

DOI: 10.22481/recuesb.v10i17.9939

**MÚSICA EM INSTITUIÇÃO CORRECCIONAL: MOTIVOS QUE PODEM  
PREJUDICAR A EDUCAÇÃO MUSICAL DOS ADOLESCENTES**

***MUSIC IN CORRECTIONAL INSTITUTION: REASONS THAT MAY HINDER MUSIC  
EDUCATION OF ADOLESCENTS***

***MÚSICA EN LA INSTITUCIÓN CORRECCIONAL: RAZONES QUE PUEDEN  
PERJUDICAR LA EDUCACIÓN MUSICAL DE LOS ADOLESCENTES***

José Fortunato Fernandes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo identificar os motivos que prejudicaram o processo de ensino e aprendizagem de música de adolescentes privados de liberdade no projeto de extensão “Música em prisões: o canto como meio de visibilidade social para adolescentes que cumprem medida socioeducativa”. Os métodos utilizados foram a pesquisa bibliográfica nas áreas de educação musical, psicologia e sociologia, a observação participante realizada durante as aulas de canto – caracterizadas pela metodologia CLASP de Swanwick (2003) por meio de atividades de técnica vocal, audição de canções, criação, informações sobre o repertório e sua execução – e entrevistas semiestruturadas com pessoas das equipes pedagógica e de segurança da instituição correcional. Como resultado tivemos seis categorias de motivos que podem prejudicar a educação musical em instituição correcional para adolescentes. Essas categorias foram estabelecidas a partir dos dados coletados na observação realizada durante as aulas, nas entrevistas e comparados com aqueles coletados na pesquisa bibliográfica. Os dados retratam o comportamento dos adolescentes que reagem diante do relacionamento estabelecido entre eles, as equipes – pedagógica e de segurança – e as pessoas externas à instituição. Concluímos que os motivos que podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem de música identificados nos dados coletados têm origem no tipo de relacionamento que se estabelece entre os adolescentes e as pessoas envolvidas em sua socioeducação.

**Palavras-chave:** Educação musical. Instituição correcional. Música em prisões. Socioeducação.

**Abstract:** *This work aims to identify the reasons that hindered the process of teaching and learning music by adolescents deprived of freedom in the extension project “Music in prisons: singing as a means of social visibility for adolescents who serve a socio-educational measure”. The methods used were bibliographic research in the areas of music education, psychology and sociology, participant observation carried out during singing classes – characterized by Swanwick’s CLASP methodology (2003) by means of vocal technique activities, listening to songs, creation, information about the repertoire and its performance – and semi-structured*

---

<sup>1</sup> Músico. Doutor em Música, pela UNICAMP. Professor Associado do Departamento de Artes, da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5883-3046> E-mail: [jfortunatof@ufmt.br](mailto:jfortunatof@ufmt.br)

*interviews with people from the pedagogical and security teams of the correctional institution. As a result, we had six categories of reasons that may hinder music education in correctional institution for adolescents. These categories were established from the data collected in the observation carried out during the classes, in the interviews and compared with those collected in the bibliographical research. The data portray the behavior of adolescents reacting to the relationship established between them, the teams – pedagogical and security – and people from outside the institution. We conclude that the reasons that may hinder the process of teaching and learning music identified in the data collected have their origin in the type of relationship that is established between the adolescents and the people involved in their socio-education.*

**Keywords:** Music education. Correctional institution. Music in prisons. Socio-education.

**Resumen:** *Este trabajo pretende identificar las razones que perjudicaron el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música por parte de los adolescentes privados de libertad en el proyecto de extensión “Música en las cárceles: el canto como medio de visibilidad social para los adolescentes que cumplen una medida socioeducativa”. Los métodos utilizados fueron la investigación bibliográfica en las áreas de educación musical, psicología y sociología, la observación participante llevada a cabo durante las clases de canto - caracterizada por la metodología CLASP de Swanwick (2003) mediante actividades de técnica vocal, escucha de canciones, creación, información sobre el repertorio y su interpretación - y entrevistas semiestructuradas con personas de los equipos pedagógicos y de seguridad de la institución penitenciaria. Como resultado, seis categorías de razones que pueden perjudicar la educación musical en una institución correccional para adolescentes. Estas categorías se establecieron a partir de los datos recogidos en la observación realizada durante las clases, en las entrevistas y comparados con los recogidos en la investigación bibliográfica. Los datos retratan el comportamiento de los adolescentes que reaccionan a la relación que se establece entre ellos, los equipos pedagógicos y de seguridad y las personas ajenas a la institución. Concluimos que los motivos que pueden perjudicar el proceso de enseñanza y aprendizaje musical identificados en los datos recogidos tienen su origen en el tipo de relación que se establece entre los adolescentes y las personas implicadas en su socio educación.*

**Palabras clave:** Educación musical. Institución correccional. Música en las prisiones. Socio educación.

## **Introdução**

Para contextualizar o objeto de estudo, realizamos um levantamento de pesquisas referentes ao ensino de música para pessoas em privação de liberdade e, preferencialmente, que abordassem problemas para sua realização. Henley, Mota e Cohen (2013) relatam os problemas e os resultados dessa atividade obtidos em projetos realizados na Inglaterra, Portugal e Estados Unidos, respectivamente, no sentido de contribuir para a (re)construção da identidade dos apenados; Pastor Comín e Rodríguez Yagüe (2013) relatam os problemas e os resultados obtidos na Espanha, ao utilizar a música como meio terapêutico e de ressocialização de encarcerados; e eu, Fernandes (2016), no Brasil, relato problemas relacionados ao ensino de

música como meio de socioeducação na instituição correcional Fundação CASA. Como referenciais teóricos na área de psicologia, utilizamos Everett, Ingbretsen, Cushman e Cikara (2018), Gopalan, Bakar e Zulkifli (2020) e Thomas e Bebeau (2013). Na área de sociologia, utilizamos Bauman (2005) e Giddens (1991).

A experiência do projeto de extensão *Música em prisões: o canto como meio de visibilidade social para adolescentes que cumprem medida socioeducativa* nos ajudou a identificar alguns problemas que a instituição encontra no processo de socioeducação. Assim, essa pesquisa torna-se relevante porque, por meio da observação participante das aulas e do relato de pessoas que compõem as equipes pedagógica e de segurança da instituição correcional, se propõe a identificar motivos que podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem de música – ou de outra área do conhecimento – de adolescentes privados de liberdade e assim auxiliar educadores que atuam ou pretendem atuar em instituições correcionais a evitá-los.

## **Metodologia**

O projeto de extensão *Música em prisões: o canto como meio de visibilidade social para adolescentes que cumprem medida socioeducativa* foi desenvolvido em uma instituição correcional de Cuiabá-MT em 2015, sendo que de maio a agosto foi desenvolvido na unidade masculina e de setembro a dezembro, na feminina. Esse projeto teve como objetivo ensinar canto aos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa para que por meio dele obtivessem visibilidade social. Antes do início das aulas, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre as condições de vida e os possíveis problemas que os adolescentes poderiam trazer antes, durante e depois do ingresso em instituições correcionais. Apesar desse conhecimento, ele não foi suficiente para a obtenção do sucesso, pois a experiência das aulas trouxe à superfície problemas que resultaram em um comportamento considerado indisciplinado dos adolescentes.

Esse comportamento se refletia nas atividades de técnica vocal quando se recusavam a assumir a postura corporal adequada para a realização dos exercícios, quando interferiam nas explicações sobre o repertório ou na audição das canções que seriam ensinadas por meio de conversas paralelas ou movimentações em sala de aula, quando se recusavam a repetir a execução de uma canção para aperfeiçoá-la ou criar sobre ela.

As dificuldades para o desenvolvimento do projeto deram origem ao projeto de pesquisa *Música em prisões: a busca pelo sucesso*. O seu problema consistiu em tentar encontrar os

motivos pelos quais as aulas de música não tiveram sucesso no referido projeto de extensão. Ela teve início em 2015, finalizada em 2021 e realizada na mesma instituição correcional.

A abordagem metodológica deste estudo é qualitativa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados são a pesquisa bibliográfica nas áreas da educação musical, psicologia e sociologia para fundamentação teórica, a observação participante nas aulas de canto para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e entrevistas semiestruturadas com pessoas das equipes pedagógica e de segurança (GIL, 2008).

As aulas do projeto de extensão aconteceram duas vezes por semana e tinham a duração de uma hora. Além do professor, havia dois violonistas que acompanhavam as aulas. A metodologia utilizada para as aulas foi baseada no modelo CLASP de Swanwick (2003, p. 70-72) com atividades de audição de canções, técnica vocal, criação, informações sobre o repertório e sua execução.

As entrevistas foram realizadas com as pessoas que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram entrevistadas dez pessoas da equipe pedagógica para verificar em que medida a sua postura poderia contribuir na condução do processo de ensino e aprendizagem no que se refere aos objetivos do domínio afetivo e, conseqüentemente, aos conteúdos atitudinais, essenciais como pré-requisitos para a aprendizagem. Também, foram entrevistadas dez pessoas da equipe de segurança para verificar como a sua postura poderia contribuir para a aquisição de um comportamento desejável dentro de uma instituição correcional para adolescentes. Para manter o anonimato dos entrevistados, foram identificados como EP os participantes da equipe pedagógica e ES os da equipe de segurança, acrescentando-se um número (EP1, EP2, ES1, ES2 etc.).

Os dados coletados na observação participante e nas entrevistas foram analisados qualitativamente, comparados aos dados coletados na pesquisa bibliográfica e agrupados. Desses agrupamentos, surgiram as categorias que se relacionavam ao objeto de estudo da pesquisa e interpretados seus resultados (GIL, 2008).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso sob o nº 31843220.0.0000.5690 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), gerado pela CONEP. Dos dados coletados surgiram seis categorias que serão expostas a seguir.

## Resultados e discussão

### *Características dos adolescentes*

Ao serem questionados se notavam alguma diferença entre os adolescentes do tempo em que começaram a trabalhar com o ensino na instituição correcional e os da atualidade e quais eram essas diferenças, das respostas dos professores surgiram três diferenças: *nível de agressividade, comportamento em sala de aula e nível das infrações*. Eles responderam que antes os adolescentes eram mais agressivos e que, atualmente, são menos (EP1, EP2, EP5, EP6); que eram mais indisciplinados e desanimados e que, atualmente, são mais educados, aplicados e responsáveis (EP2, EP4, EP7); e que as infrações eram mais leves e que, atualmente, são mais graves (EP10). Uma professora relatou: “[...] nós tínhamos alunos muito... agressivos, indisciplinados [...]. E hoje [...] eles são, assim, mais educados, são mais tranquilos [...]. Antes era mais roubo, furto [...]. Agora não, a grande maioria, além de ser do interior, são assim, atos violentos mesmo” (EP2, 14 de setembro de 2020).

Da mesma forma, quando a equipe de segurança foi questionada sobre o mesmo tema, além da referência ao nível de agressividade (ES1, ES3, ES4, ES5) e ao nível das infrações (ES2, ES6, ES8), das respostas surgiram outras três diferenças: *poder aquisitivo, nível de respeito e pertencimento a facções*. Eles responderam que antes os adolescentes tinham menor poder aquisitivo e, atualmente, maior (ES4); que antes o nível de respeito era maior e que, atualmente, é menor (ES9); que antes não pertenciam a facções e, atualmente, pertencem, tais como Comando Vermelho e Primeiro Comando da Capital (ES8). Um dos agentes relatou: “Hoje eles se orgulham de ser do Comando. Tanto que aqui dentro quem não é do Comando acaba mentindo falando que é [...]. Mas fala que é de facção para se ter o respeito. Para se ter o respeito eles acham que, sendo de facção, vão ganhar o respeito [...]” (ES6, 07 de novembro de 2020).

É interessante notar como hoje alguns pontos positivos se contrapõem aos negativos. Como pontos positivos, temos um menor índice de agressividade e maior poder aquisitivo. Este último pode ajudar a resolver “o problema relacionado ao sentimento de posse [que] reflete-se nas atitudes de furto” (FERNANDES, 2016, p. 104). Como pontos negativos temos um nível mais grave de infrações, um nível menor de respeito e pertencimento a facções. Ao falar sobre o sentimento de pertencimento, Bauman (2005, p. 84, grifo do autor) diz que há “[...] dois

valores similarmente acalentados e igualmente indispensáveis para uma existência humana decente e madura: a *liberdade* de escolha e a *segurança* oferecida pelo pertencimento”. Assim, inferimos que o pertencimento às facções pode gerar um sentimento de segurança para os adolescentes dentro da instituição.

A relação entre o nível de agressividade e o nível das infrações chamou-nos a atenção pelo fato de que na atualidade, embora o nível de agressividade seja menor, o nível das infrações é mais grave e que antes ocorria exatamente o inverso. Quanto à agressividade, Everett, Ingbreetsen, Cushman e Cikara (2018, p. 3, tradução nossa) nos dizem que “a conclusão de que os humanos são cooperadores intuitivos é difícil de conciliar, assim, com a observação de que os humanos às vezes também são desconfiados, não cooperam ou mesmo agressivos por padrão – especialmente quando confrontados com ameaças”. A diminuição do nível de agressividade pode ser explicada pela diminuição das ameaças que está diretamente relacionada com a formação e capacitação das pessoas que lidam com os adolescentes. Um dos professores fez o seguinte relato: “[...] no planejamento, primeiro é feito uma semana de preparação dos professores lá junto com os Agentes Socioeducativos e com a Assessoria Pedagógica. [...]. Depois que fazia o planejamento” (EP10, 06 de outubro de 2020). Um dos agentes de segurança também relatou: “A gente já passou por vários cursos aqui. [...]. Curso de... alguns cursos de defesa, mas o que eu acho mais importante é o curso do ECA do SINASE, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Então a gente já tem um jeito legal de lidar com os adolescentes” (ES1, 03 de novembro de 2020).

A agressividade e indisciplina identificadas durante as aulas de música em 2015 podem estar relacionadas ao momento que os adolescentes da unidade masculina estavam vivenciando, com um quadro de funcionários da Instituição menos preparados para lidar com o processo de socioeducação, resultando em uma atitude constantemente defensiva. Dessa forma, qualquer correção no comportamento era encarada como uma ameaça que precisava ser revidada e inibida. A disciplina necessária para que se resultasse uma boa execução musical não era possível naquele momento.

### ***Tipos de atividades para ensino e aprendizagem de conteúdos atitudinais***

Quando os professores responderam à questão sobre que tipo de atividades eram realizadas para levar os adolescentes a alcançarem os objetivos do domínio afetivo abordaram

*teóricas e práticas*. Em relação às atividades teóricas, alguns entrevistados responderam que realizam as seguintes: conversam sobre temas que podem levar à mudança de atitude a partir de textos, de filmes ou de situações do cotidiano dos alunos (EP10); relatam seu planejamento aos alunos e permitem sua interferência, abrindo espaço para serem ouvidos (EP1); confeccionam uma árvore na qual os alunos colocam folhas onde estão escritas as atitudes que podem ajudar uns aos outros como também a construção individual de metas (EP2).

Quanto às atividades práticas, outros responderam que realizam trabalho em grupo para o desenvolvimento de mudança de atitudes e jogos de mesa (xadrez e dama), para desenvolver o raciocínio e o controle emocional (EP3). Chamou-nos a atenção que, embora todos considerem a mudança comportamental importante, apenas alguns utilizam atividades práticas. Também foi interessante notar a utilização de jogos em duplas, cujo objetivo é um derrotar o outro, como atividade para desenvolver mudança comportamental. Freire (1999, p. 95) nos adverte: “[...] não há uma separação entre o cognitivo e o afetivo”. Assim, os jogos em equipe – que desenvolvem a cooperação, a solidariedade e a sociabilidade – se mostram mais adequados do que os jogos em duplas para se obter a mudança de atitudes. Inferimos que atividades que unem as duas áreas – cognitiva e afetiva – tendem a ser mais efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

As aulas de música em 2015, caracterizadas pelo canto coral, já tinham em si uma natureza de trabalho em grupo. Também era permitida a interferência dos alunos no planejamento por meio de sugestões de canções para compor o repertório a ser ensaiado. Mesmo assim a área cognitiva estava sendo prejudicada porque não havia confiança suficiente para o estabelecimento de um relacionamento, afetando a área afetiva. Giddens nos explica que:

A confiança pessoal torna-se um projeto, a ser “trabalhado” pelas partes envolvidas, e requer a *abertura do indivíduo para o outro*. [...]. Relacionamentos são laços baseados em confiança, onde a confiança não é pré-dada mas trabalhada, e onde o trabalho envolvido significa um *processo mútuo de auto-revelação*. (GIDDENS, 1991, p. 123, grifo do autor)

Notamos que, atualmente, nesse momento de pandemia, embora as atividades aplicadas tenham características mais teóricas do que práticas, isso não se constitui um problema. O resultado tem sido considerado satisfatório pelos professores.

### ***Problemas na durabilidade da aprendizagem de conteúdos atitudinais***

Quando os professores foram questionados se a aprendizagem de conteúdos atitudinais era duradoura ou se era necessário abordá-los novamente em mais de uma ocasião, as respostas mostraram quatro problemas que interferem em sua durabilidade: *rotatividade*, *maturidade*, *gênero* e *trabalho em equipe*. Eles responderam que é necessário abordar novamente, pois frequentemente há adolescentes entrando e/ou saindo da instituição (EP6); que depende da maturidade de cada turma, pois, no Ensino Médio, os resultados são mais duradouros, mas, no Ensino Fundamental, é necessário abordar novamente (EP5); que com o gênero feminino os resultados são mais duradouros, mas com o masculino é necessário abordar novamente (EP10); e que é necessário abordar novamente devido à falta de cooperação dos agentes de segurança em auxiliar a manter os resultados comportamentais adquiridos: “Eu sempre falo para os professores: ‘O que a gente constrói num dia, à noite os Agentes destroem’. Com o quê? Com a violência, com xingamentos... então os meninos saem da aula tranquilos [...]. No outro dia, os meninos estão batendo grade, estão revoltados [...]” (EP2, 14 de setembro de 2020).

Parece-nos paradoxal os agentes de segurança receberem formação para lidar com o processo de socioeducação dos adolescentes, como já visto anteriormente, e serem acusados de falta de cooperação nesse mesmo processo. Mas o relato de um agente pode nos esclarecer o que acontece: “Não sou eu que recupero. [...] Aí vai depender dele próprio mudar o rumo da vida dele. [...] meu papel aqui é simplesmente, vamos dizer entre aspas, ‘vigiar’. [...] Não sou eu que vou mudar” (ES3, 03 de novembro de 2020). Neste caso, a responsabilidade pela recuperação foi toda transferida para o adolescente, pois o agente de segurança se isenta da responsabilidade de interferir no processo, pois assume um papel passivo de ‘vigilante’.

Devido às características que marcam o ensino dentro dessa instituição correcional – rotatividade, diversidade de maturidade, de gênero e de compromisso com o trabalho em equipe –, os objetivos e os conteúdos de um planejamento necessitam de adequação para que sejam alcançados. Assim, “[...] o planejamento para as mudanças na vida do adolescente deveria ser embasado em suas visões através da reconstrução da sua realidade e da percepção de suas necessidades” (FERNANDES, 2016, p. 208). Realidade e necessidade dos adolescentes são elementos que devem ser considerados ao se planejar objetivos e conteúdos que levam à durabilidade na mudança de atitudes.



Esses problemas que interferem na durabilidade dos resultados da aprendizagem de conteúdos atitudinais foram encontrados nas aulas de música dadas em 2015. A turma que fez as aulas no primeiro período do projeto era formada por cerca de 15 adolescentes do gênero masculino com faixa etária entre 15 e 18 anos. Apesar de a maioria ter idade para cursar o Ensino Médio, estavam em níveis de escolaridade diferentes e não apresentavam maturidade para manter a disciplina necessária para a aprendizagem das músicas. A rotatividade também se mostrou um problema, pois era preciso repetir os conteúdos com frequência, o que causava desmotivação em alguns deles. Mas a característica mais marcante que contribuía para a constante atitude de indisciplina era a falta de compromisso do trabalho em equipe dos agentes de segurança. Atitudes tais como ameaça de morte ao professor de música ou sair da sala de aula sem autorização aconteceram sem que a equipe de segurança fizesse qualquer tipo de correção.

Já a turma que fez as aulas no segundo período do projeto era formada por cerca de 12 adolescentes do gênero feminino com faixa etária entre 14 e 17 anos. Apesar da diversidade da faixa etária e de níveis de escolaridade diferentes, se mostraram mais maduras e disciplinadas do que os adolescentes do gênero masculino. A rotatividade também foi um problema, mas se mostravam mais compreensivas quando um conteúdo tinha que ser repetido. A equipe de segurança dessa unidade era mais atuante do que a da masculina. Assim, o trabalho produziu melhores resultados culminando em uma apresentação musical fora da instituição.

### *Ações realizadas pelos agentes frente ao comportamento dos adolescentes*

De acordo com as respostas nas entrevistas, os agentes de segurança notam nos adolescentes algumas atitudes consideradas inadequadas na instituição correcional sendo um problema constante que eles têm que lidar no dia a dia. Ao descreverem essas atitudes, todos os agentes destacaram a *agressão oral* – considerada como o maior índice de ocorrência – e *desrespeito às normas de rotina* (ES2, ES3, 3S9).

As atitudes consideradas inadequadas identificadas nas aulas de música ministradas em 2015 na unidade masculina se caracterizaram como agressões orais – com xingamentos e ameaças – e desrespeito ao se negarem a realizar as atividades ou ao ignorarem a presença do professor.

A atitude de xingar ameaçando foi considerada um mau comportamento de nível grave por alguns agentes de segurança. Um deles diz: “Xingamento forte ou ameaçando, esse já seria grave. [...]. Porque ele está ameaçando você” (ES10, 07 de novembro de 2020). O desrespeito, ao se negarem a realizar as atividades propostas ou ignorar a presença do professor, foi relacionado ao desrespeito às normas de rotina impostas pela instituição, considerada atitude de mau comportamento de nível leve. Outro agente diz: “O desrespeito a algumas normas também, como, por exemplo, não riscar, não depredar os bens públicos, o patrimônio, penso eu que seja leve, porque não envolve outros, é com ele mesmo. Rasgar a camiseta, rasgar o seu... a sua toalha” (ES8, 07 de novembro de 2020).

De uma forma geral, pessoas privadas de liberdade podem apresentar características semelhantes independentemente da instituição em que estejam. Pastor Comín e Rodríguez Yagüe (2013, p. 354, tradução nossa), ao elencarem características de encarcerados de um presídio na Espanha, citam “baixa autoestima, falta de empatia, falta de autocontrole e pouco controle sobre forte impulsividade, formas de agressividade descontroladas, ausência da capacidade de adiar recompensas, acentuada desconfiança social ou firme recusa em aceitar autoridade e regras”. O “pouco controle sobre forte impulsividade” e a “recusa em aceitar autoridade e regras” se relacionam com as atitudes consideradas inadequadas de xingar e desrespeitar, respectivamente, apontadas tanto nas aulas de música quanto no dia a dia da Instituição.

As respostas dos agentes de segurança mostraram que, atualmente, eles são orientados a corrigir os comportamentos considerados inadequados dos adolescentes. Um dos agentes diz: “Antes, quando nós entramos aqui... não tinha [orientação]. [...]. Isso daí foi questão de meses. [...]. Hoje tem. [...]. Tem vindo o pessoal da Secretaria [de Estado de Segurança Pública]” (ES3, 03 de novembro de 2020). Assim, deduzimos que a maioria deles se sente segura quanto ao tipo de atitude a ser tomada.

Ao analisar as respostas, notamos que algumas ações se repetiram para resolver problemas de diferentes classificações. “Conversar” e “encaminhar para o Conselho Socioeducador” foram ações citadas para resolver problemas classificados como leves, médios e graves. Um dos agentes diz: “No primeiro caso a gente corrige sim. A gente conversa muito com eles. [...]. Em último caso, uma intervenção mais rígida. Sempre na conversa. Na maioria das vezes. Conversando, tentando entender [...]” (ES1, 03 de novembro de 2020). Outro agente tem uma postura um pouco mais rígida: “[...] o procedimento é esse independente se for leve,

médio ou grave, vai ser esse procedimento que relata o fato e o encaminha pro Conselho [...]” (ES4, 03 de novembro de 2020).

Também notamos que alguns entrevistados fizeram alusão ao contato físico – tais como conter, imobilizar e algemar – para resolver problemas classificados como graves. Um dos agentes diz: “A gente tem técnicas de imobilização, se for necessário de contenção, se for necessário a gente faz esse... aplica essas técnicas para poder parar, interromper a ação do adolescente [...]” (ES4, 03 de novembro de 2020). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 18-A, “a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico [...]” (BRASIL, 2019, p. 180). Ainda em seu Parágrafo único, o ECA considera como castigo físico “ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o *uso da força física* sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; ou b) lesão” (BRASIL, 2019, p. 180, grifo nosso). Dessa forma, embora algumas ações descritas pelos agentes sejam por contato físico, não seriam consideradas como castigo físico.

Apesar de a atitude de xingar ameaçando tenha sido considerada mau comportamento de nível grave por alguns agentes de segurança, durante as aulas de música em 2015 na unidade masculina sempre foi tentada a solução desse problema por meio do diálogo e nunca foi necessário nenhum tipo de contato físico para conter tal atitude.

Ao analisar as respostas quanto à aceitação da correção pelos adolescentes, inferimos que as ações dos agentes de segurança nem sempre apresentam os resultados esperados, o que pode incorrer em uma segunda ação na tentativa de corrigir um comportamento considerado inadequado. Um dos entrevistados justificou sua resposta: “Alguns agem no interesse deles. Se for interessante para eles, eles acatam, se não... ele continua a baderna” (ES3, 03 de novembro de 2020). Assim, na visão do agente, a não aceitação está relacionada à desmotivação do adolescente, não a sua metodologia.

Isso nos remete às aulas de música ministradas na unidade masculina em 2015, pois a metodologia, que já havia sido aplicada com sucesso em outras situações de ensino e aprendizagem de música para adolescentes, inclusive em instituição correccional, não funcionou. Gopalan, Bakar e Zulkifli (2020) assinalam que “uma boa quantidade de motivação buscará melhorar o sucesso ou o fracasso, e a falta de motivação criará grandes barreiras para alcançar o sucesso. A falta de motivação, frustração e interrupção podem prejudicar a produtividade e o bem-estar” (GOPALAN; BAKAR; ZULKIFLI, 2020, p. 554, tradução nossa). Deduzimos que não havia motivação de alguns para a aprendizagem de música.

As respostas ao questionamento sobre o que fazer quando um adolescente não tem um comportamento adequado durante a aula mostraram as atitudes de *conversar* (somente EP9 não citou essa opção), *dar advertência* (EP10), *chamar a Coordenação* (EP3, EP4, EP6, EP8), *encaminhar de volta para a cela* (EP8, EP9, EP10), *encaminhar para o Conselho Socioeducador* (EP1, EP2) e *dar suspensão* (EP1, EP2). Apesar da variedade de respostas, todos os professores disseram que reagem inicialmente conversando com o adolescente para depois tomarem outras atitudes. Uma professora relatou: “[...] se o aluno está agitado, atrapalhando a aula, a gente pede... atrapalhando os outros alunos que estão ali fazendo exercício, a gente conversa. Se ele continuar, a gente pede para o Agente recolhê-lo pro quarto dele. Dificilmente acontece isso.” (EP8, 07 de outubro de 2020).

Por ocasião das aulas de música, a orientação era conversar com o adolescente. Caso o problema não fosse resolvido, alguém da equipe de segurança ou da Coordenação deveria ser chamado. O professor de música não tinha autonomia para dar uma advertência, encaminhar o adolescente de volta para a cela – embora a equipe de segurança tenha feito isso algumas vezes –, encaminhar para o Conselho Socioeducador ou dar suspensão. Muitas vezes, a indisciplina continuava devido à falta de compromisso do trabalho em equipe dos agentes de segurança ou à falta de autoridade da Coordenação. O depoimento de uma pessoa da equipe pedagógica nos explica as dificuldades encontradas para que a autoridade dos professores fosse reconhecida:

Que é que acontecia antigamente, até 2016? Em qualquer situação os professores chamavam os Agentes. [...] Eles entravam e já saíam batendo em todo mundo. E aí nós tivemos que falar que não, que a Escola não ia ter esse procedimento [...]. Os alunos, eles tinham aulas, mas quem mandava na Unidade, quem mandava na Escola, eram os Agentes [...]. Nós tivemos muitos embates, [...] de falar para eles: “Não”. Quem mandava ali dentro do ambiente escolar éramos nós, Escola. E isso, também para os alunos, foi muito bom porque eles começaram a ver, enxergar a Escola como um local de respeito, um local em que eles teriam... seriam aceitos enquanto adolescentes, enquanto alunos [...]. Melhoraram e muito o comportamento deles [...]. Porque eles passaram a respeitar o ambiente da Escola. E mais ainda. Eles começaram a ver que a Escola era escola. (EP1, 01 de setembro de 2020)

O depoimento dado em 2020 mostra uma modificação na atitude de adolescentes e agentes de segurança. Até 2016, o respeito pela autoridade da equipe pedagógica não existia. Isso explica porque em 2015 o estabelecimento de um comportamento desejável para as aulas de música na unidade masculina não foi possível.

Ao serem questionados quanto à atitude que devem tomar quando o adolescente não segue a orientação para se corrigir e continua com o comportamento considerado inadequado, as respostas dos agentes de segurança mostraram seis atitudes: conversar (ES1), relatar no livro de ocorrências (ES3); impedir de continuar realizando a atividade (ES9); levar aos superiores (ES5, ES6, ES7, ES8); encaminhar ao Conselho Socioeducador (ES2) e encaminhar ao quarto para aguardar a medida cautelar (ES4). A maioria dos agentes opta por levar o caso aos seus superiores. Um agente diz: “Se não tem resposta, a gente orienta o líder de qual é a situação. Ao líder... encaminhando todas as solicitações que foram feitas, mas só que não tiveram sucesso... passa para o líder responsável. [...]. Porque qualquer coisa que acontecer, ele está entendendo a situação” (ES10, 07 de novembro de 2020).

Notamos que nas seis atitudes, três delas se referem à tentativa de o agente resolver, pela segunda vez, o problema por si só: conversar, relatar no livro de ocorrências e impedir de continuar realizando a atividade. Em duas atitudes a responsabilidade de resolução do problema é transferida: levar aos superiores e encaminhar ao Conselho Socioeducador. Segundo o relato de um dos agentes, a atitude de encaminhar ao quarto para aguardar a medida cautelar só é possível após o adolescente ter passado pelo Conselho Socioeducador e este ter aplicado a medida cautelar, que é a suspensão de atividades: “Isso não sou eu que [faço]: ‘Olha, você não vai sair cinco dias.’ Eu, enquanto agente, eu não posso fazer isso. [...]. O Conselho, eles que vão decidir. [...]” (ES7, 07 de novembro de 2020).

Nas aulas de música em 2015, as ações para se tentar resolver o problema da continuidade de um comportamento considerado inadequado era primeiramente conversar e se mesmo assim o problema não conseguisse ser resolvido, algum superior era chamado, um agente de segurança ou alguém da Coordenação. Dessa forma, as ações tomadas eram similares às da atualidade.

### ***Percepção dos agentes de segurança sobre sua formação***

Os agentes de segurança foram questionados se eles acham que a atuação deles têm ajudado na recuperação dos adolescentes. Notamos percepções diferentes em relação à efetividade do próprio trabalho, a qual a maioria considera satisfatória. Embora satisfeitos, muitos apresentam disposição para melhorar sua formação. Das respostas surgiram oito tipos de ações que eles acreditam que ajudariam na recuperação dos adolescentes: formações e

capacitações para mediar conflitos (ES7); mais informações sobre cada adolescente (ES1); oportunidade para realizar palestras e atividades culturais e/ou religiosas (ES5); expressar-se melhor (ES6); estar mais presente (ES8); dialogar mais (ES9); respeitar e fazer o procedimento certo (ES10).

Notamos que a maioria dos entrevistados acredita no trabalho realizado, mas um dos entrevistados justificou sua resposta negativa: “[...] não tem aquele [tempo] ‘certo’ de que ele vai ficar aqui de tanto a tanto. Vai depender dele. [...]. Uns já vêm com uma mentalidade que não muda. [...] Já outro que está meio ‘cru’, ele chega aqui, ele consegue mudar. Você vê aquela mudança” (ES9, 07 de novembro de 2020). Na visão do agente, a mudança não depende do tempo que se passa na Instituição, mas da predisposição do adolescente em mudar. Thomas e Bebeau (2013, p. 62, tradução nossa) nos esclarecem que “[...] a motivação moral é promovida quando os indivíduos têm um senso de conexão entre si e os outros, bem como uma confiança na sua capacidade de realizar a mudança”. Assim, a mudança não dependeria unicamente do adolescente, como diz o agente, mas também da conexão que se estabelece entre ele e os outros.

As aulas de música dadas em 2015 aos adolescentes da unidade masculina não tiveram os resultados esperados. Ao comparar as respostas dos agentes de segurança com o que aconteceu, identificamos que a formação e a capacitação que tínhamos não foi suficiente para lidar com a situação. Não tínhamos informações sobre cada um, embora estivéssemos presentes duas vezes por semana, uma hora a cada vez. Nessas oportunidades, dialogávamos bastante com eles, mas dependendo de como cada adolescente entendia uma solicitação de execução de atividades ou suas correções, talvez precisássemos nos expressar melhor. Sempre os tratamos com respeito, mas não conseguimos mediar os conflitos e fazer os procedimentos corretamente. Onde foi que falhamos?

Identificamos nas respostas dos agentes de segurança a vontade de ajudar o adolescente a se ressocializar. Kater (2004, p. 47) coloca como prioridade número um no trabalho pedagógico a “importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embasa a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado”. A formação e capacitação técnica é muito importante, mas não é suficiente. O interesse pelo ser humano, o querer ajudar, o ter interesse em conhecer quais são as suas necessidades e a vontade de auxiliar a supri-las é essencial para que o trabalho pedagógico dê bons resultados.

## *Percepção dos professores dos significados da música para os adolescentes*

Ao serem questionados sobre a relação entre a reintegração do adolescente e a disciplina Arte, todos os professores foram unânimes em reconhecê-la como um meio de socioeducação. Esse resultado confirma que “as atividades relacionadas à arte e ao esporte têm merecido lugar de destaque, pois além de serem alternativas para combater o ócio e desenvolver a criatividade e o autoconceito, é notório que em nosso país tem sido meio de mobilidade social” (FERNANDES, 2016, p. 115). De acordo com as respostas dos entrevistados, a música tem sido a arte que mais tem apresentado resultados como meio de reintegração. Ao descreverem atividades musicais com pessoas privadas de liberdade, Henley, Mota e Cohen dizem que:

[...] há uma necessidade de reunir a crescente base de evidências do impacto que os programas de música têm tanto no desenvolvimento musical quanto na mudança da identidade pessoal, assim como para demonstrar como eles podem apoiar os passos para o emprego e, por fim, habilitar pessoas para fazer contribuições positivas para a sociedade. (HENLEY; MOTA; COHEN 2013, p. 125, tradução nossa)

Das respostas surgiram cinco tipos de significado da música para os adolescentes: prazer (somente EP9 e EP10 não citaram essa opção) terapia (E1, EP5) catarse (EP4), expressão (EP7, EP8) e visibilidade (EP7). Alguns entrevistados responderam de uma forma geral e outros preferiram fazer uma distinção entre o significado dessa linguagem para as unidades masculina e feminina. Mas a maioria das respostas coincidem em relação às duas unidades. Desse modo, quanto à preferência pela música, os entrevistados responderam que os adolescentes gostam de ouvir, cantar, tocar e compor, denotando prazer e expressão; que mexe com os sentimentos deles, manifestando uma catarse; que podem compor e se apresentar, apontando um meio de expressão e visibilidade. Ao se referir à expressão e visibilidade por meio da música, um professor diz: “[...] acabam desenvolvendo [...] habilidades de violão, mais habilidade nos instrumentos de percussão, mais habilidades no vocal, e eles querem [...] expor quem são eles. Então nesse momento de apresentação é o momento em que eles põem para fora a sua identidade” (EP10, 06 de outubro de 2020). Mas somente em relação à unidade masculina, responderam que os adolescentes gostam de ouvir, cantar e tocar, indicando prazer; que podem extravasar e relaxar, indicando um meio de terapia. Notamos que as respostas trazem o prazer como o significado mais importante para os adolescentes. Uma professora relata: “Música, eles amam... porque a gente quando vai para sala de aula... além de a Escola, graças a Deus, ter

19

instrumento, alguns instrumentos, e a gente disponibiliza para eles, graças a Deus até hoje nós tivemos bons professores de música, é... eles tocam” (EP1, 1 de setembro de 2020). Esse resultado é confirmado por Zampronha (2002, p. 13-14, grifo do autor) que diz que “a linguagem musical não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios em busca do chamado *gozo estético*. [...]. É, enfim, recurso de *prazer* (gratuidade artística, música pela música, pelo simples prazer de fazer música) [...]”.

A música assumiu significados diferentes para os adolescentes que fizeram aula em 2015. Aqueles que eram da unidade masculina tinham aula de música após o término das aulas da Educação Básica. Eles tinham duas opções: voltar para cela ou assistir as aulas. Assim, todos quiseram se matricular no projeto de extensão. Poucos realmente tinham interesse em aprender música, pois se dispunham a fazer as atividades de técnica vocal e a cantar o repertório proposto. Podia-se perceber que a música tinha um significado de prazer e expressão para eles. Mas o comportamento da maioria mostrava que eles não estavam interessados. A música significava apenas uma possibilidade de estar fora da cela para passar o tempo ou estar junto de outras pessoas.

Para as adolescentes da unidade feminina foi diferente. Embora as aulas de música também fossem oferecidas após as aulas da Educação Básica e as opções também eram as mesmas, nem todas quiseram se matricular no projeto de extensão, preferindo ficar na cela. Aquelas que se matricularam se empenharam em fazer as atividades. Era possível identificar os significados da música: prazer ao vislumbrarmos a alegria que sentiam nas aulas; catarse ao percebermos que se emocionavam ao cantar; e expressão quando elas mesmas diziam que algumas letras traduziam o que estavam sentindo.

## **Conclusão**

Ao analisar os dados coletados com o objetivo de identificar os motivos que prejudicaram o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de música no projeto de extensão, identificamos alguns que, inclusive, podem prejudicar projetos de outras áreas.

O nível de agressividade e o comportamento em sala de aula considerado como indisciplinado são motivos que foram relacionados à falta de formação de professores e agentes de segurança, pois interferia no comportamento dos adolescentes que mantinham uma atitude



defensiva diante das ameaças. Infelizmente, esse comportamento se refletiu nas aulas de música.

Notamos que, na atualidade, a aprendizagem de conteúdos atitudinais pelos adolescentes tem bons resultados porque foi estabelecida uma relação de confiança mútua entre professor e aluno. Em 2015, devido ao desgaste na relação entre o professor de música e os alunos a confiança não foi estabelecida, tornando-se um problema para o desenvolvimento do projeto.

Ainda foram identificados como motivos que prejudicaram o trabalho pedagógico nas aulas de música: a rotatividade, com alunos entrando e saindo do projeto; diversidade de maturidade da turma; o gênero masculino apresentando mais problemas no comportamento comparado ao feminino; e falta do compromisso do trabalho em equipe pelos agentes de segurança. Essas são limitações impostas pela realidade nas instituições correccionais.

Nas aulas de música, algumas atitudes consideradas inadequadas se caracterizaram como agressões orais – por meio de xingamentos ou ameaças – e desrespeito, ao se negarem a realizar as atividades ou ignorar a presença do professor. Nas aulas de música, tanto a conversa quanto o encaminhamento de volta para a cela não surtiram efeito, pois, segundo os relatos das entrevistas, até 2016, a falta de compromisso do trabalho em equipe dos agentes de segurança e a falta de autoridade da Coordenação levavam os adolescentes a manter um comportamento considerado inadequado, mesmo com interferência dos superiores quando havia reincidência.

Quanto aos motivos que podem levar os adolescentes à prática musical, nas aulas de música, identificamos o significado do prazer e da expressão em poucos. Mas, para a maioria, a música significava apenas uma oportunidade de passar o tempo ou de sociabilidade.

Concluimos que as atividades desenvolvidas para o ensino de música e o conhecimento prévio sobre o contexto dos adolescentes não foram suficientes para o sucesso do projeto de extensão. Os motivos identificados que prejudicaram o processo de ensino e aprendizagem foram reações dos adolescentes aos relacionamentos que se formavam dentro da Instituição correccional. Esses relacionamentos – entre eles e os professores, entre eles e os agentes de segurança ou entre eles e pessoas externas à Instituição, como é o caso do professor de música – até 2016 não apresentavam vínculo afetivo, que é a base para o estabelecimento de confiança mútua e essencial para o sucesso do trabalho pedagógico de socioeducação.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 2019.
- EVERETT, Jim A. C.; INGBRETSEN, Zachary; CUSHMAN, Ardente; CIKARA, Mina. Aggression, fast and slow: Intuition also favors defensive aggression. **PsyArXiv**, 19 Dec. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31234/osf.io/4v39b>. Acesso em: 3 set. 2020.
- FERNANDES, José Fortunato. **Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral**. Cuiabá: EdUFMT, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOPALAN, Valamarthie; BAKAR, Juliana Aida Abu; ZULKIFLI, Abdul Nasir. A review of motivation theories, models and instruments in learning environment. **Journal of Critical Reviews**, v. 7, Issue 6, p. 554-559, 2020.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HENLEY, Jennie; MOTA, Graça; COHEN, Mary. Musical development and positive identity change within criminal justice settings. *In*: BEYENS, Giannalia; RAMOS, Miguel; ZIPANE, Enrik; OPHUYSEN, Truus (eds.). **Rethinking education: empowering individuals with the appropriate educational tools, skills and competencies, for their active cultural, political and economic participation in society in Europe and beyond**. Brussels: ACP, 2013. p. 120-149.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- PASTOR COMÍN, Juan José; RODRÍGUEZ YAGÜE, Cristina. Educación en prisión y reinserción social: la intervención musical desde un paradigma cognitivo-conductual. **Educatio Siglo XXI**, v. 31, n. 2, p. 347-366, 2013.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- THOMAS, Stephen J.; BEBEAU, Muriel J. Moral motivation and the four component model. *In*: HEINRICHS, Karin; OSER, Fritz; LOVATE, Terence (eds.). **Handbook of moral motivation: theories, models, applications**. Rotterdam: SensePublishers, 2013. Vol. 1, p. 49-67.
- ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

Recebido: 20.11.2021

Aceito: 07.04.2022



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).