



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA  
ESCOLA DE MÚSICA**

**JOSEAN TOMAZ GUEDES**

**PROPOSTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA LIDAR COM A  
QUESTÃO DA (IN)DISCIPLINA EM SALA DE AULA**

**NATAL**

2012

**JOSEAN TOMAZ GUEDES**

**PROPOSTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA LIDAR COM A  
QUESTÃO DA (IN)DISCIPLINA EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Música.

**Orientador:** Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes

NATAL

2012

**JOSEAN TOMAZ GUEDES**

**PROPOSTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA LIDAR COM A  
QUESTÃO DA (IN)DISCIPLINA EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Música.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.º Dr. Jean Joubert Freitas Mendes – EMUFRN

---

Prof.ª Dr.ª Valéria Lázaro de Carvalho – EMUFRN

---

Prof.ª Dr.ª Amélia Martins Dias Santa Rosa – EMUFRN

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a quem com tanta inteligência criou e organizou o Universo, nosso mundo, os sons que sentimos e ouvimos que por meio destes descobrimos criar música.

Aos meus pais que tem orientado minha educação nos princípios da vida.

Aos professores que com grande técnica e talento tem ensinado sobre a Educação Musical.

Aos professores que contribuíram para a realização deste trabalho e ao professor Jean Joubert Mendes por sua orientação.

E a todos os demais amigos e alunos que tem contribuído para o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência com alunos de 1º e 2º ano do fundamental I, nas escolas Municipais Augusto Severo, Irene Soares e José Fernandes situadas em Parnamirim/RN, focando o aspecto da disciplina/indisciplina dos mesmos na aula de música. Para solucionar o problema utilizamos como metodologia os próprios conteúdos, canções educativas, criação de jogos e brincadeiras para interação. Nosso objetivo é apresentar como buscamos estratégias para lidar com esses problemas favorecendo o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem musical como também contribuir no interesse e na participação dos alunos na aula de música. Para tanto, buscamos nosso referencial teórico em Georges Snyders, Paulo Freire, Murray Schafer, Koellreutter, Hugo Assmann, Valéria Carvalho, Elvira Drummond e psicólogos entre outros. Refletindo sobre alguns assuntos dos conteúdos musicais na prática dinâmica, no diálogo, relacionando as regras e aos limites num contexto em que se convive conclui-se que além de favorecer um melhor aprendizado musical, os educandos são levados a humanização. Desde então esperamos com este estudo, levantar questões que possam contribuir para um melhor aproveitamento dos alunos na aula de música.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Aprendizagem Musical; Disciplina; Indisciplina; TDAH.

## **ABSTRACT**

This paper presents accounts of an experience with students of years 1st and 2nd of primary municipal schools Augusto Severo, Irene Soares and José Fernandes, focusing on the aspects of discipline/indiscipline of the same students in music classes. To solve the problem the methodology used ludic content such as: Educational songs creating games and activities to facilitate interaction. Our Goal is to seek strategies to deal with these issues while at the same time present solutions that will aid in their musical learning process; To this end we seek the theoretical advice of: Georges Snyders, Paulo Freire, Murray Schafer, Koellreutter, Hugo Assmann, Valeria Carvalho, Elvira Drummond, as well as Psychologists and other professionals. Reflecting on some matters of musical content in dynamic practice, dialogue, linking rules and limits in a context in which they live is concluded that in addition to promoting a better musical learning, the students are led to humanization. Since we hope with this study to be raising the awareness regarding these issues, thus contributing to an improved student achievement in music classes.

**keywords:** Musical Education. Musical Learning. Discipline. Indiscipline. ADDH (Attention Deficit Disorder with Hyperactivity)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DO CARÁTER.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 A Música e a Educação Musical no Brasil.....</b>	<b>16</b>
<b>2. A QUESTÃO DA DISCIPLINA SOB O PONTO DE VISTA DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Elogio à Disciplina.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Autoridade e Liberdade.....</b>	<b>33</b>
<b>3. RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Conteúdo Musical e Convivência em Sala de aula.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Buscando Saberes para Soluções.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 Jogos Musicais de Integração.....</b>	<b>43</b>
<b>3.4 Aprendendo Música Cantando.....</b>	<b>46</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente apesar de muitas conquistas na área da Educação Musical em termos de conhecimento de diversos meios para a aprendizagem musical ainda estamos lidando com as políticas de implementação da educação musical na escola brasileira que ainda permanece despreparada em receber a música como disciplina do currículo escolar. Ainda assim o contexto escolar atual encontra-se em inquietante conflito, principalmente na escola pública que pelas condições sociais, suas funções tem se ampliado de uma forma intensa exigindo do professor, no seu trabalho cotidiano desempenhos de muitas tarefas, principalmente dos professores do ensino fundamental requerendo uma gama de informações e de obtenção de várias capacitações. Dentre isso nota-se que algumas funções pedagógicas são negligenciadas como orientação escolar dos alunos, profissional e outras funções que mantêm tudo num bom andamento escolar.

Por outro lado, os alunos principalmente os menores, vem apresentando um déficit emocional pela falta de orientação de sua conduta na escola gerando indisciplina, causada pelas emoções desgastantes e destrutivas.

Diante desta causa fomos buscando compreender como possibilitar a disciplina dos alunos para aprender música sem por outro lado comprometer a espontaneidade deles. Então para isso foi necessário recorrer ao próprio conhecimento como regra, nisso aqui neste trabalho apresenta-se alguns relatos das estratégias que utilizamos em meio a essas condições, as atividades produzidas em planejamentos, e em sala de aula conjuntamente com os alunos. Então inicialmente observaremos pela retrospectiva história que a música contribuía e era importante para uma formação humana sensível, consciente e aberta ao pensamento, ou seja, à medida que se educa musicalmente se humaniza apesar de alguns momentos haver o afastamento desses ideais. Com base nisso ainda é apresentado por que Platão valorizava tanto a música e ao mesmo tempo receava-a de maneira que estruturou todo um currículo para a educação musical integrada a formação humana.

A relação dos nativos da América com a música foi citado rapidamente em A Música e a Educação Musical no Brasil que esses apresentavam sensibilidade à música e organizavam-se em suas produções, situando-se no período na qual uma primeira proposta educacional adentrou no Brasil pelos jesuítas para observarmos desde o início como ocorreu a educação musical no contexto brasileiro associada à disciplina. Em seguida no segundo capítulo, é apresentado o que dizem alguns autores educadores e psicólogos argumentando a



respeito das causas da indisciplina na escola, como podemos estarmos atentos a cada aluno para identificar as necessidades como também à escola, a família e algumas soluções a serem buscadas.

Logo depois são relatadas as experiências aprendidas a partir do aluno (terceiro capítulo) desde suas qualidades como também as dificuldades que tivemos com a indisciplina, as estratégias que foram buscadas na improvisação, nos planejamentos para a conscientização e um melhor aproveitamento alcançarem em todas as atividades favorecendo nosso aprendizado musical. Neste terceiro capítulo a descrição do relato de experiência encontra-se dividido em quatro tópicos, inicialmente apresentamos a realidade das escolas, dos alunos, e os problemas observados.

Primeiro tópico apresenta como alguns conteúdos foram relacionados no cotidiano construindo nossas primeiras regras de convivência em sala de aula terminando com a descrição de uma atividade realizada, relacionada ao assunto de propriedades do som. Segundo tópico define alguns saberes que foram necessários buscar envolvendo a corporeidade em nossas atividades ao longo das aulas. Em Jogos Musicais de Integração terceiro tópico apresenta a importância do brincar na aprendizagem e alguns jogos musicais. No quarto tópico e último encontramos as demais canções que contribuíram na organização das aulas, da abertura ao fechamento, levando os alunos mais ainda a experiência musical.

A conclusão mostra uma pesquisa que professores respondem quais soluções tomar quanto ao problema da indisciplina na escola, que deixo a critério do bom senso do leitor à julgar. Nossos objetivos alcançados dentre nossas dificuldades, o quanto temos aprendido e como algumas soluções podem ser alcançadas.

## 1 – RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DO CARÁTER

Antes de tratar diretamente o assunto foi necessária uma retrospectiva histórica para observarmos a música como área de conhecimento, de como era considerada na sociedade de civilizações antigas, sua função na sociedade e quais atribuições eram conferidas a ela no âmbito da educação das pessoas no que diz respeito à formação do ser humano, no seu caráter como um todo, de como até nossos tempos atuais veio sendo considerada no espaço da educação às vezes como importante área de conhecimento e de seu afastamento desse ideal.

Desde a antiguidade, nas civilizações antigas a música era atribuída aos deuses referindo-se as civilizações politeístas, ou a um Deus para as monoteístas, sendo a música “definida como uma criação e expressão integral do espírito, um meio de alcançar a perfeição”. E não era só justificada para fins religiosos, mas também estava presente nos momentos do cotidiano, nas transformações políticas e inclusive na formação educacional do ser humano. Mas nosso interesse neste momento é destacar observando como na trajetória da humanidade à música teve destaque e como até nossos dias foi considerada na formação educacional.

Os gregos sempre foram apaixonados pela música sendo desde os primórdios da civilização considerada além de uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Desde a infância aprendiam o canto com o objetivo de educar e civilizar. O músico era visto como o guardião de uma ciência e de uma técnica, tendo de seu saber e talento ser desenvolvidos pelo estudo e pelo exercício.

O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, naquele país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música. Assim, a música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objetivo de maestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma “sabedoria”. (LOUREIRO, 2003, p. 34)

Já no mundo grego antigo apresentava-se uma diversidade de ideias pedagógicas sobre a música e de práticas de educação musical. Nesse tempo tinham-se as ideias de vários filósofos sobre a música e sua prática pedagógica. Dentre eles encontramos Pitágoras, os sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. Entre eles, observam-se várias divergências.

Para os gregos, a educação possuía uma função voltada mais para o espiritual, sendo seu principal objetivo a formação do caráter do sujeito e não apenas adquirir conhecimentos, buscando assim uma educação plena, estimulada de dentro do aluno baseando não só nos livros, mas na experiência de vida. Então nessa perspectiva, a educação se constituía no estudo da ginástica e da música “ginástica para o corpo, música para a alma”, uma e outra, purificando a alma (mente) e o corpo, essas disciplinas assumiam o caráter fundamental na formação daqueles que seriam considerados os “guardiões” do conhecimento.

Na Grécia Antiga foi desenvolvido por Pitágoras o raciocínio matemático por meios sonoros ampliando suas descobertas para a dimensão da acústica sonora. Para Pitágoras música e matemática era parte uma da outra, nessa relação explicava-se a ordem e o funcionamento de todo o universo. Então a música é considerada fonte de sabedoria, indispensável à educação do homem livre.

Platão (427 a 347 a.C.) teve suas doutrinas fundamentadas nas ideias de Pitágoras que exerceram fortes influências sobre o pensamento grego. Para ele a educação musical era vista como pré-requisito a obtenção “ao conhecimento filosófico, que sem a base da cultura musical ficaria flutuando no ar” (LOUREIRO, 2003, p. 35). A educação testava as aptidões dos alunos, sendo os que tivessem mais inclinações para o conhecimento, eram direcionados a obterem formação para exercer funções de governo. E a música por ser considerada influidora no humor e no espírito do homem foi objeto de preocupação dos governantes, ficando os legisladores responsáveis por sua organização e a maneira de ser apresentada ao povo. Acreditavam também que a música contribuía na formação e no caráter das pessoas. “As canções não podiam ofender o espírito da comunidade, mas deviam exaltar a terra natal. Os cantos conferiam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade de tomar decisões” (*apud* FONTERRADA, 2005, p.18). O objetivo seria desenvolver a mente, o corpo e a alma.

Por essas razões Platão reconhece a superioridade da música sobre as demais artes, apesar disso, a seu ver, o ritmo e a harmonia são os que mais profundamente penetram no íntimo da alma, e os que se apropriam dela com mais força, inspirando-lhe e comunicando-lhe uma atitude nobre. Essa liderança da música dava-se pelo fato de acreditar que se poderia determinar semelhantes relações entre os movimentos da alma e as progressões musicais. Então a música não era utilizada somente para propósitos de entretenimento e diversão mas para educar, elevar a perfeição da alma e aquietar as paixões.

Também é curioso notar que Platão observava com receio, o efeito sedutor da música que essa poderia desempenhar sobre o ser humano poder maléfico ou benéfico, por imitar a harmonia das esferas celestes, da alma e das ações. Por seu encanto, poderia conduzir o homem através de um complexo de emoções para o mal, como também poderia realizar o inverso, contribuindo eficientemente para a educação da juventude. Então daí colocava-se a música sob a administração do Estado, sempre a serviço da edificação espiritual humana, voltada para o bem da *polis*, almejada como cidade justa. Para garantir que a música desempenhasse um papel importante na formação da juventude não era suficiente somente que ficasse aos cuidados do Estado. Precisava-se ainda dar atenção especial aos mestres de música, considerados mestres especiais, que eram responsáveis pelo desenvolvimento da música como disciplina.

Ao planejarem alguns cuidados eram indispensáveis em todo o processo.

Em primeiro lugar, a música não deveria ser praticada de modo desinteressado, mas de forma que tornasse mais suave e atraente o ensino, muitas vezes árido, da matemática, da história e de outras disciplinas. Sua seleção deveria ser adequada à idade dos discípulos, iniciando-se pelas canções (berceuses), passando depois para os hinos guerreiros e religiosos. Para os jovens entre 14 e 16 anos, Platão aconselhou a prática de apenas dois gêneros de música: a música violenta e adequada à guerra, e a tranquila, propícia à prece e à concentração. Depois dos 16 anos, até o resto da vida, os indivíduos continuariam a frequentar apenas os cantos corais e os jogos comunais (LOUREIRO, 2003, p. 36).

Podemos ver que Platão dava uma importância reconhecida aos mestres de música que eram os educadores desta, apesar dos demais pensadores visarem “incutir no aluno grego as boas maneiras, a polidez e condutas elegantes” (Beyer *apud* Monroe, 1968) que os mestres além de serem responsáveis por desenvolverem o conhecimento da música, era responsabilidade maior os mestres do primeiro nível, especialmente o mestre de música fornecer a formação do caráter do aluno sendo um modelo direto da qual a criança deveria aproximar-se por meio da imitação consciente e inconsciente, adquirida pela convivência constante com os mestres. A preocupação com a formação do caráter através da educação musical era demonstrado não só com a prática existente naquela época, mas também fazia parte dos ideais apregoados e difundidos pelos filósofos da época.

Na Idade Média durante o período inicial no declínio do Império Romano e surgimento da Igreja na qual esta foi detentora de todo conhecimento e ideais filosóficos do mundo antigo. No início deste período não foi muito considerado produtivo na cultura devido

a conflitos sociais, invasões, condições primitivas e a servidão do feudalismo. Mas mesmo assim a educação estava sob o domínio da Igreja e o ensino de música se encontrava nos mosteiros, ao lado das demais disciplinas que formando ainda o *Quadrivium*, a maior divisão das sete artes liberais administradas pela Igreja que com grande interesse na música, incluía-a nos cultos cristãos. Por considerarem que exercesse forte influência sobre os homens, a música estava presente na Igreja com padrões rigidamente estabelecidos por essa instituição com o fim de favorecer a atmosfera de tranquilidade e paz necessária à meditação e à oração. Também a música se incumbia de dar um ar de grandiosidade e solenidade aos serviços religiosos. Por traz destas funções que a música exercia, divergiam dos ideais gregos no aspecto da auto expressividade e do humanismo apesar de fortes influencias das escolas gregas de pensamento. Nesse período começa então haver um rompimento da visão integrada da música apesar de vestígios de base grega.

Por volta da Alta Idade Média criou-se as *scholae cantori* disseminadas pelo papa Gregório Magno desde o final do século VI. O objetivo destas escolas era centrado numa boa produção musical que viesse atender somente “às necessidades litúrgicas das igrejas, conventos ou paróquias, não existindo nenhuma preocupação com o desenvolvimento musical da criança, com sua educação, seu bem-estar” (CARVALHO, 2008, p. 47). As igrejas selecionavam crianças nas quais fossem dotadas de boa voz para atender necessariamente os seus coros. O conteúdo musical variava de igreja para igreja, de época para época, mesmo assim eram constantes as aulas de canto, contraponto e improvisação.

A noção da infância não existia nesta época, numa infância muito curta as crianças ingressavam no mundo dos adultos sem nenhuma transição, com cinco a sete anos passavam a conviver com os costumes da vida adulta, nas festas e no trabalho.

A ideia de infância está ligada à de dependência; só se sai da infância ao sair dessa condição. A criança pequena é vista como fonte de diversão e entretenimento para os pais e habitantes do local. Não havia preocupação quanto à educação infantil, até porque não se sabia por quanto tempo a criança ia estar na família. As que conseguem superar o primeiro tempo de vida, tão logo cresçam um pouco, passam a participar da vida em condições semelhantes às dos servos. É aí que se dá seu aprendizado: observando e cumprindo ordens dos mais velhos enquanto aprendem ofícios e habilidades. (CARVALHO, 2008, p. 47).

Foi no período dos trovadores cortesãos e menestréis que a educação ganhou mais importância devido a varias transformações ocorridas na Europa ocidental que começava a

seguir em processo de urbanização, então por causa do renascimento comercial o saber e o conhecimento passa a ser uma ferramenta indispensável para a vida.

Durante esse período Guido D'Arezzo desenvolve uma proposta de escrita musical para que pudesse educar o cantor a aprender uma canção de forma mais rápida, também facilitando a compreensão das que fossem desconhecidas. Por meio da notação musical foi possível cada igreja ter seu próprio coro, também foi possível cantar o repertório tradicional e os cantos desconhecidos de maneira que a aprendizagem na formação do músico artista passou a ser mais privilegiada do que a do músico teórico.

Durante a Reforma de Lutero professor acadêmico, houve uma abertura para que a música fosse incluída no currículo escolar, como elemento necessário para a formação das crianças, na qual todas tivessem a oportunidade de aprenderem a cantar e às vezes até também aprenderem a escrita musical. O ensino de música vai ficando cada vez mais acessível às crianças e os jovens, bem como na Grécia Antiga. Lutero apregoava que a música governa o mundo e era importante sua nivelção com a filosofia e as demais ciências nas escolas públicas.

Nesse momento as escolas protestantes valorizavam a música ensinando as crianças a cantar adquirindo também noções de escrita musical. Diante disso a Igreja Católica reage à investida protestante no campo da educação, desde então formaram a ordem dos jesuítas que criaram escolas destinadas à educação da juventude leiga. A partir do século XV ao século XVI, atribui-se aos colégios a responsabilidade do ensino, estando a cargo dos jesuítas, doutrinários e oratorianos, que estabeleciam as regras disciplinares. Esses colégios eram extremamente organizados, oferecendo uma educação de acordo os moldes exigidos pela sociedade da época, formando o homem culto, letrado, conhecedor dos clássicos e sendo capaz de falar e escrever em latim, mas também deveria ser submisso ao rei e ao papa. Os jesuítas utilizavam a música como um dos principais recursos na escolarização da juventude europeia, com o objetivo da formação do bom cristão. A música constituía uma disciplina, estava no currículo escolar, nas festas e nos eventos religiosos. Devido a influencia dos protestantes e dos católicos a educação musical foi bem difundida nas escolas.

Paralelamente o número de escolas crescia na Europa formando compositores, cantores, e instrumentistas, exigências decorrentes da abertura para o pensamento humanista. Por a formação musical não ser mais vinculada somente às instituições religiosas durante o Renascimento, a formação prática chega consideravelmente a um nível mais elevado. Devido à abertura da escola para mais crianças como também a obrigatoriedade do canto durante o

momento da Reforma, percebe-se que são características remanescentes da educação grega. Com a popularização da educação musical, retornou a importância do *musicus*, conforme já sabemos é voltado mais para o valor e para os critérios científicos da música.

Na pós Idade Média essas mudanças ocorridas que passam a transformar novamente a educação musical no contexto escolar começaram a ser reforçadas a partir do século XVII pelas ideias pedagógicas de Comenius (1592-1670) que apresentava uma proposta de formação iniciada pelos sentidos e pela ação do indivíduo. Exigia clareza para as aulas, proximidade do real e atenção voltada para o Psyche do jovem.

Comenius propagava uma escola pela qual as crianças recebem respeito sendo reconhecidas como seres humanos dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e limites. Sendo considerados as possibilidades e os interesses da criança, também a organização do tempo e do currículo deveriam dar importância aos limites do corpo e a necessidade dos alunos e dos professores em ter outras atividades.

Nesse período, a educação era vista e praticada como um castigo e não oferecia elementos para que depois as pessoas se situassem de forma mais ampla na sociedade. Comenius reagiu a esse quadro com uma pergunta: *por que não se aprende brincando?* Acreditava que, por ser dotado de razão, o homem podia entender a si e a todas as coisas. Portanto, deveria se dedicar a aprender e a ensinar, concluindo que o mais importante na vida não é a contemplação e sim a ação, *o fazer*. (CARVALHO, 2008, p. 48).

Com essa mesma ênfase, a educação musical vai sendo impulsionada na segunda metade do século XVIII, pelas concepções apontadas por J. J. Rousseau (1712-1788) encontra-se na sua obra, apontando que uma educação voltada somente na razão não colaborava para melhorar a humanidade, dessa forma ele valorizou, a natureza do afeto, da individualidade, do culto à vida interior. Para ele a criança não deveria ser avaliada de acordo a medida dos adultos, nem deveria ser educada conforme seus valores, mas recebendo a liberdade para crescer e a sua própria natureza aflorar. Apesar de grande interesse da sociedade pela educação formal, Rousseau combateu fortemente contra por ser uma educação que não correspondia à mente da criança. Rousseau defendia uma pedagogia em que as crianças deveriam aprender as melodias e canções que correspondessem a sua necessidade mental. Sendo assim, nesta concepção, a leitura de notas e a salmização perdiam seu valor de início, pois a leitura musical veria ocorrer mais anos depois, enquanto seria importante a produção de sons, o desenvolvimento do ouvir, do senso rítmico e da criatividade em melodias simples.

Há muitos outros autores que propuseram concepções a respeito da música na escola, vale mencionar alguns como Pestalozzi (1745-1827) e seu sucessor, Froebel que apresentava a importância da atividade infantil em uma escola adequada para a criança, desde então dá-se a origem aos jardins de infância que neles referente a educação musical, as crianças não precisavam aprender a teoria, mas cantavam muitas canções de roda e de jogos musicados. Também como Rousseau, Pestalozzi propõe uma educação que tem como base a prática e a experimentação ligadas à afetividade. Ele dá muita importância na utilização de canções no processo educativo e reconhece completamente a influência que exerce na formação do caráter.

Pestalozzi e Froebel viam a experiência como pré-requisito para a aprendizagem, por isso o ensino defendido por eles é baseado em métodos intuitivos, então os alunos eram colocados em contato com a realidade para desenvolver o senso de observação, análise de objetos e fenômenos da natureza como também a capacidade de expressão.

### **1.1 - A Música e a Educação Musical no Brasil**

Os jesuítas encontraram depois da chegada dos exploradores portugueses um país em estado deplorável devido à colonização, esses foram os primeiros com uma proposta educacional abrindo as primeiras escolas, a missão dos jesuítas foi a catequese dos indígenas, conforme provam documentos da época, e um dos recursos mais utilizado na deculturação dos nativos era a música na qual os índios tinham forte ligação com essa manifestação artística.

A música praticada entre os nativos do Brasil antes da chegada dos Europeus e dos missionários não é muito bem conhecida por nós, mas acredita-se que o comportamento mediante a música produzida em cada tribo era diferente, tendo variações no uso em rituais e os instrumentos utilizados. Hoje ainda podemos perceber essas diferenças, no interior do Brasil e nas fronteiras Oeste, Nordeste e Norte onde a influência estrangeira foi mínima. Sabe-se, entretanto que para os índios a música possibilitava um elo com as forças mágicas da natureza. Eram músicos natos vivendo em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam conforme suas crenças, comemoravam a caça a pesca e outros feitos de sua cultura. Então ao ouvirem a música trazida pelos missionários, demonstravam grande interesse, que esses percebendo a sensibilidade dos índios pela música, passaram a traduzir os cânticos europeus para a língua nativa, para atraí-los e tirá-los de uma condição que aparentavam ser ignorantes para os invasores, pois esses missionários consideravam a cultura nativa bárbara.



Existem alguns relatos que nos mostram a criatividade e espontaneidade dos indígenas em organizarem-se em suas produções musicais que eram executadas em cerimônias, como um relato do viajante Jean de Léry que diz que:

Essas cerimônias duravam cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música. Se, como disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: Hê, he ayre, heyrá, heyrayre, heyra, heyre, uêh. E ainda hoje, quando recordo essa cena, sinto palpitar o coração e parece-me a estar ouvindo. (*apud* MIGNONE, 1980, p. 45)

Na educação proposta pelos jesuítas encontra-se o rigor metodológico acompanhando o ensino de música no nosso país durante o período colonial na qual nesse tempo a educação continuava vinculada a Igreja com os mesmos procedimentos metodológicos como: repetições, memorizações e medições de aprendizado, característica proeminente que veio demarcar como uma tendência educacional tradicional sendo o ensino musical através da prática e do canto. Eram impostas as crianças nativas uma aprendizagem pela prática exaustivas de exercícios, que se desenvolviam gradativamente do simples para o mais complexo, propondo que o domínio de uma determinada disciplina pouco a pouco, fosse se estabelecendo. Apesar da rigidez da educação jesuítica as escolas eram bem organizadas.

No século XVIII em meio a varias mudanças decorrência do Iluminismo que pregava a autonomia, surge o Marquês de Pombal no Brasil causando uma reforma além de política também educacional expulsando em 1759 os jesuítas no Brasil causando uma forte crise no sistema educacional da colônia. As instituições escolares fundadas depois da expulsão dos jesuítas foram dirigidas por outras ordens religiosas como os Beneditinos, franciscanos, Carmelitas, oratorianos, mercedários, etc., segundo Bauab (1960), sem aptidões ao ensino infligiam aos alunos castigos corporais excessivos. Não foi por um espírito libertador nem igualitário que o Marquês de Pombal empreendeu a reforma educacional, mas pela necessidade vista por ele de preparar as pessoas a serem capazes para assumir postos de comandos no Estado absolutista.

Durante a presença da Corte no Brasil começou então a ocorrer um processo de modernização, pelo Rio de Janeiro sede do governo real. Foram fundadas então instituições culturais, tais quais, academias militares, a Biblioteca Real, instituições de cursos superiores e a Escola Nacional de Belas-Artes. Surgiu a orquestra de música erudita constituída por vários

músicos e cantores, como também um orquestra de músicas populares constituída por músicos negros. Durante o começo do século XIX não temos muitas referências quanto ao ensino de música na escola, só a partir da metade do século o ensino de música foi instituído oficialmente nas escolas públicas brasileiras ditando em decreto “que o ensino deveria se processar em dois níveis: noções de música e exercícios de canto” (CARVALHO, 2008, p. 62). Também surge no final do século pela primeira vez um decreto federal exigindo do professor de música uma formação especializada.

A função da música nas instituições de formação dos professores era disciplinar, pois as canções demonstravam modelos a serem repetidos e preservados, objetivando a integração do jovem à sociedade. O repertório tratava-se de cantigas que eram utilizadas para introduzir várias atividades infantis na escola, também o canto acompanhava a hora da entrada, da merenda, etc. As letras possuíam uma função socializadora e disciplinadora. Através do canto agradável para a maioria dos alunos, a função era transmitir sutilmente o código moral e ético para manutenção de valores existentes na sociedade. As músicas do repertório e a simplicidade do fazer musical transmitiam subentendido, ideias, valores e comportamentos, obscurecendo o poder institucional. A escola só se importava em utilizar o canto para controlar e integrar os alunos, dessa forma, pouco se dava importância para a aprendizagem dos aspectos musicais.

Durante essas tendências tradicionais infelizmente a disciplina não era utilizada para propiciar uma ecologia cognitiva e um ambiente favorável para o cultivo do ensino e da educação musical, mas era sutilmente estabelecida para favorecer o poder vigente na época, ora para fins aos eventos religiosos, ora para o poder estatal ou elitista do conhecimento. A realidade do cotidiano cultural diferenciada era ignorada, com um ensino de música valorizando intensamente a aprendizagem da teoria musical nos aspectos mais técnicos, valendo somente adquirir conhecimento específico como a leitura e escrita, escalas, modos, harmonia, noções de forma, etc., reproduzindo o conhecimento musical já sistematizado. O objetivo do ensino musical era formar excelentes instrumentistas, cantores, mesmo se o aluno não escolhesse ser.

Vale apontar também que referente ao professor nestas escolas brasileiras no século XIX, apesar da música ter um papel bem definido na organização escolar sendo importante na cultura desta, havia problemas, os professores mais antigos não sabiam música, motivo pelas quais os novos professores não lhes davam muita importância. Pois bem, apesar do professor não ser bem preparado e atribuindo menos valor pela música, era o responsável por ensinar

essa disciplina nas escolas primárias. Foi durante esse século que surgiu duas vertentes da educação musical: a do ensino formal dado nas escolas e em oposição a esse, a vertente do ensino informal praticado nos conservatórios de música e em aulas particulares. Por muito tempo o ensino musical e do instrumento eram sinônimos e os procedimentos continuavam consistindo em exercícios técnicos progressivos, repetições, memorização e formação de repertório.

A tendência tradicionalista na música teve uma representação máxima no Canto Orfeônico, que foi um projeto coordenado pelo compositor Heitor Villa-Lobos em 1930 em meio às ideias de nacionalização, reformas do ensino e no contexto do movimento da escola renovada no Brasil. Baseando-se na proposta de Kodaly, achou importante e adequado para as escolas brasileiras. A ideia era trabalhar com o material folclórico e popular da própria terra, destacando o ensino musical através do canto coral e o uso de sinais manuais para prática de solfejo conhecido como manossolfa. Esse projeto foi considerado referência importante por pretender levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática para todo o Brasil. E isso foi durante o governo nacionalista da era Vargas que decretou em 1932, o canto orfeônico como obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, começando a ser um dos principais veículos da propagação do novo regime. Nesse mesmo tempo foi criado o Curso de Pedagogia e Canto Orfeônico e o Orfeão de professores do Distrito Federal além de outros cursos de capacitação e reciclagem intensivos acreditando que os professores de músicas deveriam ser bem preparados para a árdua tarefa da educação musical.

Observa-se que esse projeto foi interpretado com um objetivo mais sócio-político do que político-pedagógico ao instituir o canto orfeônico como prática cívico-musical. Dessa forma a associação da música com a disciplina e o civismo denuncia uma vinculação clara com o governo totalitário da época. No ponto de vista do governo era uma boa propaganda sobre as massas, devido a isso frequentemente se critica que o a proposta pedagógica de Villa-Lobos estava servindo uma causa política e não educacional. Mas há discordância desse ponto de vista apontando que o compositor se comprometeu a ditadura Vargas apenas para favorecer seus objetivos musicais sendo o lado propagandístico e cívico não muito importante.

Apoiado pelo governo, Villa-Lobos dedicava-se vorazmente às pesquisas sobre a educação cívico-musical, folclórica, construindo textos, aulas e métodos para melhor aplicar às crianças brasileiras. Por o projeto apresentar um caráter disciplinador e cívico, educadores e agentes políticos se interessaram pelo projeto na esperança da música trazer as massas à cena política de uma República Nova. Assim o governo promove organizar o ensino do canto

orfeônico nas escolas obrigatoriamente no currículo, além disso, toma várias medidas para favorecer a ampliação e a divulgação da música brasileira. Criando o Sema Superintendência de Educação Musical e Artística com Villa-Lobos na direção a meta seria a educação musical das massas escolares, objetivando que todos os alunos cantassem. Nessa proposta o canto era integrado no calendário escolar, nas datas comemorativas de caráter cívico-pedagógico numa sensação de coletividade e cuidadosa disciplina. Villa-Lobos dizia que pela educação, pelo canto o país poderia ser transformado numa grande nação e o canto orfeônico praticado pelas crianças propagando até aos lares daria gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, devotada a Pátria.

Nesse mesmo tempo foi quando Hans-Joachim Koellreutter, professor e compositor alemão naturalizado brasileiro chegou ao Brasil em novembro de 1937. Na Europa Koellreutter conviveu com os graves problemas e conflitos consequentes dos movimentos como o fascismo e o nazismo. Visualizando na educação com e através da música a possibilidade de criar uma nova consciência opondo-se à que surgia na Europa e à que se adentrava no Brasil com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Tornando também uma personalidade das mais expressivas da música e da cultura brasileira, o compositor, educador e ensaísta Koellreutter atuava de forma dinâmica, ousada, polêmica e inovadora. Já no ano seguinte realizou uma excursão artística pelo nordeste acompanhado pelo pianista Edígio de Castro e Silva, desde então já planejava a criação de um movimento musical que culminou no surgimento do grupo Música Viva, reunindo dinamicamente vários músicos principalmente os mais jovens e incorporando também vários alunos para continuar estudando no Rio com ele e depois em São Paulo.

Além de outras atuações na música Koellreutter têm contribuído excelentemente na área educativa e pedagógica onde se defrontava maior carência de estudos, reflexão e propostas.

As propostas pedagógicas de Koellreutter para a música visava contribuir para o alargamento da consciência, para a modificação e transformação do homem e da sociedade. Dessa forma o objetivo maior da educação musical visava o ser humano privilegiando a formação integral dos indivíduos, dirigindo o ensino musical a todos e não somente aos futuros músicos.

Durante o século XX ocorrem mudanças radicais no mundo e no Brasil transformando a educação deslocando o foco de atenção da educação tradicional que era centrada apenas na transmissão de conteúdos para o processo de aprendizagem, vindo a

ocorrer mudanças e o surgimento inovadores de propostas e métodos na educação musical. O canto orfeônico foi se estagnando a ponto de ser esquecido, os fatores desse fracasso foram devido a associação dessa prática coral a conotações de caráter político, a queda de Vargas e o fim do Estado Novo a partir de então foi eliminado tudo que estivesse associado ao governo autoritário. Também devido ao enfraquecimento da capacitação do professor especializado em música e a falta de uma metodologia de ensino estruturada.

Ampliando-se o interesse pela educação musical na década de 1960 o canto orfeônico foi sendo substituído pelas propostas revolucionárias de educação musical da Europa, destacando alguns educadores considerados temos: Jacques Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff . Esses tinham uma concepção do ensino de música desvinculado da prática de instrumento, sendo a prática musical incentivada através do corpo e a importância da apreciação através do desenvolvimento da percepção auditiva.

Com o desenvolvimento de muitas pesquisas neste século em várias áreas das ciências humanas, trouxeram importantes dados sobre o desenvolvimento infantil, sobre o processo criativo e nas ligações entre antropologia, filosofia, psicologia, psicanálise, crítica de arte, psicopedagogia. E das tendências estéticas modernas houve autores formulando princípios inovando o ensino da música quanto às demais artes desde então foram incorporadas propostas que já vinham paralelamente se desdobrando da Escola Nova. Essas propostas se baseavam em princípios que reconheciam a expressividade da criança considerando como uma manifestação espontânea e auto expressiva valorizando a livre expressão e a sensibilização para experimentar.

Visando o desenvolvimento criativo do aluno, essas orientações contribuem muito na valorização da produção da criança, pois isso não era possível na escola tradicional. Mas essas mudanças revolucionárias que dava o direito a todos independente de aptidões ou talento especial, a necessidade, a oportunidade e a capacidade para se expressar artisticamente foi se transformando aos poucos em afirmações como: “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”, nisso o criar e experimentar no ensino foi mecanicamente aplicados nas escolas, gerando distorções e simplificações no que diz respeito à ideia original redundando na banalização do somente “deixar fazer” sem nenhum tipo de intervenção ou orientação. Dessa forma foi-se atribuindo no professor um papel mais irrelevante e passivo sem interferir ensinando nada para não influenciar maculando à “genuína e espontânea expressividade infantil”.

O termo **livre expressão** enraizou-se espalhando pelas escolas, acompanhado pelo conceito de criatividade apresentado obrigatoriamente no planejamento sem uma definição clara do que esse termo queria dizer. O objetivo nessa proposta era facilitar o desenvolvimento criativo do aluno, porém, o que resultou da aplicabilidade dessa atividade, acompanhada de ideias vagas e imprecisas destituídas de orientação e aprofundamento, foi uma descaracterização progressiva do ensino musical nas escolas culminando na junção de outras áreas no ensino polivalente da educação artística, extinguindo a disciplina Educação Musical do sistema educacional brasileiro.

Atualmente a música na escola hoje é marcada pela diversidade de estilos de músicas, pela diversidade de abordagens no seu ensino na escola diante da carência de estudos que se voltem melhor para a prática da educação musical em sala de aula.

Na educação musical a questão da diversidade cultural tem sido tratada por vários estudiosos, e é evidente para diversas metodologias de educação musical nos dias de hoje que diversas manifestações musicais merecem ser tratadas com a mesma seriedade com que tradicionalmente alguns tipos de música foram privilegiados pela educação e pela sociedade em geral (FIGUEIREDO, 2005, p. 22).

O surgimento de muitas problemáticas decorrentes como a defasagem cultural às vezes não percebida entre alterações de preferências musicais influenciada pela predominância televisiva que de certa forma adentram na formação escolar vindo a apresentar problemas para a formação da educação musical, frente a uma valorização demasiada ao desenvolvimento tecnocientífico e nisso o lema das disciplinas de exatas serem mais valorizadas no ambiente escolar, isso ainda permeiam sobre o pensamento de muitos professores atualmente na escola.

Dentre a diversidade de linhas filosóficas educacionais não declaradas, essas muitas vezes estão relacionadas à ação pedagógica do professor e apesar já de algumas modificações estruturais ocorridas com o ensino de música nas escolas, podemos observar duas linhas pedagógicas, que Fonterrada (1993) nomeia como “tradicional” e “alternativa”. A tradicional é identificada por apresentar um modelo de educação tecnicista, seu objetivo é formar músico compositores instrumentistas, cantores e regentes. Os profissionais neste segmento acreditam que alguém se desenvolver na música é um privilégio de quem é dotado musicalmente, e valores e procedimentos musicais de outros países que tem seus próprios destaques nos próprios resultados são aderidos no Brasil, sem nenhuma reflexão sobre sua adequação no

ensino brasileiro, cultivando sempre o passado, também se observa que há dificuldades no acompanhamento de novas propostas que vão surgindo na área do ensino da música.

Nesta pedagogia tradicional hoje observa o predomínio das atividades de desenvolvimento da leitura da notação musical, a aprendizagem específica para tocar um instrumento, informações das “melhores músicas” e dos grandes compositores dos diferentes períodos da história da música. De maneira geral o ensino é fragmentado, não existindo uma relação entre os assuntos estudados, tendo uma desvinculação significativa entre teoria e prática.

Sobre a consequência da prática da Educação Artística, a educação musical “alternativa” defende que a música é acessível a todos e é uma prática de todos. Baseando-se em pressupostos filosóficos da pedagogia ativa essa é focada nos interesses e iniciativa dos alunos. Aplicada num modelo teórico naturalista na prática da educação musical, destaca-se o universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberdade das emoções, valorizando o folclore e a música nacional.

Posicionadas em oposição, as teorias progressistas se opõe a tradicional pelo fato de valorizar o princípio da aprendizagem por descoberta própria do aluno, partindo essa do interesse dos alunos, como fundamento aprender pela experiência, descobrindo as coisas por si mesmos. Então valoriza a autoeducação, focando-se mais nos processos mentais e habilidades cognitivas do que na organização racional dos conteúdos. Este ensino centralizado no aluno e no coletivo compreendendo a natureza psicológica da criança ressalta-se no desenvolvimento das habilidades individuais. O professor atua auxiliando o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, mantendo também um relacionamento positivo com o aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção (PCN, 1997, p. 20).

Koellreutter propunha um ensino que orientasse e guiasse o aluno, sem obrigá-lo, mas seguindo a tradição por meio do diálogo e de estudos. Num sistema educacional que

educa não no sentido tradicional, mas conscientizando e orientando os alunos através do diálogo e do debate.

A ideia de um ensino guiado pelos interesses dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas (PCN, 1997, p. 31).

O aluno precisa ser conscientizado quanto aos objetivos de uma atividade criativa, Koellreutter explica que uma improvisação precisa ser bem planejada e definir claramente os objetivos pretendidos atingir. Depois disso é ensaiar, experimentar, fazer, refazer, avaliar, ouvir, criticar... Fora disso é só vale-tudismo.



## 2 – A QUESTÃO DA DISCIPLINA SOB O PONTO DE VISTA DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS

O desenvolvimento em massa dos países desenvolvidos, os meios tecnológicos com os imediatismos das informações com apelo ao consumo numa complexa simultaneidade, ameaça às vezes a prática pacientemente educativa na escola, comenta Bernhard Bueb em uma obra polêmica sobre a educação da Alemanha.

Sempre foi preocupação das famílias abastadas que os filhos se deitassem em camas arrumadas e que não houvesse mais estresse. Apenas a educação severa preservava seus filhos de tornarem-se desleixados. Famílias ricas preocupavam-se em ensinar aos seus filhos que, se não se tornassem ricos, teriam que se acostumar à renúncia e à vida simples. Isso exigia disciplina e disposição dos adultos em dar às crianças orientações claras, estabelecer limites e ponderar conflitos. Amor e assistência não eram motivos para mimar os filhos, mas para exigir deles, protegendo-os.

Hoje, uma cultura de educação não está mais pautada na prosperidade individual, mas sim na prosperidade coletiva dos países desenvolvidos. Televisão e internet levam crianças e jovens a acreditar que a felicidade depende da riqueza, omitindo o fato de que o caminho para a prosperidade é estressante e que sozinha a prosperidade não torna nosso mundo mais humano.

Com este texto polêmico, convido-os a responder sobre os riscos da prosperidade por meio da educação rigorosa e busco legar novamente prestígio à disciplina na educação. (BUEB, 2008, p. 13).

Psicólogos tanto quanto psicopedagogos mostram que grande parte da população tanto de crianças, jovens quanto de adultos sofrem complicações na organização do pensamento em realizar tarefas na qual em alguns, manifesta-se em grande resposta de energia que em crianças ficam excessivamente inquietas, mas em outras ocorrem o contrario pelo excesso de pensamentos, lembranças e ideias fora do contexto, tendem a ficar aéreas nos momentos de atenção nas aulas, em outro caso ocorre combinado esses dois tipos, a criança é inquieta e desatenta.

A Hiperatividade corresponde ao exagero ou excesso de atividade motora na criança. Já a impulsividade expressa-se por reações bruscas e imotivadas da criança, refletindo uma reação impensada e repentina.

A Hiperatividade é reconhecida pela observação do comportamento da criança. É possível traçar-se nesses casos uma *linha do tempo*, podendo já ser identificada precocemente em bebês que se mostram bastante inquietos, choram muito e só se aquietam no colo. Desde logo, pode observar-se dificuldade no sono, pois acorda com frequência. Depois, acalma-se se colocado no colo; adormece e, ao ser colocado no berço, curiosamente e de imediato recomeça a chorar. (CYPEL, 2001, p. 47).

Podemos perceber então que o TDAH não é só um tipo de problema de aprendizagem, muito pelo contrário pode ser algum tipo de distúrbio de realização de atividade, por que a criança com TDAH é capaz de aprender, mas há a dificuldade de sair-se bem nas tarefas da escola por causa do impacto que os sintomas desse distúrbio exercem sobre uma boa ação.

## 2.1 - Elogio à Disciplina

Na obra de Bernhard Bueb, “ELOGIO À DISCIPLINA” no quarto capítulo “*A cura pela disciplina*” o autor comenta a história de uma menina de 2 anos que havia crescido sadia em sua família em 1882 nos Estados Unidos mas ficou surda e cega. Os pais reagiram com compaixão e assistência realizando todas as suas vontades. Esta atitude dos pais a levou a um egoísmo descomedido. Agia com tirania com sua família por meio de exigências, desejos e agressões. Os pais aflitos procuraram uma educadora com boa formação, que identificou rapidamente a situação e conseguiu a submissão dessa menina através de sua autoridade, por meio de um lento processo de educação, que levou quase a extinção das últimas forças de todos os colaboradores. Processo de disciplinarização que a educadora acompanhou na tentativa de despertar a criatividade da menina. A experiência teve sucesso, a ostentação do talento levou à obediência, a garota foi aprovada com sucesso, em 1904, para o Radcliffe College e tornou-se uma escritora mundialmente conhecida. Tratava-se de Helen Keller.

O autor afirma que essa experiência foi bem-sucedida porque Anne Sullivan Macy, a educadora, amava Helen. E o amor legitimou-a, de modo que pôde exigir de Helen renúncia e obediência em todas as fases. Na disciplinarização sem audição está a grande verdade da pedagogia, a dialética da disciplina e do amor por uma criança. A história da infância de Helen Keller deixa bem claro como uma vida inteira sem prumo pode levar à falta de disciplina, que uma criança pode tornar-se fisicamente doente e reencontrar, pela disciplina, o caminho à normalidade. Como Paulo Freire tem observado que ainda há um conflito de entendimento entre a liberdade e a autoridade e que uma não o é originalmente sem a outra.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 1996, p. 61).

Diz que nos últimos anos, difundiu-se um tipo de abandono, o qual se manifesta, acima de tudo, em uma atitude reivindicatória centrada no eu e dificilmente suportável. Essas crianças experimentam como Helen Keller antes dos procedimentos de Anne Sullivan Macy, muito amor e pouca disciplina diz o autor. Elas esperam doação permanente, emocional e material, mas não aprendem a renunciar. Vivem de acordo com a fórmula “eu-tudo-imediatamente”, como ilustrou o pedagogo Wolfgang Harder.

Essas crianças desenvolvem-se em relações nas quais não falta amor dos pais; porém, não conhecem limites e exigências, não vivenciam o efeito agradável da disciplina e de uma condução clara. Os pais, com frequência a superfidelidade da mãe, facilitam às crianças todos os caminhos e estão sempre ao lado delas. Nós, educadores, como filhos de nossa cultura pedagógica alemã, diz o autor, praticamos rigor, severidade, disciplina e renúncia não como modo de educação indiscutível. Muitas vezes até mesmo abrimos mão disso, de modo que as crianças cresçam sem conflitos pedagógicos, isto é, sem os conflitos que surgem das exigências pela disciplina.

Como diretor de um internato o autor pôde observar durante décadas que os pais de outros países, como França, Inglaterra ou China, preferem que seus filhos obtivessem uma boa educação em um internato. Deveriam estar totalmente satisfeitos mas se não fosse assim, era lamentável, mas nada se modificava. Pais alemães naturalmente também queriam uma boa educação, mas antes de tudo queriam que seus filhos estivessem satisfeitos. Medidas rigorosas eram aceitas somente enquanto não perturbassem o bem-estar das crianças. Pais alemães cediam rapidamente ao impulso da criança, permitindo que deixasse o internato quando lhe era exigida muita disciplina.

A atitude reivindicatória de crianças e jovens, colorida pelo excesso de narcisismo, é um dos grandes escândalos pedagógicos das últimas décadas. A falta de disposição ao esforço, às atitudes voltadas ao prazer, a autocompaixão e uma avidez pelo consumo fazem parte da vida de uma grande parcela dos jovens em desenvolvimento. Álcool, drogas e cigarro naturalmente fazem parte desse desenvolvimento, conduzindo-os a outro abandono. O autor pergunta-se porque o legislador permite o álcool e os cigarros a partir dos 16 anos, dizendo que ainda não encontrou uma explicação plausível para essa lei, além da pedagogia desleixada. Descreve que os Estados Unidos, o país da liberdade, possuem uma legislação mais voltada ao jovem, denominada protetora. Muitas crianças e jovens cresceriam mais

satisfeitos e com mais otimismo em relação ao futuro se lhes fosse permitido aprender e trabalhar em um ambiente de educação mais ativa, sem abrir mão da disciplina.

O autor sugere que direcionamentos pedagógicos para crianças e jovens com dificuldades educativas seriam bem recomendados se fossem providenciados para um clima de rigor com assistência. Deveriam imperar regras claras para a convivência. Ao mesmo tempo, deveriam ser estabelecidas tarefas aos jovens que lhes exigissem participar de brincadeiras nas quais pudessem experimentar o efeito curador da disciplina. O participante de todos os projetos, jogos e empreendimentos deveria estar comprometido.

Cita a história de um pedagogo chamado Makarenko, considerado o mais estimado precursor da pedagogia socialista na antiga Rússia, foi incumbido pelo partido, nos primeiros anos depois da revolução de 1917, a disciplinar 100 mil crianças e jovens abandonados em grandes acampamentos, naturalmente de acordo com uma filosofia socialista de educação. Durante todos os anos, fez parte do modelo socialista uma pedagogia de confiança na autorregulamentação dos jovens, diz o autor. E que Makarenko buscou, com muito sacrifício, habilidade e esforço, seguir esses fundamentos liberais e ensinar aos jovens que podem reger suas vidas em suas comunidades, mas ele fracassou. Com pesar retomou o caminho tradicional da educação. Em um poema, *O caminho da vida*, o autor afirma que Makarenko descreveu sua busca por uma educação liberal e o seu fracasso.

O modelo socialista inspirou-se também no movimento antiautoritário de educação dos anos de 1970. Foi divulgado como um modo de ensino pedagógico salvador, sem autoridade, que atuava na formação das crianças. Desenvolveram-se utopias das próprias crianças e jovens na educação e nas chamadas escolas livres. Os adultos deixavam as crianças e os jovens procurar seu próprio caminho, sem condução ou tutela. Todos os modelos entraram em declínio em suas premissas românticas e extinguiram-se. Muitas crianças e jovens perderam a orientação e, sem o aval da escola, entraram no mundo do desemprego e das drogas. Estavam protegidos apenas pelos direcionamentos aparentemente antiautoritários, conduzidos por personalidades importantes. O internato Summerhill na Inglaterra foi um exemplo, fundado e dirigido por Alexander S. Neil, o internato transformou-se em uma espécie de farol pedagógico, o modelo de uma escola de autodeterminação de base democrática, em hierarquia, violências e castigos. Summerhill obteve sucesso. Mas não se distinguiu a razão do sucesso – a autoridade carismática do diretor A. S. Neil, que oportunizou força e conduta às crianças por meio de sua presença patriarcal. E a instituição não conseguiu dar o passo para segunda geração, correspondendo à confirmação de toda a

nova instituição, essa estrutura precisava de uma autoridade forte no topo, o qual não foi encontrado, conforme Neil.

Bueb comenta que aqueles que apregoavam a educação antiautoritária eram empossados com a mensagem: crianças e jovens libertos dos efeitos malignos da educação autoritária. Os jovens estariam sendo poupados. A não-educação, que corresponde à herança da educação antiautoritária, levou então a novas perturbações psíquicas, que tornariam os jovens incapacitados ao amor e ao trabalho, traços identificados por Sigmund Freud como neuroses.

Comenta que vários sintomas psíquicos dos jovens, que foi diagnosticado como doentios, revelaram-se em muitos casos – não em todos – como consequências da falta de condução clara e de disciplina. Dentre vários casos que o autor esteve em atividade em internatos, apresenta um caso particular de “cura” pela disciplina. Em um dia foi-lhe enviado um jovem de 15 anos que, apesar de muito inteligente, corria o risco de ser reprovado pela terceira vez. Deveria notificá-lo para que deixasse a escola, tendo em vista sua falta de disposição ao esforço, seus problemas com álcool e suas atitudes negligentes. Não tinham faltado aconselhamentos psicológicos, estavam todos esgotados a respeito do jovem. Quando um dia sentou-se a frente do professor (autor da obra), tão penitente e carente, ao professor veio uma ideia. Em seguida, lhe disse: “Se você declarar agora que está disposto a permanecer durante um ano em nosso internato britânico mais rigoroso, um tradicional internato para jovens, então poderá retornar para o Salem”. Ele concordou espontaneamente. O que encontrou na Inglaterra foi uma comunidade hierarquicamente ordenada, onde reinava a disciplina e a ordem.

A obediência era algo natural, o uniforme escolar era obrigatório, a transgressão de regras era seguida de punições, a autoridade dos adultos e dos funcionários da administração era incontestável. Todas as atividades de lazer estavam proibidas, o dia começava com uma devoção matutina, da qual todos deviam participar, tivessem crenças cristãs, judaicas ou islâmicas, ou fossem ateus. A escola correspondia ao quadro de horror de um direcionamento pedagógico, como nunca haviam visto antes os apregoadores da educação antiautoritária, descreve Bueb.

Então a permanência desse jovem no internato foi um sucesso. O jovem parou de beber, tornou-se um entusiasmado corredor, começou a trabalhar, interessou-se por novas modalidades esportivas. Em pouco tempo, de um jovem com acometimentos psíquicos, surgiu um homem de sucesso, que se julgou capaz e ao quais as tentações, que o tinham prejudicado

até então, não mais o conseguiram atingir. Depois de um ano, retornou ao Salem e seguiu uma trajetória de êxito até os exames finais.

O estilo de educação dos internatos britânicos da atualidade explica o sucesso. Humor, estímulo e confiança acompanham a disciplina severa. Além disso, impera um consenso entre os adultos e alunos de que essa orientação pedagógica é a única correta. Há anos, as famílias e os internatos alemães enviam jovens com falta de disciplina e autodisciplina aos internatos britânicos, que apresentam em seu comportamento sintomas que colocam educadores frente a duas alternativas: atendimento psicológico ou ambiente rigoroso.

No pós-guerra, o autor comenta que na Alemanha teve um processo que ele denomina de psicologização calamitosa da pedagogia. Relata que quando uma criança tinha dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental, os pais frequentemente entravam logo em pânico, preocupados em que não pudesse preencher os pré-requisitos para o ensino médio. Bueb acompanhou um caso em que os pais fizeram o que se faria em um caso desses, isto é, procuraram um psicólogo. Os testes aplicados confirmavam que a criança seria sobre exigida no ensino médio. “Os pais ficaram inseguros e perderam a esperança. A professora da escola de ensino fundamental, que acreditou na capacidade da criança para o ensino médio”, “fez duas coisas: exigiu disciplina severa da criança sem intervenção dos pais. A criança aceitou por que experienciou como assistência. A professora abdicou de “compreensão” motivada por psicologia. Ao mesmo tempo, foi cuidadosa com as notas por meio de correções não exatas dos trabalhos escolares, sem que a criança percebesse. Assim, foi possível alcançar a recomendação para o ensino médio. A professora reconheceu que a criança ainda precisava de tempo. De fato, a menina obteve boas notas nos exames finais”. O autor conclui então o parágrafo dizendo que nestas décadas de trabalho tem acompanhado uma série de casos semelhantes demonstrando este exemplo por que mostra as consequências de uma crença exagerada na psicologia, que os pais deveriam talvez ter confiado no desenvolvimento tardio da criança, como o fez a professora. Deveriam ter confiado na criança e nas boas condições de seu crescimento. Ao contrario, procuraram a salvação nos prognósticos da psicologia que, no entanto o autor diz que esses prognósticos às vezes correspondem à exatidão de previsões astrológicas. Afirmando que pais e professores têm a tendência de enviar rapidamente uma criança que lhes chama a atenção para tratamento psicológico, assim como para exames, em vez de investigar se não ficou desorientada devido a muita liberdade (licenciosidade), assistência, ansiedade dos pais e mimos. Logo relata sobre os conhecimentos psicológicos adquiridos na primeira metade do século passado das causas da educação autoritária, mas que

hoje a psicologia deveria preocupar-se com as consequências psíquicas da não educação. Recomenda que pais, professores e educadores precisariam decidir sobre a procura de um psicólogo no máximo só se todos os meios pedagógicos estiverem esgotados, depois primeiro “enviar para a Inglaterra” e, se isso não ajudar, recorre-se aos meios da psicologia.

O autor nos convida a enfrentar o problema, pois nas últimas décadas, quis-se tomar as consequências da não educação através da psicologia. “A psicologização da pedagogia foi vivenciada como a humanização da educação. A falta de disposição ao esforço, as agressões e as dificuldades de concentração encontraram esclarecimento nos modelos psíquicos, que foram desenvolvidos em diferentes escolas de psicologia. Essas manifestações não deveriam mais ser moralmente interpretadas”. A meu ver o autor contesta o exagero tomado por educadores ao excessivamente diagnosticar os alunos por indisposição de esforço, as agressões, dificuldades de concentração pela psicologia sem procurar devidas soluções a partir dos diagnósticos encontrados, como que se o aluno é cronicamente hiperativo, não há o que fazer ao invés da educação tomar mais providências a esse respeito, por que o fato da psicologia ter esclarecido sobre comportamentos hiperativos não foi meramente para desculpar as pessoas, mas para uma melhor compreensão do seu diagnóstico para uma melhor atitude educativa de professores, pais e observando que nem todos os casos as atitudes das crianças e dos jovens podem ser ligeiramente interpretadas psicologicamente. Precisa-se oferecer a eles ajuda para resistir à pressão do consumo. Bueb comenta que no internato Salem na Alemanha com frequência se interpretava como psicológico o consumo de maconha nas décadas de 1970 e 1980, com conversas intermináveis, realizando intervenções com psicólogos e estabelecendo que nada seria diferente, feito a introdução do exame de urina, com a consequente expulsão quando houvesse resultado positivo, fez oposição à mentalidade dos psicólogos, mas atuou sobre os jovens de modo emancipatório. Os jovens eram tratados como adultos, deixando-os a próprias decisões, mas se optassem pelas drogas, havia a ameaça da expulsão. “A atuação da medida foi surpreendente. Mais de 99% decidem-se contra o consumo de drogas, por que receiam as consequências drásticas. Não deveríamos privar os jovens dessa ajuda. O procedimento não se distingue do controle de álcool e ou de velocidade feito pela policia no trânsito”.

O autor comenta que conhecimento de psicologia pode facilitar e tornar frequentes as negociações da educação. “A psicologia tem oferecido aos pedagogos ferramentas para que compreendam as atitudes de crianças e jovens, para que interpretem de modo mais correto as razões para atitudes inadequadas e para que reajam de outras formas que não apenas com

castigos. Há bastante tempo, a psicologia tem sido como uma benção, utilizada por pais, professores e educadores como um auxílio adicional à interpretação de atitudes infantis. Contudo, tornou-se um problema e produziu consequências duvidosas, tornando-se uma instância normalizadora, por que os pedagogos deixaram-se levar em suas decisões por interpretações psicológicas e não por seus próprios conhecimentos, sua intuição e seus juízos de valor como educadores. O diagnóstico psicológico e a terapia dele proveniente reprimiram a prática pedagógica comprovada. Nos anos de 1990, estabeleceu-se em todas as escolas que os psicólogos seriam responsáveis pelas crianças junto às quais as medidas educacionais habituais não haviam tido sucesso. Desenvolveu-se, então, uma crença na força redentora da psicologia. Entretanto, não se tinha conhecimento completo sobre seus limites como conhecimento auxiliar para a prática pedagógica”.

“Pouco a pouco, retomamos uma pedagogia que fortalecia moralmente a criança e não explicava nem desculpava suas fraquezas. Condução clara, coerência solícita e disciplina poderiam tornar a psicologia supérflua. Não deveríamos ir tão longe quanto educadores e professores em alguns internatos ingleses, dos quais se dizia que resolviam problemas psíquicos por meio da ignorância. Pois não se deve renunciar à psicologia – e principalmente às suas variantes médicas, como psicoterapia e psiquiatria – se crianças e jovens apresentam doenças psiquiátricas. É aqui que a pedagogia encontra suas fronteiras. Os educadores deveriam reconhecer quando precisam recorrer a um psicoterapeuta”.

Logo termina o capítulo dizendo que há exemplos estimulantes de como jovens alcançam autoconfiança graças ao trabalho conjunto em um projeto sob condução assistencialista com rigorosidade que permite que cresçam e se desenvolvam. Faz comentários sobre o regente da Filarmônica de Berlim, Simon Rattle e o coreógrafo Royston Maldoon que ensaiaram com 250 estudantes e crianças esquecidas, o balé “*Le Sacre Du Printemps*” de Strawinsky apresentando no documentário “*Rhythm is it*”. O autor observa que a palavra frequentemente utilizada pelo coreógrafo é disciplina, entendida como condição para que os jovens desenvolvam confiança em suas próprias capacidades criativas. “Um alemão não pode falar de disciplina de modo tão inseguro”. O espectador pode ver como se desenvolve, a partir da dialética da árdua disciplina e da doação apaixonada do coreógrafo, cuja crença nos jovens entusiasma o espectador. “Esse filme mostra a que ponto os jovens podem chegar quando alguém acredita neles, é exigente com eles de modo inflexível e os contagia em uma proposta. Todo pedagogo deve assistir a esse filme. Ele ensina aos jovens o direito à disciplina” (BUEB, 2008, p. 58).





## 2.2 - Autoridade e Liberdade

No capítulo intitulado “Ensinar exige bom senso” da obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” explica que o bom senso é que adverte de que o professor exercer a autoridade, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo, mas é a autoridade do professor exercendo sua função cumprindo o seu dever, pois comenta de como ainda entre nós, a tensão que a “contradição” autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

No capítulo “Ensinar exige liberdade e autoridade”, na qual Paulo Freire discutiu ainda sobre a tensão entre a autoridade e a liberdade, que ainda não resolvemos, pois somente inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamentos e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade. Logo ele explica essa questão com o que aconteceu a um jovem professor universitário, de opção democrática, que lhe comentava ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocara. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade não, diz Freire. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento.

De inúmeros debates que participou em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo, de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade, Freire estava repetindo a cantinela que caracterizava o discurso de seu professor, reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. “Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela” (FREIRE, 1996, p. 105).

### 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

No início do meu estágio no Projeto Meninartecidade de musicalização de alunos do ensino fundamental I das escolas públicas de Parnamirim ao chegar à escola deparei-me com uma realidade escolar perfeita de estrutura física e da direção da escola, mas entre o corpo docente e discente, algo me chamou atenção: a dificuldade em manter os alunos concentrados nas atividades não só intelectuais diretivas como também atividades práticas.

Das primeiras turmas que observei foi bastante complicado de início manter a atenção deles, alguns falavam fora de contexto, gritavam frequentemente, movimentavam-se sem controle até que a professora deles falasse em tom de ordem e recomendando-me para pôr limites se os alunos causassem qualquer desordem que atrapalhasse a aula, mas esse quadro não era igual entre todos e em outras turmas sendo apenas um pouco desatentos em participar distraído-se às vezes com os materiais presentes na sala.

As atividades com os conteúdos foram planejados e organizados para as aulas de música adequando-se aproximadamente àquela realidade, já que antes consciente um pouco da realidade deles, das turmas que aconteceriam as aulas. Para cada turma as aulas foram se adequando conforme fui percebendo o contexto sociocultural dos alunos, além do perfil próprio de cada turma, eram frequentes esses problemas em comum tais quais, falta de concentração, de autocontrole e a afetividade era deficiente nos relacionamentos entre eles.

As crianças e os adultos, que sempre se deixam arrancar de seu tempo interior pelas influências do momento, sofrem de todos os defeitos relacionados com as faculdades da paciência, da perseverança, da regularidade, da memória, da apercepção sintética das grandes formas da natureza (HOWARD, 1984, p. 66).

Problemas de assistência familiar por causas às vezes de condições humanamente adversas como: jornada de trabalho dos pais, que às vezes não possibilita uma atenção adequada ao acompanhamento escolar dos filhos ainda menores, mais outras situações na escola que causavam muita agitação entre eles. Fui tomando conhecimento por parte de alguns professores, também da direção escolar explicando-me outras prováveis causas de alguns problemas na convivência escolar tanto quanto na sala de aula.

Somos sabedores de que a nova dinâmica da estrutura familiar, em que ambos os pais saem para trabalhar, deixando os filhos sob a tutela de babás ou tempo integral na escola, gera insegurança e instabilidade emocional nas crianças, recaindo sobre a escola uma responsabilidade maior na tentativa de suprir o déficit emocional dos pequeninos (DRUMMOND, 2009, p. 7).

Então assim, foi um mês, dois meses se passando achando que como uma vez me encorajou a diretora, no decorrer do ano os alunos melhorariam os comportamentos exageradamente descontrolados, desordenados e sem se concentrarem bem nas atividades da aula. Vendo que o problema se agravava não só em relação ao temperamento de alguns alunos como também o relacionamento entre eles, com os professores e pelos comentários dos professores em dizerem que alguns pais não instruíam os filhos em casa, orientando eles aos seus limites.

Crianças tornam-se desleixadas por diferentes razões. A carência de amor e doação, pais ausentes, indiferentes, autoritários, dependentes de álcool ou drogas, relações sociais desoladoras são causas “clássicas” de crianças e jovens de todas as épocas tornarem-se incapazes para o amor e o trabalho. (BUEB, 2008, p. 50).

Então me despertou o interesse em começar a solucionar o problema através de uma pesquisa de como a música, as aulas de música poderiam estar contribuindo também na ponderação do temperamento dos alunos enquanto aprendessem sobre música, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996). No texto Paulo Freire comenta que hoje insistentemente fala-se do professor pesquisador. Mas que no seu entender “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.” O professor precisa em sua formação permanente se perceber e se assumir, “porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p.29).

Como todo desequilíbrio responde a uma necessidade, segundo a educadora Gainza (1988), então fomos observando alguns fatores desequilibrantes que causavam a agitação das crianças e insegurança de outras. Uma das necessidades que percebi era a falta de sensibilidade corporal em si, com o outro e de aprendizado, então a primeira estratégia foi caminharmos para a sensibilização, o saber *sentir*, de que estávamos nos organizando para ter prazer em aprender música e não meramente por regras de proibições. “Convém salientar que não tomamos disciplina como sinônimo de obediência, mas como consciência dos limites e respeito ao outro, implicando um convívio social salutar” (DRUMMOND, 2009, p. 7).

Teve um aluno do 2º ano que corria o tempo todo na sala durante a aula, ao terminar a aula liberava os mais comportados e os que participavam ativamente nas atividades deixando os mais problemáticos de emoções catabólicas para dialogar, até que um dia esse que corria

pela sala disse que seu pai estava preso, conversando com ele de uma forma que ele pudesse me compreender respondi que se não aprendemos a se comportar melhor nos momentos e lugares participando adequadamente corremos o risco de se ferir ou ferir alguém e isso não é bom para ninguém.

“A liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfíxiada ou castrada” (FREIRE, 1996, p. 105).

Aos poucos esses diálogos foram se efetivando de acordo que vinha pesquisando também sobre a hiperatividade (TDAH), que é definido como um distúrbio bio-psicossocial por apontar fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais que provocam esses problemas como falta de atenção, hiperatividade e impulsividade. E ainda esse distúrbio possui quatro subtipos que geralmente o tipo hiperativo/impulsivo é o mais associado ao TDAH. A hiperatividade é definida pelo exagero ou excesso de atividade motora na criança, enquanto a impulsividade “expressa-se por reações bruscas e imotivadas da criança, refletindo uma reação impensada e repentina” (CYPEL, 2001, p. 47). Tudo isso poderia ser uma das possíveis causas que desencadeiam esses tipos de comportamento nos alunos.

Era comum ver alunos correndo por cima das cadeiras sem controle mesmo com seus professores chamando a atenção, tratando os colegas as vezes com chingamentos desrespeitosos e até aos professores. Nas brincadeiras entre eles estão presentes às vezes violências físicas por motivos das emoções desequilibradas.

Podemos deduzir que o saneamento emocional no ambiente de sala-de-aula é indispensável para que os aspectos cognitivos possam fluir livremente. Quanto as emoções catabólicas, ou seja, desgastantes e destrutivas, precisam ser eliminadas (ou, pelo menos, reduzidas) para que a criança, uma vez à vontade, venha a utilizar todo o seu potencial criativo e racional (DRUMMOND, 2009, p. 6).

Essa realidade foi observada em três escolas municipais em Parnamirim, a escola Augusto Severo no período de 2008.2 onde os alunos inicialmente eram bastante desatentos e agitados, já na escola Irene Soares durante todo o ano de 2009, onde esses alunos obtiveram aulas de música pela primeira vez, na qual maior parte desses problemas de indisciplina eram frequentes e a escola José Fernandes em 2010 onde só no início do curso eram um pouco desatentos, nesta obteve-se ainda melhores resultados, pois esses alunos já vinham sendo trabalhos musicalmente .

Até que muito conversando com os professores sobre as situações dos alunos fui contextualizando com o ensino de música a ética de comportamento e relacionamento social

que os professores vinham também trabalhando como, “palavras mágicas”, as horas certas para tudo na escola e a consciência de si mesmo e do outro semelhante, estimulando ao respeito entre eles. Segundo Drummond (2009, p. 7) “dada a circunstancial estrutura familiar, encontra-se também a falta de limites por partes das crianças, que parecem desorientadas quanto a noção de respeito e regras mínimas de convivência”.

Nossa necessidade era a auto-organização para que todos pudessem participar de forma efetiva na aprendizagem dinâmica de cada assunto da aula, descobrindo e aprendendo de forma lúdica-corporal cada elemento que compõe o conhecimento musical.

### **3.1 - Conteúdo Musical e Convivência em Sala de aula**

Pesquisando na área da psicologia, sobre a hiperatividade (TDAH), tal qual intuitivamente, no planejamento dos conteúdos, e notadamente percebe-se uma possibilidade entre os conteúdos básicos da disciplina de música que possivelmente pôde em um ponto de vista diagnosticar efeitos do TDAH nos indivíduos através da disciplinarização na aprendizagem, enquanto aprende e relaciona-se ao sutil cotidiano vivencial quanto as noções de limites. Podemos citar como exemplo, as primeiras aulas de socialização, ao inserir os conceitos do som e sua relação com o silêncio. Apesar da polemização do conceito sobre ruído, ficou claro para os alunos que é um som indesejável, que perturba, porque devemos evitá-lo, pois prejudica a nossa saúde. Como cita Freire (1996),

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer umas “intimidades” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.30).

Murray Schafer em sua obra “O ouvido pensante” diz que é sempre importante examinar o negativo para ver claramente o positivo, sendo o negativo do som musical o ruído. E relacionando também para a fala... “Ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir” (SCHAFER, 1991, p. 69).

Por meio da relação som-silêncio em forma de diálogo além das atividades, a turma foi adquirindo um autocontrole sobre o excesso de barulho que produzem na escola e na sala de aula. Pedi para que dois voluntários viessem para frente da turma simular um diálogo, o primeiro perguntaria: "Qual é o seu nome?" Enquanto que o outro responderia, então

perguntei se: “enquanto o que perguntava o nome do colega, o que ouvia também estava ao mesmo tempo falando?” Antes que terminasse de perguntar balançaram a cabeça negativamente e dizendo que não. Então observamos que para entendermos algo que alguém está falando é preciso fazer silêncio, se na sala de aula não houver esse equilíbrio entre som e silêncio fica impossível fazer música, desta maneira foi aos poucos adquirindo disciplina e interesse na participação das aulas. Já em outro momento, em outra aula para conhecer diferentes sons, usamos instrumentos de bandinha rítmica.

A alegria excessiva diante dos instrumentos da bandinha não os deixava se organizar diante das regras planejadas, foi uma maneira de testá-los para saber como reagiriam com a bandinha rítmica e como planejar melhor as aulas. Cada aula era delicadamente difícil acalmá-los, usava o diálogo comentando e relembrando os conteúdos passados, das regras básicas aprendidas neles para fazer música numa tentativa de concentrá-los para o início da aula no tempo presente quase que como um ritual, a música do início, dos jogos e do final da aula na qual o conteúdo era aplicado entre cada prática musical, pois logo após nossa prática passávamos alguns minutos dialogando concentrados, percebendo que aos poucos alguns iam se distraindo desequilibrando o desenvolvimento da aula, antes logo começávamos um jogo que denominamos “Som-Silêncio” melhor descrito no terceiro tópico deste capítulo, que surgiu no decorrer das aulas, na qual toda aula em um momento executávamos já a pedido de todos, “o diálogo, a paciência e a boa vontade do professor formam um conjunto de elementos conciliadores, capazes de recuperar a disciplina tão necessária ao bom rendimento do grupo” (DRUMMOND, 2009, p. 7).

Também como exercício do aprendizado da relação do som com o silêncio, propusemos que com os olhos fechados fizessem total silêncio na sala para que pudéssemos perceber alguma coisa por um instante depois em seguida foi perguntado se:

Existe total silencio?

Os alunos responderam que não, enquanto estamos em silêncio ouvimos o barulho das vozes dos colegas de outras salas, do arrastado das cadeiras, dos carros quando passam, do avião...etc.

Então foi demonstrado o quanto era importante na sala de aula ter autocontrole da voz, podendo falar somente o necessário para o desenvolvimento das aulas, participando e percebendo nas atividades as coisas que acontecem, e o quanto é importante fazer silêncio para se acalmar depois do intervalo (recreio) para não atrapalhar as nossas aulas e as aulas das salas ao lado. “O educador deve tomar um conhecimento como regra.” (BUEB, 2008, p. 27).

A autoconsciência do equilíbrio entre o som e o silêncio foi uma regra básica aprendida nas aulas de música para a convivência.

Então a cada aula trabalhando nesta perspectiva e fui percebendo melhoria progressiva no aprendizado, que segundo a direção da escola e os pais, também notaram uma mudança na questão da disciplina, que já vinha sendo trabalhada e apontada pelos professores como um problema escolar gravíssimo a da desorganização na qual vinha prejudicando a concentração nas atividades escolares.

Durante as aulas das propriedades do som, enquanto aprendendo sobre o Timbre com seu conceito central de identificação do som, exploramos em materiais de áudio diversas fontes sonoras para que pudéssemos identificar e observar as diferenças timbrísticas, dialogando também observando as nossas diferenças entre cada um da turma entre cada pessoa, incluindo-se e aceitando as diferenças mútuas, compreensão indispensável para a cidadania.

Destacando os instrumentos da orquestra e sua organização na qual cada músico sabe a hora certa de tocar, então explicando que assim como numa orquestra na qual os músicos sabem a hora da entrada, das respirações, das pausas (silêncio), para que a música fique bonita com qualidade requer dedicação e autocontrole, a partir daí os alunos também faziam comentários se envolvendo na aula, e constantemente aproveitando a oportunidade de relacionar a nossa realidade de sala de aula com a vida também, de maneira que eles viessem a ter autoconsciência, autonomia, autocontrole numa pedagogia de dentro para fora com o objetivo de centrá-los para melhorar a aprendizagem numa contextualização nos momentos dinâmicos de práticas e de conteúdo na aula de música. Drummond diz:

Urge encontrar caminhos que solucionem (ou mesmo minimizem) a carência disciplinar em que se encontra a maioria das nossas crianças. Recorrendo a Arroyo, conceituamos: “Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética” (*apud* ARROYO, 1988: 144).

Pois às vezes ainda parece polêmico discutir sobre disciplina (ordem) por que tememos repetir o erro do silenciamento dos alunos como na escola tradicional, mas temos que ter cuidado para não cairmos no outro extremo que é o licenciamento por parte dos alunos, isto é a desordem causada que desconstrói os objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento educacional.

Então para contextualizar nosso conhecimento de timbre foi criada uma atividade de percepção que contribuiu muito para concentração, atividade que chamamos de “Ditado de



Timbre”. Com alguns instrumentos da bandinha rítmica escondidos atrás da mesa sem que ninguém pudesse ver mas ouvir, foi decidido que quando um instrumento fosse tocado anotaríamos no caderno escrevendo o seu timbre, para isso tivemos que associar alguns timbres a figuras geométricas coloridas pois aprendemos que cada timbre tem uma cor.

Assim por exemplo.

Para os timbre dos instrumentos:

Figuras Geométricas

Triângulo; guizo; sino.

Registrado na escrita com um triângulo



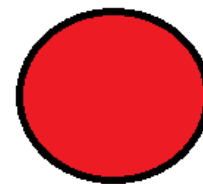
Xilofone; metalofone; reco-reco.

Registrado na escrita com um retângulo



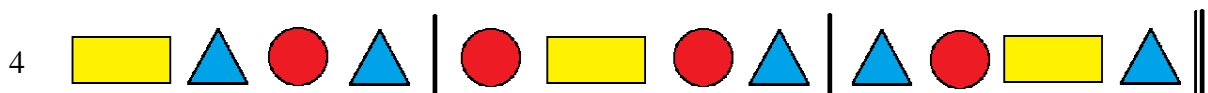
Tambores; pandeiro; côcos.

Registrado na escrita com um círculo



Nesta atividade os timbres percebidos eram registrados em compassos, em cada quatro timbres registrados fechava um compasso.

Exemplo:



Neste exercício além de ter favorecido a atenção, a concentração e o interesse favoreceu também a compreensão de timbre e da escrita que individualmente alguns alunos criaram novos elementos nas figuras para melhor identificar definitivamente qual instrumento foi percebido.

### 3.2 Buscando Saberes para Soluções

Para solucionar a indisciplina também utilizamos jogos com o objetivo de promover a socialização e o desenvolvimento da disciplina em sala de aula. Na qual os alunos puderam vivenciar construindo pequenas regras, concentração, atenção e o desenvolvimento disciplinar da coordenação motora respeitando seus limites próprios e dos demais.

Desde o decorrer dos meus estágios ao chegar a uma turma nova fazíamos frequentemente a “Chamada musical” como uma forma interativa, que estimulava a atenção de todos, para a vez de cantar o seu próprio nome com os demais juntos, socializando a turma entre si e com o professor que ao conhecer ouvindo o nome de cada aluno conseguiria memorizar melhor o nome do aluno, também os alunos conhecer melhor o professor favorecendo a sensibilização e a auto-organização durante a aprendizagem.

Baseando-se em alguns autores como Hugo Assmann (2003), Humberto Maturana (1999) e Valéria Carvalho (2008) em sua tese sobre a corporeidade, apontam saberes para a educação musical como subcategorias estruturantes indispensáveis para o ensino de música, como o saber *Sentir* que em síntese se fundamenta na sensibilidade no processo de aprendizagem. O saber *Brincar* parte do vivenciar coletivo através de jogos e brinquedos cantados dispendo de várias formas tornando a aula de música mais prazerosa, com desventura e espontaneidade proporcionando mais alegria na aula.

O saber *Criar* que envolve mais as atividades de improvisação, Koellreutter responde que toda improvisação na educação musical pode atender, os objetivos específicos da área e os objetivos humanos, ou seja, focando a formação da personalidade do aluno. Então, se um jogo de improvisação pode desenvolver o senso rítmico, igualmente precisa desenvolver capacidades humanas como a concentração, a autodisciplina, a criatividade, entre outras questões.

Na integração destes três saberes interligando-os levaremos o aluno ao saber *Pensar* que consiste na interatividade entre cognição e vida no processo da produção de conhecimento, pela reflexão onde estamos constantemente em processo de auto-organização que decorre em uma “dinâmica de emergência espontânea de padrões de ordem e de caos num sistema devido às relações recursivas internas do próprio sistema e/ou às interações do mesmo com seu meio ambiente” (ASSMANN, 2003, p.134). Logo com a construção desses saberes na convivência o saber *Humanizar-se* é construído também na transformação dos alunos junto ao professor gerando uma harmonia conjunta entre todos.

“A aula de música constitui uma ocasião bastante privilegiada de colocar em ‘uníssono’ com os outros, de escutar uns aos outros, com as habituais ressonâncias de conhecer-se, apreciar-se, aceitar-se” (SNYDERS, 1992, p. 88).

Então a “Chamada musical” é uma atividade prática baseando-se na tradicional chamada escolar, só que essa se realizou com a turma em círculo, onde o professor para orientar, se apresenta primeiro cantando o próprio nome quase como em hip hop, demonstrando em movimento com os pés e palmas marcando o pulso em andamento moderato, após a apresentação pessoal de cada um, todos repetiam cantando o nome do colega no tempo das palmas. Depois no tempo de cada um espontaneamente improvisavam seu próprio movimento e som através do corpo.

Os alunos podem aprender a viver uma união musical do indivíduo com o grupo que resulte num desabrochar do indivíduo e do grupo: cada ouvinte interpreta a emoção do seu próprio jeito e, ao mesmo tempo, participa das reações dos outros, a tal ponto que se torna possível “a unidade sensível de uma pluralidade viva” (SNYDERS, 1992, p. 92).

Com essa atividade no começo das primeiras aulas tinha-se como objetivo socializar a turma entre si, com o professor, desenvolver a atenção, a percepção métrica (pulsação), senso rítmico e a coordenação motora.

Quando trazemos para discussão o argumento da corporeidade na educação musical, estamos defendendo que o ensino de música priorize uma relação de reflexão na prática docente, considerando o corpo como organizador do conhecimento. Segundo Assmann (1996), nós incorporamos o conhecimento e nos auto organizamos para aprender. Somos seres aprendentes. (CARVALHO, 2008, p. 69).

Então nossa estratégia desde os momentos iniciais de uma nova turma ou do início de cada aula, foi *criar* conforme nosso ambiente e utilizar sempre essas atividades também com o corpo para que todos se percebessem, na medida que aprendendo nos auto organizando para aprender novas coisas.

### 3.3 - Jogos Musicais de Integração

Os jogos que têm um caráter educativo de integração são muito importantes para conduzir uma turma em sala de aula a ter momentos agradáveis no início do ano letivo, que é um período de adaptação escolar, pois nesse período a insegurança é muito frequente entre os alunos, principalmente nos que são novatos transferidos para uma nova escola ou turma. Nesses jogos pode levar os alunos a vivenciar um clima de amizade, companheirismo e aceitar bem os outros interagindo socializando por meio de brincadeiras, desenvolvendo também a disciplina por meio da atenção e a concentração.

Nas culturas arcaicas, o ritual reunia canto, dança e jogo, em que a música abraça os atributos da beleza e do sagrado, instaurando uma aura mística; a dança caracteriza-se como materialização da música, uma vez que dançar é desenhar a música como o corpo, sendo a música, por sua vez, onda sonora que baila no ar; e o jogo é aparentado do ritual, na medida em que estabelece ordem, regras e situa-se numa esfera mágica, incluindo, por vezes, a utilização de objetos de valor simbólicos. O vínculo entre jogo e arte parece, portanto, justificar-se desde sua origem – o ritual (DRUMMOND, 2009, p. 5).

Drummond (2009) mostra significativamente que em algumas línguas a ação de jogar e de tocar um instrumento musical é atribuída a um mesmo verbo como no inglês (*to play*) no alemão (*spielen*) e no francês (*jouer*). Nesses termos é associado naturalmente um mesmo sentido entre o brinquedo e a arte. Dessa forma a atividade estética e o brincar não são considerados meios, mas ambos objetivam um fim em si mesmos tendo o prazer como motivador da aprendizagem musical tornando-a mais estimulante.

Sabemos que a brincadeira, sendo um espaço social, possibilita o brincante combinar condutas que sob pressões funcionais não seriam tentadas. No universo da brincadeira a criança pode criar e tentar à vontade, sem correr riscos, minimizando as consequências de seus atos (DRUMMOND, 2009, p. 8).

Considera-se que *o brincar* é essencial, pois funciona como um propulsor da criação, no brincar manifesta-se a criatividade. O brincar na escola motiva uma aprendizagem diferente, pois é comum a criança brincar em seu lar, mas não é preciso reproduzir totalmente a situação do lar. Os padrões de aprendizagem em cada momento são diferentes, embora sejam relacionados então ao invés de copiar as condições do lar, o professor deve não apenas criar vínculos em uma boa interação entre os alunos nos jogos, mas também ao mesmo tempo

oferendo o ensino necessário para a qual nos professores adquirimos especificidades em nossa formação para garantir a ocorrência da aprendizagem musical.

Com a música “Atenção... Concentração” a turma dividida em dois grupos.

**Atenção... Concentração**  
Para o jogo do ("Som vs Silêncio")  
Josean Tomaz Guedes

The image shows a musical score for a game. It consists of three systems of music. Each system has a vocal line (treble clef) and a percussion line (percussion clef). The time signature is 2/4. The key signature has one flat (B-flat). The lyrics are: "A - ten - ção ... Con - cen - tra - ção ... ba ten - do pal - mas ... já co - me - çou ... e o ru - i - do ... já a - ca - bou." The percussion line consists of a simple rhythmic pattern of quarter notes and rests.

A regra era que enquanto o Grupo(I) executava a música livremente o outro grupo obviamente o grupo(II) permaneceria em silêncio apreciando, enquanto que o Grupo(I) também observava se até o término da música o Grupo(II) em silêncio não faria qualquer ruído senão perderia a jogada caso algum ruído fosse percebido na “plateia silenciosa” trocando em seguida os papéis do grupo, quem ficou em silêncio no caso Grupo(II) passa a executar a música enquanto o outro grupo Grupo(I) passa a apreciar em silêncio como a “plateia silenciosa” sendo quatro jogadas no máximo durante as aulas. O objetivo dessa atividade foi além de contextualizar nossa aprendizagem de conteúdo, desenvolver também o autocontrole. “O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Com esse jogo descrito abaixo em que as crianças passam a bola no pulso da música enquanto cantam também fez parte de nossa integração e aprendizagem musical.

Música: Passe a bola

Passe, passe  
 Passe a bola  
 Passe a bola  
 Sem parar

Se você ficar  
 Com a bola  
 O seu nome  
 Vai cantar

Nesse jogo os alunos se organizam em círculo, enquanto antes ensaiamos a passagem da bola numa pulsação constante e moderada para no momento da execução da música não termos dificuldades. Cantando fluentemente a bola vai passando de mão em mão até que o verso termine, sendo que quem ficou com a bola canta o próprio nome e a entrega para um dos colegas ao lado. Como alguns alunos demonstravam timidez em atividades como esta, foi decidido todos juntos cantar o nome do colega onde a bola parou, pois bem dando um passo para o centro do círculo continua somente cantando e o jogo continua até ser possível passar a bola. O objetivo dessa atividade foi integrar a turma, estimulando o interesse, a participação e alguns dos aspectos musicais e corporais como o canto, o pulso e a coordenação motora.

Outra atividade musical que utilizamos para integrar a turma foi com a música:

Sai piaba

Sai, sai, sai, ô piaba }  
 Sai lá da lagoa } 2x  
 Bota a mão na cabeça  
 Outra na cintura  
 Dá um remelexo no corpo  
 Dá um abraço no outro

Em dois círculos concêntricos, todos ficavam em dupla com as mãos dadas, cantando e dançando conforme sugerisse a poesia da música, na última frase e no final da execução da música onde cada um estivesse no círculo dava um abraço no outro a frente. O círculo interno girando no sentido anti-horário as crianças vão trocando de par e continuam cantando, dançando e trocando de par até refazerem a dupla inicial.

### 3.4 – Aprendendo Música Cantando

As poesias de algumas músicas e melodias foram compostas durante os planejamentos pelos colegas professores nesse projeto de musicalização na qual participei e de alguns arranjos de outras músicas que foi adaptada novas letras como é o caso da canção popular alemã, a música “Hansel e Gretel” adaptada por mim.

Como na escola Municipal Irene Soares as aulas de música eram aplicadas em uma sala específica, para resgatar novamente a fila inicialmente com muitas dificuldades, todos ao sair da sala formavamos uma fila cantando caminhando até a sala onde realizavamos a aula de música, que logo no decorrer do ano letivo foi se automatizando essa formação. Toda aula como num ritual sagrado cantavam a música “A Aula Já Vai Começar” no início.

**A AULA JÁ VAI COMEÇAR**

Aprender Música Projeto Meninartecidade

Josean Tomaz Guedes

Chords: C F G G C C F G

Voice

Em fi - li - nha to-dos vão en-tran-do pra sa - li - nha já vai co-me-çar

Chords: C F G G C C F G C

5

vou can - tan - do es-sa me-lo-di - a pa - ra a mú - si - ca eu a-pren-der

Após constatada a presença de todos na chamada formal, em seguida era feita a “Chamada Musical”, afim de concentrá-los para novas atividades que começávamos dialogando refletindo sobre os conteúdos passados e atividades desenvolvidas como essas aqui relatadas nesse capítulo.



A música “Palavras Mágicas” foi uma adaptação de uma música popular alemã “Hansel e Gretel”, também essa foi uma das músicas que os alunos gostavam muito de cantar, a música se baseava nas palavras mágicas com sentimento de respeito e solidariedade.

**Palavras Mágicas**  
(Hansel e Gretel)

Canto popular alemão  
Josean T Guedes

Di - go li - cen - ça eu que - ro pas - sar.

5 Di - go o - bri - ga - do a quem me em pre star. Dis

9 cul - pa por fa - vor eu não quis lhe ma chu car.

13 Se ma - go - ei me per - do - e por fa - vor.

Para terminar a aula cantávamos “O trenzinho vai partir” organizando novamente a fila para saírem da aula de musicalização na sala específica e voltar para a sala das demais aulas normalmente.

**O Trenzinho Vai Partir**  
Final da Aula

Projeto Meninartecidade  
Josean Tomaz Guedes

F                      F                      G                      C

Tá na ho - ra tá na ho - ra o tren - zi - nho vai par - tir,

5 Ca - da um pra su - a ca - sa ru - mo pa - ra es - ta - ção.

9 Xi - que Xi - que vai fa - zen - do so - breos tri - lhos na jor - na - da,

13 Com sau - da - de vou par - tin - do a - ce - nan - do com as mãos.



## CONCLUSÃO

Segundo outras observações dizem que atualmente a maioria das estratégias usadas por grande parte dos professores para lidar com a indisciplina têm sido desastrosas e estão na contramão do que os especialistas apontam ser o mais adequado. Pesquisa realizada em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-Americanos com cerca de 8,7 mil professores mostrou que 83% deles defendem medidas mais duras em relação ao comportamento dos alunos, 67% acreditam que a expulsão é o melhor caminho e 52% acham que deveria aumentar o policiamento nas escolas.

Em um artigo do professor Luiz Picado coordenador do ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas em Portugal e Doutor em Psicologia da Educação tem explicado que o problema da indisciplina em sala de aula vem desde tempos imemoriais. “o professor pode encontrar-se preocupado, ansioso, stressado e eventualmente deprimido diante da necessidade de ter que manter a disciplina” (Wods, 1990; Charlton & David 1993; Gomes, Miir & Serrats, 1993; Borg & Riding, 1991; Boyle et al, 1995). Esse problema é referido como um dos aspectos mais difíceis e perturbadores para quem leciona, até os professores mais experientes afirmam que adquirir o domínio da sala de aula durante as primeiras semanas do ano letivo, é um dos principais objetivos.

Luiz Picado diz que a associação do fenômeno da indisciplina à agressividade e delinquência, tem conduzido muitos professores, quer por impotência, quer para se desculparem, a colocar as causas da mesma nos alunos e na sociedade, também evitando deste modo, qualquer reflexão sobre o assunto (Zwier & Vaughan, 1984; Coslin, 1989; Perry, 1990; Campart & Lindstrom, 1987). Assim um número cada vez maior de professores abandona o ensino por problemas psicológicos (Borg & Rinding, 1991; Boyle, Borg, Falzon & Baglioni 1995). Faber (1985) realizou uma investigação com a participação de 398 professores constatando que o stress dos docentes estava associado estreitamente à insatisfação no relacionamento com os alunos. Depois em um trabalho de Gold (1985) apontou que os professores que vivenciam uma maior dificuldade em controlar os alunos apresentavam maior grau de stress, exaustão, despersonalização e menor sentido de realização pessoal. No artigo ainda diz que nos últimos anos diversos fatores contribuíram causando alterações na imagem do professor, fragilizando socialmente a imagem dessa classe (Arthur, Davison, Lewis, 2005). Explicando que o aumento das exigências em relação aos professores confundiu relativamente às competências necessárias para exercer a profissão (Arthur, Davison, Lewis, 2005),

provocando um desenvolvimento de novos hábitos nos alunos, modificando a visão que eles têm da figura do professor, alterando as suas noções de disciplina e responsabilidade (Maya, 2000).

Nessas leituras que fiz de autores nacionais como internacionais, pude perceber o quão comum eram os problemas que vivenciei na prática segundo os relatos de Bueb na Alemanha, de suas experiências como professor e diretor em diferentes escolas, a falta de consciência quanto aos limites, um dos fatos muito presente nas escolas aqui em Parnamirim onde participei. Também os conflitos de compreensão no meio pedagógico escolar do que venha ser de fato autoridade e liberdade onde Paulo Freire esclarece bem esse fato e como já mencionado sobre as modificações no papel dos professores muitas vezes confundindo-os quanto ao papel necessário a sua profissão. A partir de todas essas dificuldades aprendi a refletir mais sobre minha prática como professor de música.

Bem, no que diz respeito à indisciplina não há soluções fáceis, mas se o professor e os demais profissionais na escola tomam conhecimento deste tema e se posicionando de uma maneira voltada para isso no convívio do aluno na escola é um começo para solucionar o problema. A solução é o professor trabalhar a questão da indisciplina como conteúdo de ensino, de uma forma mais planejada e consciente, de uma forma reflexiva pesquisando e conhecendo o assunto de forma mais aprofundada.

Aqui neste trabalho na medida do possível nossos objetivos foram de fato alcançados e confirmados tanto os objetivos da aprendizagem musical como também o da disciplina pois uma coisa favoreceu a outra, de acordo a vivência e experiência que as crianças tiveram nas aulas de música houve uma satisfatória transformação no comportamento deles durante as outras disciplinas também, segundo a direção, coordenação, professores das turmas que obtiveram aulas de musicalização e alguns pais, as crianças apresentavam um progresso com relação ao interesse, à concentração, a atenção, sensibilidade e o autocontrole. Esses resultados foram confirmados durante e ao longo do estágio nestas escolas.

Neste trabalho como tem sido demonstrado, procurou em pesquisa planejar incluindo simultaneamente este tema de disciplina em alguns casos possíveis nos conteúdos e nas práticas das aulas de música, sempre planejando nesta perspectiva procurando onde encaixar este assunto relacionando com a realidade presente. Mas todos esses relatos e sugestões de atividades para as aulas de música não é um fim, mas um meio de chamar a atenção para esse assunto, sendo que o professor e aqueles que estão começando uma carreira de professor de

música possam começar logo pensando sobre essas situações na escola tendo uma perspectiva de planejamento, tendo que ser criativo de acordo a realidade de sua sala de aula.

É essencialmente importante que se restaure a disciplina em sala de aula, fazendo da disciplina um valor como um objetivo a atingir sempre, não para que nossos alunos se isolem ou permaneçam o tempo todo parados, mas para que professor e alunos consigam prosseguir de maneira mais organizada conscientemente desenvolvendo com sucesso todo o processo de aprendizagem tendo um melhor rendimento na compreensão dos conteúdos, das práticas, das vivências que aqui no caso refere-se ao desenvolvimento da educação musical que sendo mais um ponto no todo, sabemos que contribui para uma boa formação social e humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNUZIATO, Vânia Ranucci. **Jogando com os sons e brincando com a música**. São Paulo: Paulinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogando com os sons e brincando com a música II: Interagindo com a arte musical**. São Paulo: Paulinas, 2003.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARTHUR, J., DAVISON, J. and LEWIS, M. **Professional Values and Practice: Achieving the standards for QTS**. London: RoutledgeFalmer, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BUEB, Bernhard. **Elogio à disciplina: um texto polêmico**. Tradução Luciane Leipnitz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUAB, Magida. **História da educação musical**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1960.

BORG, M. G., & RIDING, R. J. **Towards a model for the determinations of occupational stress among schoolteachers**. European Journal of Psychology of Education, VI (4), 1991. p. 335-373.

BOYLE, G. et al. **A structural model of the dimensions of teacher stress**. British Journal of Educational Psychology, 65, 1995. p. 49-67.

CAMPART, M & LINDSTROM, P. **Violence and bullying in school: Paper presented at the "safer at school" conference**. Utrecht, 1987. p. 24-26.

CARVALHO, Valéria Lázaro de. **Corporeidade e educação: sinfonia de saberes na educação musical**. Natal: UFRN, 2008.

CHARLTON, T. & DAVID, K. **Managing misbehavior in school**. London: Routledge, 1993.

COSLIN, P. G. **Adolescence et vandalismes**. Lorientation scolaquire et professionnelle, 18 (4), 1989. p. 351-364.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

DRUMMOND, Elvira. **O Educador Musical em harmonia com os alunos: Ensaios**. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Tessitura estética dos Brinquedos cantados: Ensaio.** Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **A educação Musical no Brasil: algumas considerações.** In: Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre, 1993.

GOLD, Y. **The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers.** Educational and Psychological Measurement, 45, 1985. p. 377-387.

GOMEZ, M. T., MIIR & SERRATS, M. G. **Como criar uma boa relação pedagógica.** Lisboa: edições asa, 1993.

GOLDSTEIN, Sam. **Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre o TDAH.** 2006. Disponível em: <<http://www.hiperatividade.com.br>>. Acesso em: 09 set. 2009.

HART, P., WEARING, A., & CONN, M. **Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehavior and teacher stress.** British Journal of Educational Psychology, 65, 1995.

HEMSY de Gainza, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical: Tradução de Beatriz A. Cannabrava.** São Paulo: Summus, 1988.

HALLOWELL, Edward M. **Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta / Edward M. Hallowell e John J. Ratey; tradução André Carvalho; revisão técnica Gilberto Ottoni de Brito.** – Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical: Cadernos de estudo, n. 06.,** Belo Horizonte: Atravez, 1997, p. 45-52.

LOUREIRO, Alícia Maria A. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAYA M. J. **A Autoridade dos Professores.** Lisboa: Texto Editora, 2000.

PERRY, D. G., L. C. & BOLDIZAR, J. P. **Learning of aggression.** In M. Lewis & S. M. Miller (eds), handbook of development psychopathology. New York: Plenum Press, 1990.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 2008.

Woods, P. **Social Intercation in Clasrrom:** the pupil's perspective in learning and instruction, vol. 1 Oxford: Pergamon Press, 1990.

ZWIER, G. & VAUGHAN, G. M. **Three ideological orientations in school vandalism.** Review of Education Research, 54 (2), 1984. p. 263-392.