gente não tem essa leitura a gente não quer mais entrar naquele espaço. Basta a gente saber que a violência que ele está impondo pra mim é diferente. Eu não posso encarar aquilo como algo que eu faria com outra pessoa. Eu nunca agiria dessa forma, porque eu tive uma formação diferente, eu tenho uma outra vivência. Então o fato de compreender isso me fazia pelo menos entrar no dia seguinte.[...] ... Nesses 7 anos eu nunca fui agredido em sala de aula, eu digo fisicamente. Verbalmente já fui agredido sim, e muitas vezes reconstruí essa relação com o aluno. E para mim era muito difícil reconstruir a relação após o momento da agressão. Mas eu acho que está na nossa capacidade e na nossa maturidade de perceber todas as questões que estão envolvendo o que acontece em sala de aula. Muitas vezes a gente briga com o aluno e chega no final do ano ele está te abraçando, você vê o quanto você andou naquela relação, o quanto você mudou. (ERICK, 2014).

Sua compreensão da indisciplina não o isentaria de enfrentar o problema, mas traria à tona a realidade de que não se tratava de uma rejeição específica às aulas de música ou ao professor de música. Essa leitura do problema como algo relacionado à linguagem aprendida dos alunos, algo que fazia parte de sua vivência e marcava suas relações, o ajudava em prosseguir no caminho que ele acreditava ser o melhor para sua atividade como professor daquela turma.

Isso é uma construção no nosso trabalho, a questão da indisciplina. O fato da gente ser professor de música e ser atuante dentro da escola isso cria um respeito dos próprios alunos. Eles passam a te respeitar como alguém que está ali e que quer construir alguma coisa com eles. Isso é um fator extremamente importante. Eu vi essa modificação. Meu primeiro ano com os regulares foi muito difícil. E aos poucos isso ficou cada vez mais fácil. [...] Posso afirmar que são espaços que nunca a gente vai ter certeza do que está fazendo ou certeza do que vai acontecer no passo seguinte, é um andar na corda bamba o tempo inteiro, é arriscado, mas eu acho que essa é a nossa profissão. Se você entrar em uma sala daquelas se sentar na usa mesa e colocar uma música para eles escutarem, ou não buscar novas formas de fazer, novas formas para trabalhar com eles os seus conteúdos... a escola é um espaço de negociação. (ERICK, 2014).

Essa construção mencionada por Erick, sem dúvida, demanda do professor recém-formado uma habilidade de se reinventar e de se ajustar que só se adquire na prática. Pode começar nos estágios, mas se concretizará naquele momento/lugar em que o

professor se achar diante de uma turma sob sua inteira responsabilidade. Seu relato nos mostra o problema da indisciplina como parte fundamental dessa construção, como elemento potencializador dessa negociação que molda as relações no ambiente escolar. Lidar com ele não foi fácil para nenhum dos nove profissionais que contribuíram com esse trabalho. Cada um deles trilhou seu caminho, mas todos precisaram olhar para seu papel de professor de música debaixo dessa demanda de atuação como mediadores nesse espaço de negociação chamado escola.

## **Considerações finais**

Desde os primeiros dias de Estágio na Escola Municipal Francisco Alves (onde nasceu a motivação para o presente trabalho), experimentando o estranhamento diante de um desafio que parecia se agigantar a despeito de cada tentativa de solução, até esse ponto da pesquisa, um caminho de reflexão e busca de conhecimento foi percorrido. Um caminho que parte de pressupostos, impressões e percepções, mas que, invariavelmente, demanda a “incerteza” característica de todo pesquisador que, como caminhante, precisa saber guardar suas preconcepções na bagagem e expor-se ao “risco” de ser afetado, ou até contrariado pelo que vai encontrar. Um caminho que foi, na verdade, a tentativa de juntar outros caminhos que passaram e precisaram parar num mesmo lugar: o problema da indisciplina nas aulas de música. Foram analisados os relatos de nove professores de música. Nove olhares distintos para o mesmo problema. Nove concepções diferentes que nascem de nove formações acadêmicas diferentes. Sim, diferentes a despeito de terem em comum o mesmo curso de Licenciatura na mesma Universidade. Diferentes porque é distinto o modo com que cada um experimenta e elabora o conhecimento que recebe, misturando-o com suas próprias vivências e potenciais. A riqueza extraída desse olhar para nove caminhos distintos vem da tentativa de “garimpar” a unidade tão bem escondida no meio da diversidade.

A unidade que encontrei e que me ajuda a olhar para o problema da indisciplina nas aulas de música de forma mais lúcida e consciente está no fato de que não há uma solução pronta e disponível na “prateleira” de nossa formação docente. Isso porque a fronteira entre a formação acadêmica e o início da atividade como professor não delimita o fim da formação como algo estanque e acabado. O aprendizado continua e o tipo de professor que

será formado é resultado de uma construção, assim como a própria experiência de ensinar é, por analogia, a experiência de construir. Dessa lógica, se expande como fator incontestável nos nove relatos, a característica da sala de aula como espaço de negociação dentro desse lugar de construção de congruências a partir da incoerência chamado escola. No “*front*” das nove experiências analisadas, a indisciplina evidenciou, na ponta desse processo de conciliação de realidades sociais distintas, a necessidade que o professor tem de se reinventar como mediador. Aprendi que a sala de aula não é neutra e não tem o poder de isolar os alunos em um pretense espaço de aquisição de uma nova visão de mundo deixando de fora suas histórias de violência e incoerência social. Esse aluno que vem para as nossas aulas de música traz com ele sua linguagem, sua casa, seu bairro, sua violência, enfim, sua “trilha sonora” própria. Para entendermos como atuamos nisso tudo como professores de música, precisamos olhar para a sala de aula como lugar de negociação e para a indisciplina como “linguagem” relacional que, invariavelmente, estará presente para ser vista como problema ou para ser problematizada de forma a potencializar a construção da experiência educacional.

Os nove relatos forneceram estas duas formas distintas de olhar para a indisciplina. A primeira vê um incômodo problema que ameaça a aula de música e que precisa ser eliminado. A segunda problematiza a indisciplina fazendo dela matéria prima para a construção de narrativas que dão volume às “trilhas sonoras” dos alunos. Cabe ao professor lidar com a indisciplina nessas duas esferas. A maneira com que cada professor irá atuar nesse contexto é consolidada de forma inteiramente prática. Não há um recurso pronto adquirido nas aulas da faculdade. Entendo que não se pode esperar isso de nenhum currículo de Licenciatura em Música. Não há como prever ou ensinar estratégias prontas para um espaço de negociações tão complexo. Contudo, é necessário trazer o tema, sem soluções fáceis, sem fórmulas mágicas, mas refletindo sobre suas características e, principalmente, sobre suas demandas. Sim, pois na prática, o espaço educacional é um espaço de conflitos, de negociações e, portanto, de mediação. Não importa como vamos “encaixar” a música nesse espaço (se como produto final, como objeto de aprendizado a ser alcançado ou como instrumento de negociação, tendo como produto final a construção de narrativas e “trilhas sonoras” sociais) haverá uma demanda de atuação como mediador.

Mesmo que não existam recursos pedagógicos pré-fabricados de enfrentamento do problema a serem adquiridos na formação acadêmica, é importante trazer o tema da indisciplina escolar para as discussões teóricas no curso de Licenciatura em Música e ter a oportunidade de refletir sobre os possíveis desdobramentos fenomenológicos que marcarão tão fortemente o início da jornada de cada professor recém-formado.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema-problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, jul/set 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14/10/2017.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. Representação social da indisciplina escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 199-208, jan/mar 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722016000100199&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100199&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14/10/2017.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Diálogo Educ**, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 18-23, fev. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=pt&tlng=pt)>. Consulta em 15/10/2017.

SILVA, Rafael Rodrigues da. **Gestão de sala de aula na educação musical escolar**. Dissertação de mestrado, PUCRS, 2014.