

GESTÃO DE SALA DE AULA: CONEXÕES ENTRE EDUCADORES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

COMUNICAÇÃO

Phelipe Souza Henriques
phelipehenriques@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta conceitos utilizados no primeiro capítulo da monografia de conclusão do curso de Especialização em Educação Musical do FORUM LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL (Fladem Brasil) sob chancela do CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA (CBM CEU). As reflexões giram em torno do tema de Gestão de sala de aula na educação musical e com foco na educação infantil, sendo este o objeto a ser estudado na pesquisa de campo. Por meio de quatro tópicos, são apresentados os seguintes conceitos: (a) O *habitus*, tendo como referencial principalmente Tardif (2014) e Perrenoud (2002); (b) A ideia de estabelecer uma rotina; (c) A interatividade entre professor e aluno com base no humano, dentre as principais referências deste tópico estão Haydt (2006), Freire (1996) e Morin (2011); (d) A fluidez e a organização dos espaços pensados como um rizoma na aula de música, inseridos em conceitos de cartografia e multiplicidade de Deleuze.

Palavras chave: Gestão de sala de aula; Formação de professores; Didática.

Introdução

Para chegar ao nível de excelência dentro da profissão de professor, a formação docente é um passo importante. Por meio da continuação deste processo, pode-se chegar a muitas reflexões no dia a dia em sala de aula e gerar novos questionamentos para a melhoria de sua prática.

Busca-se desta maneira estabelecer soluções e aprimoramentos para àqueles que têm uma curiosidade dentro da profissão e isto é essencial para o educador evoluir enquanto profissional da área. Essa é uma das muitas competências registradas na pedagogia da autonomia de Paulo Freire, ensinar exige curiosidade. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade” (FREIRE, 1996, p.53).

Esta, por sua vez, resultou no aprofundamento de questões e conflitos gerados em sala de aula como educador musical, chegando ao tema gestão de sala de aula. Ao longo do artigo serão discutidos conceitos em torno deste assunto com autores que o tratam diretamente através da educação musical (Rafael Silva) e indiretamente no processo de formação dos saberes educacionais (Tardif 2014, Snyders 1998, Merrion 1991 e outros). Uma das definições deste gerenciamento é chamado por Silva como: “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” (SILVA, 2013, p.65).

Foram escolhidos alguns tópicos para serem trabalhados como o que Tardif e Perrenoud (2002) chamam de (a) *habitus*; (b) a ideia de estabelecer uma rotina; (c) a interatividade entre professor e aluno com base no humano, dentre as principais referências deste tópico estão Haydt (2006), Freire (1996) e Morin (2011); (d) a fluidez e a organização dos espaços pensados como um rizoma na aula de música, inseridos em conceitos de cartografia e multiplicidade de Deleuze.

O professor está sempre tendo que resolver conflitos e questões. Desta forma questiona-se: o que é ser educador enquanto músico? Para embasar e responder essas e outras questões serão tratados em seguida os tópicos mencionados anteriormente.

1.1 – O *habitus*:

Segundo Tardif (2014), tudo o que o professor aprende ao solucionar as situações de sala de aula influencia na formação dos saberes e principalmente no que ele chama de saberes experienciais. Todo este conjunto compõe a formação do *habitus*, que tem como principal elemento a relação que o profissional tem com as situações concretas, estas por sua vez, não são definições acabadas o que exige em certos momentos imprevisto e habilidade ao enfrentar situações de diferentes níveis de complexidade. O *habitus* pode gerar um estilo próprio de

ensino, “em *macetes*¹ da profissão e até mesmo em traços da *personalidade profissional*²: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p.49).

O que Tardif (2014) chama de “personalidade profissional” também podemos chamar de: a pessoa do professor ou como Nóvoa diz a pessoa é o professor e o professor é a pessoa. Segundo Nóvoa, um não se desassocia do outro, pois “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.” (NÓVOA, Lisboa, p.6)³.

É o caso de ligar o educador musical ao artista para caminharem juntos. Para complementar esta questão aproveito esta fala em que “O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.” (TARDIF, 2014, p.16). Então, quando o educador musical é um ser artístico forma-se uma relação entre a prática e a pedagogia do artista educador com uma ação que permite aliar-se a outras práticas de apreciação musical e na imagem do professor, contribuindo também para a formação do *habitus*.

Podemos enumerar outros itens importantes neste desenvolvimento reforçando a adoção de uma postura reflexiva já vista acima e defendida por Nóvoa, e através do pensamento de Perrenoud (2002) acrescentamos que esta não pode ser ensinada, pois “pertence ao âmbito das *disposições interiorizadas*, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender” (p.81). Portanto, depende do que cada um busca e desenvolve ao longo do seu trabalho, com base nos interesses e nas vivências pessoais.

¹ No original a palavra grifada vem entre aspas: “macetes”.

² No original a palavra grifada vem entre aspas: “personalidade profissional”.

³ O artigo de Antônio Nóvoa: Para uma formação de professores construída dentro da profissão, não estabelece um ano para a publicação.

Além disso, a construção de *esquemas* dentro do *habitus*, está ligada a memória das ações à que foram submetidas, com o tempo estas repetições trazem maior equilíbrio o “que nos permitem tratar um conjunto de objetos, de situações ou de problemas” (p.81) e à medida que vão se repetindo também são adaptadas ao novo, remodelando-se trazendo um leque de informações para diferentes *esquemas*.

O conhecimento sobre o *habitus* se forma na prática e nas relações estabelecidas não só em sala de aula, mas também na escola com outros professores, diretores, secretários e etc. De modo que para Perrenoud (2002) não podemos limitar as análises somente em um local, pois “a prática também é o trabalho nos *bastidores*, individual ou coletivo, na sala de aula, na sala dos professores, no centro de documentação ou em casa, no restaurante ou no ônibus” (p.161). Conclui-se que está ligado diretamente ao processo de reflexão pessoal do professor, por estar em constante processo de formação, de elaboração daquilo que pode ser incrementado, atualizado e melhorado.

1.2 A ideia de estabelecer uma rotina

Para dar continuidade ao *habitus* e complementar os conceitos já discutidos penso nas seguintes questões: Qual a importância de criar uma rotina na aula de música? O fato de adotar uma rotina quer dizer que as atividades serão sempre iguais ou repetidas? Como a rotina influencia nas ações diárias? Essas questões nos situam e fazem refletir na elaboração dos *esquemas de ação*, referenciado por Perrenoud (2002).

A segurança no momento de agir e gerir uma aula de música, pode ajudar no estabelecimento de uma rotina de forma consciente ou inconsciente. Tanto para Perrenoud (2002) quanto para Tardif (2014), esta questão se relaciona com a busca do professor por um controle maior das ações. O diferencial no pensamento de Tardif (2014) é que essa rotinização não deve servir só para controlar o aprendizado e os acontecimentos em uma aula de música⁴, mas que “enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização *indica que os atores agem*

⁴ O termo aula de música é inserido aqui para caracterizar mais o assunto voltado para as aulas de educação musical, sendo trocado assim pelo termo sala de aula.

através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades” (2014, p.101). Ao passo que quanto mais integrado da atividade profissional, as rotinas também contribuem para a formação de um “estilo de dar aula” do professor. Já Perrenoud (2002), diz que quando cada ação se torna rotineira há uma parte que fica presente no inconsciente do qual garante acesso rápido e perícia nos momentos em que o professor é exigido. Isto parte de uma aprendizagem prática que ao adotar novos procedimento a sensação de controle se perde provisoriamente.

Em uma aula de música quando o professor escolhe dar novas atividades, pode haver casos nos quais ainda não tenha o completo controle ou não tê-la colocado em prática em nenhuma turma anteriormente ou não estar totalmente com uma música decorada e interiorizada. Este processo é importante pois é na prática que essas novas vivências serão incorporadas ao vocabulário. Portanto, cria-se um maior repertório e com as repetições se tornam mais seguras.

Uma das dificuldades da aula de música é que segundo Snyders (1998), proporcionam aos jovens alunos situações não tradicionais, como por exemplo, sala de aula sem cadeiras enfileiradas ou o tradicional papel e lápis nas mãos. Em muitos casos o professor não possui uma sala adequada, portanto acaba por atuar em uma sala tradicional, perdendo tempo na arrumação do espaço.

Algumas das técnicas de gestão de sala de aula, são sugeridas por Snyders (1998, p.30) afirmando que podemos: criar um ambiente de sala de aula estruturado (incluindo cadeiras e apoio para partituras); estabelecer regras de sala de aula desde o primeiro dia de aula; ser consistente nas atividades aplicadas e segui-las por meio das regras; criar rotinas abertas para os estudantes; estimular atividades que permitam o máximo de tempo nas tarefas com os alunos; manter o contato no olho; usar sinais verbais e não-verbais para readquirir a atenção dos estudantes; parar os alunos disruptivos que estão atrapalhando a aula – antes da bagunça aumentar.

Para finalizar este tópico, busco em uma fala de Merrion (1991, p.56) da qual se refere que poucos profissionais irão questionar a necessidade de se ter um planejamento total sobre

as aulas, por exemplo: planos de aula, a seleção prévia e estudo de repertório e a organização dos resultados da aprendizagem. Este somatório de ações criam a rotina não só da gestão mas também do professor ao trabalhar fora das salas de aula. Portanto, com a gestão de sala de aula, cria-se uma esquema de planejamento preventivo que pode reduzir a ansiedade e probabilidade experiências desconfortáveis, reforçando simultaneamente a positividade de ensino e aprendizagem eficaz.

1.3 A interatividade entre aluno e professor com base no humano

A aula de música possui a capacidade de tocar o lado humano dos alunos, por mais que as outras matérias possam ter esse lado, a música e as artes de um modo geral trazem esse olhar mais profundo. Quando o professor traz isto consigo, acredito que a interação fique mais prazerosa e alegre o que também é fundamental. Podemos citar Paulo Freire quando diz que ensinar exige alegria e esperança pois: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p.43).

Portanto uma técnica citada por Snyders (1998) de olhar no olho do aluno traz essa humanidade com mais facilidade. Trago aqui o depoimento de uma aluna que foi do 1º ano do ensino médio do CAp UFRJ ao dizer que: um professor de música não olhava para os olhos dos alunos, olhava somente para o fundo da sala. Este fato ficou tão marcado que a aluna ainda guardava esta situação que desvaloriza completamente o vínculo pedagógico.

Logo, a presença de gestos mais humanizados por parte dos professores é muito importante pois segundo Tardif (2014), não se trata de relacionar-se com um objeto, um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida durante o desenvolvimento da atividade docente. Sendo estabelecida por meio de uma rede de interações que leva em consideração todo o ambiente escolar, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes,

que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem geralmente, um canal de urgência” (p.48-49).

Assim podemos dizer que este fator é determinante para que as relações não se tornem vazias de humanidade, sem olhares atentos. Para Haydt (2006) “A escola é um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida” (p.56).

De modo que preencher essas relações segundo Haydt (2006) ajudam na construção dos processos do conhecimento, nas ações sociais dos quais os atores criam e estabelecem entre si. Assim, transmitem e assimilam conhecimentos, trocam experiências, opiniões, ideias e “manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas” (p.57). Desta forma, podemos colocar ainda que “a interação humana tem uma função educativa, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa (p.57)”. Para isso ela não deve ser feita só na escola, mas também junto à família para complementar o processo educativo, adquirindo uma importância fundamental.

Pode-se considerar que a gestão de sala de aula voltada para aula de música, passa em boa parte por gerir segundo Tardif (2014), as relações sociais com os alunos. Como justificativos o autor sugere que “a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação” (TARDIF, 2014, p.132).

Outro educador que possui uma abordagem voltada para a dimensão humana é Edgar Morin (2011), cujo trabalho é voltado para pensar a educação do futuro. Para ele, o ensino deverá ser primeiro e universal, centrado não no professor ou no aluno, mas na condição humana. “Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, p.43, 2011).

Ainda existe na educação um modo de enxergar o todo de forma separada, em caixas ou blocos dos quais não se conectam, Morin (2011) esboça esse pensamento por meio de um quebra-cabeça do qual as peças faltam e ficam soltas. O considera então um problema epistemológico, pois fica impossível “conceber a unidade complexa do ser humano pelo

pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos”, assim como o pensamento fechado, acaba por restringir o humano a uma essência “*bioanatômico*”⁵ (p.43).

Este tópico representa a ideia de que a educação pode levar mais em conta a dimensão humana de todas as relações feitas dentro da escola. Os ideais defendidos por Morin (2011) de que o futuro da educação pode estar centrado na dimensão humana é promissora no meu entendimento e que pode ser um bom caminho a ser percorrido. Uma frase que me chamou a atenção utilizada por Morin da qual concluo essas ideias: “Somos, a um só tempo, seres cósmicos e terrestres” (p.45, 2011).

1.4 A fluidez e a organização dos espaços pensados como um rizoma na aula de música

O devir no sentido denotativo significa: fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; devenir, vir a ser. Em um trecho do qual Gallo (2013) descreve sobre o pensamento de Deleuze com uma ligação na educação, proponho aqui o conceito devir ligado à fluidez, pois Gallo (2013) propõe um exercício do pensamento “que implica em um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, um conjunto de acontecimentos” (p.53). Portanto a fluidez em uma aula de música pressupõe uma busca pela redução de interrupções disruptivas, – exceto por uma intervenção criativa que possa contribuir para a multiplicidade da aula –, pelo fluxo entre as atividades contando com escolhas apropriadas.

Muitas outras questões surgem nesse processo da fluidez e organização das quais podemos citar assuntos polêmicos ligados ao controle do qual o professor pode exercer sobre seus alunos. Por exemplo: É possível dar uma organização aos alunos sem ser por via do professor? Ao delegar as instruções ou os lugares dos quais deverão se sentar? Por sorteio? E

⁵ Acredito que esta palavra usada por Morin possui uma ideia de anatomia, partindo do pressuposto de uma imagem corpórea e cerebral do humano em si. Grifo meu.

as questões disciplinares? O pensamento de Deleuze e Gallo (2013) pode influenciar de que maneira essa questão?

Partindo da ideia de ligar e religar, podemos supor que a organização da aula de música é um ambiente *desterritorializado* sob a ótica de Deleuze & Guattari (2015), pois possui diversas variações de como conduzi-la, seja por meio de movimentos corporais, com os alunos se movimentando pelo espaço, tocando sentados, escrevendo no quadro e etc. A *desterritorialização* é a primeira das características por uma educação menor, as outras duas são: *a ramificação política* e *o valor coletivo*. Todas as três são de grande importância do trabalho diário do professor pois afeta diretamente o desenvolvimento das aulas.

Pensando nessas três características se ligando, desligando e religando, as aulas de música criam um fluxo, um rizoma pela proposta da multiplicidade de ações que se tem à disposição. O rizoma é um conceito retirado da botânica por Deleuze & Guattari (2015), por meio dele Galo (2013) cita seus princípios básicos como: (a) conexão; (b) heterogeneidade; (c) multiplicidade; (d) ruptura assignificante; (e) cartografia e (f) decalcomania.

Podemos pensar em uma organização e fluidez da aula de música por meio das *conexões* que são feitas entre as atividades, para que possam ser ligadas a temas, propostas pedagógicas, momentos específicos e dependendo das situações deixar que o *habitus* professor improvise aceitando sugestões de seus alunos. A *multiplicidade* também pode se fazer por diversas formas, explorando a diversidade rítmica, cultural, pessoal, apreciativa e por meio desses pontos *cartografar* os caminhos pelos quais a música é feita de forma mais facilitada proporcionando um aprendizado talvez mais eficaz. Ou mesmo *cartografar* no sentido de estudar as soluções e os meios para atingir os objetivos que o professor considera essenciais para um discurso musical significativo para suas aulas.

Finalizo com esta fala de Gallo (2013) que se assemelha com a ideia de Swanwick no sentido de um fazer musical em etapas que vão sendo acrescentadas de notas a melodias, de melodias a formas e formas a expressividade. “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas

multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.” (GALLO, 2013, p.69).

Considerações Finais:

Os conceitos aqui apresentados nos ajudam a entender e formular reflexões sobre a prática dos educadores musicais em sala de aula, a pensar em como melhorar a gestão de suas atividades para que as aulas sejam mais produtivas e alegres. Busca-se deste modo um trabalho para incentivar o docente a ter uma consciência de sua atuação quanto aos processos de interrupções que podem ter um nível maior ou menor dependendo das demandas durante as aulas. Suas aplicações e resultados serão abordados no capítulo II e III do projeto de pesquisa que se encontra em andamento. Partindo desses pressupostos teóricos, três educadores musicais serão observados na pesquisa de campo, junto com entrevistas para coleta de dados.

Referências:

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução: Cíntia Vieira da Silva; revisão e tradução Luiz B. L. Orlandi. 1.ed.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8° ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MERRION, M. *Classroom management for beginning music educators*. Music Educators Journal, n. 78, pg.53-56, 1991.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed.rev – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SILVA, R. R. *Gestão de Sala de Aula na Educação Escolar*. Revista da ABEM. Londrina, v.21, n.31, 63-76, jul.dez 2013.
- _____. *Gestão de Sala de Aula na Educação Musical Escolar*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.
- SNYDER, D. W. *Classroom management for student teachers*. Music Educators Journal, v. 84, n. 4, pg.20-31, Jan. 1998.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.