



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Roseli Paes dos Santos

**O ensino em grupo de instrumentos musicais.
Um estudo de caso múltiplo em Portugal
e no Brasil**

novembro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Roseli Paes dos Santos

**O ensino em grupo de instrumentos musicais.
Um estudo de caso múltiplo em Portugal
e no Brasil**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Musical

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Dr^a Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

DECLARAÇÃO

Nome: **Ana Roseli Paes dos Santos**

Endereço eletrónico: anaropaes@gmail.com

Título da tese: **O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil**

Orientadora: Professora Dr^a Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Ano da conclusão: 2014

Designação do Doutoramento:

Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Musical

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura:

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, ____ de _____ de _____

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

...é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si...

(Deleuze, 1992, p.156)

Para Deleuze, estas três categorias de saberes produzem significados ordenadores: a filosofia nos ajuda a definir e a criar os conceitos; a arte inspira, cria sensações e afetos e a ciência constitui os conhecimentos. Não me dava conta de que elas estão em constante consonância e que era a partir daí que viria a singularidade do saber sobre a educação musical. Que só me foi possível com as longas conversas e muito trabalho com minha orientadora Maria Helena Vieira que, com muita dedicação e paciência, acrescentou a este trabalho arte, filosofia e ciência; com o contato direto com os professores do curso de Doutorado em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, que inspiraram meu trajeto; com os meus alunos das escolas e dos conservatórios brasileiros e com os alunos da Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho que muito me ensinaram; com as discussões e reuniões calorosas com meus colegas do curso de doutoramento, muito agradáveis; com o apoio e o companheirismo do Maestro Rogério Santos, imprescindível em todos os momentos; com as muitas leituras do texto feitas por minha amiga Josefina Neves Mello; com a presença constante dos meus pais, familiares e amigos que muito me confortam.

Aos professores Jonatas Mazolli (UNICAMP), Joel Barbosa (UFBA) e Mário Ficarelli (USP) que acreditaram e apostaram no meu trabalho, recomendando-me à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a quem agradeço pelo apoio concedido no âmbito da Bolsa de Doutorado/Exterior. Aos professores, aos coordenadores e aos alunos do Projeto Orquestra Geração da Escola Básica Miguel Torga/PT e do Programa de Ensino Coletivo de Cordas do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí/BR que colaboram com suas falas preciosas e com as facilidades concedidas. Por fim, a todas as pessoas que de forma direta ou indireta colaboraram neste trabalho.

Meu profundo e carinhoso agradecimento.

Dedicatória

A todas as pessoas que se dedicam a encontrar um caminho verdadeiramente mais humano, mais justo, mais digno e de profunda equidade na educação para todos.

Ana Roseli Paes dos Santos, 2014.

RESUMO

O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil

O ensino em grupo de instrumentos musicais (também chamado de “ensino coletivo” no Brasil) tem-se configurado como uma prática pedagógico-musical relevante e significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades musicais. No entanto, ainda permanece como objeto de análise e discussão, bem como de resistências e desconhecimento. A revisão de literatura revela alguma expansão a nível internacional acerca do conhecimento sobre a sua origem, modos de funcionamento em diferentes contextos, e variedade de tipologias. No entanto, ela é ainda bastante escassa acerca da descrição e sistematização dos processos pedagógicos. Quais as possíveis implicações e contribuições que pode trazer o ensino instrumental em grupo ao nível pedagógico e, concomitantemente, aos níveis curricular, social e político? Será que este tipo de ensino pode ser uma prática possível para a educação musical da escola pública genérica e especializada? Será que a falta de um fazer musical prático na escola genérica, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de uma gama diversificada de instrumentos musicais, pode ser colmatada através do ensino instrumental em grupo? Será que os alunos do ensino especializado, habituados a práticas pedagógicas predominantemente solistas podem beneficiar do ensino instrumental em grupo, ou será que o ensino instrumental em grupo pode ser desaconselhável para estes alunos?

Para responder a estas questões estudaram-se dois casos, em dois contextos, onde o ensino instrumental em grupo tem sido destacado pelas comunidades de profissionais pelos seus resultados positivos: o Projeto *Orquestra Geração*, desenvolvido desde há oito anos numa escola pública genérica portuguesa (seleccionada de entre várias onde o projeto é aplicado), e o Projeto *Ensino Coletivo de Cordas*, desenvolvido num conservatório público brasileiro desde há vinte anos. O principal objectivo foi conhecer e compreender profundamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois projectos, com o propósito de aferir a possibilidade e viabilidade da transferência e implantação de práticas similares no currículo normal das escolas públicas. Foram objetivos também averiguar por que razões o método coletivo parece alcançar mais rapidamente bons resultados (tanto musicais quanto sociais), descrever aspectos concretos dessa pedagogia de grupo, questionar possíveis inferências do ensino em grupo para a formação de professores, e apresentar de forma sistematizada resultados possíveis de serem experimentados e aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas públicas. A investigação desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa e foi realizada através de um estudo caso múltiplo. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas entrevistas, observações e gravações audiovisuais, para além de um amplo estudo bibliográfico. Os dados recolhidos e tratados mostraram que esta forma de ensinar é mais direta e prática, preenchendo os requisitos necessários para uma boa iniciação instrumental, quer na escola genérica, quer escola especializada estudadas, verificando-se que as condições de aprendizagem instrumental em grupo reforçam a interação social, a cooperação, a motivação e, conseqüentemente, a própria construção conceptual, física e artística do saber e experiência musicais. Foram identificadas algumas práticas pedagógicas semelhantes e foi possível inferir a partir destes casos que existe não apenas a possibilidade, mas a urgência da aplicação do ensino instrumental em grupo na iniciação musical das escolas públicas. O estudo revelou processos de aprendizagem musical consistentes, funcionais, humanos e democráticos nos dois contextos e perspectivou, do ponto de vista político, a necessidade de colocar em causa as atuais diferenças na aprendizagem de instrumentos nas iniciações realizadas nas escolas públicas genéricas e especializadas.

Palavras - chave: Ensino em grupo de instrumentos musicais; Escola Pública; Ensino Genérico; Ensino Especializado.

ABSTRACT

Instrumental group teaching. A multiple case study in Portugal and Brasil

Instrumental group teaching (also known as “collective” in Brasil) is becoming a relevant pedagogical practice for the development of musical competences and abilities. However, this pedagogical practice is really still quite unknown and object of resistance, continuous analysis and discussion. The literature about the subject reveals some expansion internationally concerning the origin of the practice, its modes of functioning in different contexts, and the variety of types it may offer. However, the literature is still very deficient concerning the description and systematization of the actual pedagogical processes involved in the practice. What are the possible implications and contributions that instrumental group teaching might bring at the pedagogical level and, consequently, also at the curricular, social and political levels? Could it be that this type of teaching and learning could be a viable way for music education in the generic and specialized public schools? Could it be that the strong lack of an actual musical practice in the general schools (particularly in what playing a variety of musical instruments is concerned) could be avoided through instrumental group teaching? Could it be that the students in the specialized schools, who are used to soloist practices, could benefit from instrumental group teaching – or should this type of teaching not be recommended for these students?

In order to answer these questions, two cases, in two contexts, were studied, where instrumental group teaching has been considered a successful practice by the professional communities for the positive results: the Project *Orquestra Geração* in a public general school in Portugal (selected from a group of schools where the project is being developed - a project that started eight years ago) and the Project Ensino Coletivo de Cordas, which has been developed in a public Brazilian conservatory for twenty years. The main goal was to know and understand deeply the pedagogical practices developed in the two projects, with the purpose of evaluating the possibility of transfer of that pedagogical knowledge and potential to the curriculum of normal public schools. Other goals were; the understanding of the reasons why instrumental group teaching seems to foster musical and social results for the children in a faster way; the description of specific aspects of this pedagogical practice and the questioning of possible inferences of instrumental group teaching for teaching training curricula; and the presentation systematically organized results so that they may be available for testing and application in the improvement of curricular projects in the public schools. The research was developed in accordance with a qualitative perspective and it consisted of a multiple case study. Apart from an extensive literature review, the instruments for data collection were interviews, observations, and audio and video recordings. The collected and treated data showed that this form of teaching music is the most direct and practical, and that it fulfills the necessary prerequisites for a good music initiation, both in the general and the specialized schools in the study. It was also observed that the conditions for instrumental group learning reinforce social interaction, cooperation, motivation and, consequently, the conceptual learning, and the physical and artistic development of music knowledge and experience. Some similar pedagogical practices were identified in both cases studied and it was possible to infer that there is not only the possibility, but in fact the urgency of introducing instrumental group teaching in the public schools. The study brought to light consistent, functional, human and democratic music learning processes in both cases and it made clear that there is a political need to question the present differences between instrumental group learning at the beginning levels of general and specialized schools.

Keywords: Instrumental group teaching; Public school; General schools; Specialized schools.

|

|

“[...] porque um artista já experimentado em sua carreira, material e moralmente feliz, com o seu meio centenário de existência já passado, enverede de surpresa nas atribuições de educador da juventude por intermédio da música [...]. É que sempre me julguei certo, se for útil aos outros.”

Heitor Villa-Lobos (1946, p. 588)

“o que ganhamos com a arte não é o que aprendemos com ela, e sim o que nos tornamos por meio dela.”

Oscar Wilde (2003, p. 13)

“a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas”

Paulo Freire (1967, p. 121)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	09
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL E NO BRASIL	11
1.1 Educação Musical em Portugal e no Brasil: contextualização do estudo	11
1.2 Educação Musical em Portugal	13
1.3 Ensino em grupo instrumental em Portugal	22
1.3.1 O ensino nas escolas das bandas filarmônicas	23
1.3.2 Pedagogias ativas como um tipo de ensino coletivo	24
1.3.3 As pesquisas académicas sobre o ensino em grupo em Portugal	25
1.4 Educação Musical no Brasil	29
1.4.1 As influências pedagógicas no ensino musical brasileiro	44
1.4.2 Villa-Lobos e o canto orfeônico	45
1.5 Ensino em grupo instrumental no Brasil	49
1.6 Perspectivas filosóficas sobre a educação musical e sobre o ensino instrumental em grupo	57
CAPÍTULO II – DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO	63
2.1 Universalização do acesso à educação para todos	63
2.2 Democratização do ensino em Portugal	66
2.3 Democratização do ensino no Brasil	72
2.3.1 Democracia segundo Paulo Freire	81
2.4 Educação musical democrática	84
2.5 O ensino da música na escola genérica e no Conservatório	91
CAPÍTULO III – ENSINO EM GRUPO DE CORDAS	97
3.1 Objetivos, funções e historial do ensino em grupo	97
3.1.1 O conceito de ensino em grupo de instrumentos musicais	98
3.1.2 Objetivos	104
3.1.3 Funções	104
3.1.4 Historial	106
3.1.5 Vantagens e desvantagens do ensino em grupo	112
3.2 Pedagogia no ensino instrumental em grupo	117
3.2.1 Teorias da aprendizagem musical no ensino instrumental em grupo	121
3.2.2 Alguns princípios pedagógicos do ensino musical em grupo	126
3.2.3 Grupos de aprendizagem	133

3.2.4 O professor de ensino instrumental em grupo	136
3.2.4.1 O dilema do <i>ser</i> instrumentista ou professor	137
3.2.4.2 Desafios da prática pedagógica de instrumentos em grupo	140
3.2.4.3 A prática como ponto de partida para a construção dos saberes do professor	145
3.3 A motivação no ensino em grupo de instrumentos musicais	148
3.3.1 Impacto motivacional dos professores sobre os alunos	153
3.3.2 A motivação do aluno para aprender	155
3.4 A cooperação no ensino instrumental em grupo	160
3.5 Ensino em grupo de instrumentos musicais enquanto transformação social	167
3.5.1 A música como bem social praticado coletivamente	170
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E ESTUDO EMPÍRICO	175
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	177
4.1 O problema do estudo	177
4.1.1 A questão da investigação	177
4.2 Objetivos do estudo	178
4.3 Razões para o estudo	179
4.4 Abordagens da investigação	180
4.5 Paradigmas que orientam o estudo	181
4.5.1 Tendência naturalista/construtivista	182
4.6 Estudo de caso múltiplo	187
4.6.1 Observação	191
4.6.2 Entrevistas	193
4.6.3 Gravações de vídeo e áudio	197
4.6.4 Participantes da pesquisa	198
4.7 Percurso metodológico da pesquisa	199
4.7.1 Contexto empírico	199
4.7.2 Contactos estabelecidos	200
4.7.3 A entrada no terreno	200
4.7.4 Procedimentos formais e éticos	201
4.7.5 Planeamento para a recolha dos dados	202
4.7.5.1 Realização das transcrições	204
4.7.5.2 Análises e interpretações dos dados	205
4.7.5.3 Apresentação dos resultados	207

CAPÍTULO V – O CASO PROJETO *ORQUESTRA GERAÇÃO* DA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO DE 2º E 3º CICLOS MIGUEL TORGA/AMADORA/LISBOA/PORTUGAL.....209

5.1 Projeto Orquestra Geração	209
5.1.1 A configuração do contexto	209
5.1.2 A estrutura do agrupamento escolar Miguel Torga	211
5.1.2.1 Escola Miguel Torga como instituição: historial, recursos financeiros e humanos.....	211
5.1.2.2 Projetos desenvolvidos pela escola	213
5.1.2.3 Implementação do Projeto Orquestra Geração na Escola Miguel Torga (primeiro núcleo do projeto)	214
5.1.2.4 Recursos financeiros e gestão do Projeto Orquestra Geração	215
5.1.2.5 As bases pedagógicas do Projeto Orquestra Geração: O modelo <i>El Sistema</i>	216
5.1.3 O Projeto Pedagógico da Orquestra Geração.....	220
5.1.3.1 Implantação do Projeto nas escolas.....	222
5.1.3.2 A recolha dos dados no contexto do Projeto Orquestra Geração Miguel Torga.....	225
5.1.3.3 A observação do Projeto Orquestra Geração	226
5.1.3.4 Participantes na pesquisa do Projeto Orquestra Geração	228
5.1.3.5 Configuração do espaço do Projeto dentro da escola	229
5.1.3.6 A organização do quadro docente.....	233
5.1.3.7 Formação e capacitação dos monitores.....	234
5.1.3.8 Contexto de ensino e aprendizagem	236
5.1.3.8.1 As aulas	236
5.1.3.8.2 O confronto com a Educação Musical curricular.....	243
5.1.3.8.3 A escolha dos instrumentos.....	248
5.1.3.8.4 A orquestra, os ensaios de naipe e as apresentações.....	250
5.1.3.9 Contexto sociocultural e as interações	259
5.1.3.9.1 Identidade musical dos professores	263
5.1.3.9.2 Identidade musical dos alunos.....	264
5.1.3.9.3 A relação com a família	266
5.1.3.9.4 Segunda casa.....	268
5.1.3.9.5 O espaço social urbano envolvente	271
5.1.3.10 A música como possibilidade profissional	274

CAPÍTULO VI – O CASO PROJETO *ENSINO COLETIVO DE CORDAS DO CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DR. CARLOS DE CAMPOS DE TATUÍ/SÃO PAULO/BRASIL*279

6.1 O conservatório como instituição de ensino	279
6.2 A Configuração do contexto	282
6.2.1 O espaço social e a cultura envolvente	284
6.3 Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí.....	287

6.3.1	Estrutura da escola	291
6.3.2	Projeto educativo	293
6.3.3	O ingresso na instituição	304
6.3.4	Recursos financeiros	307
6.3.5	As bases pedagógicas do conservatório	307
6.4	Recolha dos dados no contexto do Ensino Coletivo de Cordas	310
6.4.1	A observação no contexto do Ensino Coletivo de Cordas	311
6.4.2	Participantes da pesquisa	313
6.5	O Ensino Coletivo de Cordas no conservatório.....	315
6.5.1	Formação dos professores e suas identidades.....	317
6.6	Contexto do ensino e aprendizagem	319
6.6.1	As aulas	322
6.6.2	A escolha do instrumento.....	334
6.6.3	As orquestras e as apresentações	337
6.6.4	Contexto sociocultural e as interações.....	341
6.6.5	A relação da escola e a família	342
6.6.6	A música como possibilidade profissional.....	345
6.6.7	A relação do conservatório e a escola genérica pública	349
CAPÍTULO VII – CRUZAMENTO DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO		353
7.1	Ensino em grupo de cordas na escola genérica e no conservatório.....	353
7.2	Aspectos pedagógicos	354
7.2.1	Estratégias e técnicas de ensino.....	355
7.2.2	Teoria musical	357
7.2.3	A formação do professor	359
7.2.4	Aprendizagem colaborativa	360
7.2.5	Apresentações	361
7.2.6	Ensaio das orquestras.....	363
7.2.7	Ensaio de naipes.....	363
7.2.8	Conteúdos abordados	364
7.2.9	Avaliações	365
7.2.10	Repertório desenvolvido	366
7.3	Aspectos filosóficos.....	366
7.4	Aspectos políticos	367
7.5	Aspectos sociológicos	368
7.6	Aspectos psicológicos	371

7.7 Aspectos artísticos	372
7.8 Principais vantagens observadas nas práticas.....	372
7.9 Conclusão	374
CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES - ENSINO EM GRUPO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS DE CORDAS COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA.....	377
8.1 Sugestão do ensino em grupo para a educação musical na escola pública	377
8.2 Proposta de sistematização de estratégias pedagógicas	379
8.2.1 O Professor como modelo	383
8.2.2 Validação do desempenho	384
8.2.3 Autonomia e consolidação da aprendizagem	384
8.2.4 A prática pedagógica.....	385
8.2.4.1 Aula de instrumento	387
8.2.4.1.1 Alunos com diferenças de aprendizagem	388
8.2.4.2 Avaliações	389
8.2.4.3 Referências técnicas.....	390
8.2.4.4 Instruções para o estudo individual.....	392
8.2.4.5 Manuais	393
8.2.5 A prática de orquestra.....	394
8.2.5.1 Organização e logística da orquestra	396
8.2.5.2 O ensaio da orquestra	399
8.2.5.3 Repertório	401
8.3 Possibilidade de implantação do ensino em grupo de cordas nas escolas públicas genéricas....	402
8.4 A forma de desenvolvimento e implementação de processos de ensino em grupo de instrumentos musicais	404
8.5 Possibilidade de implantação do ensino instrumental em grupo nos conservatório públicos	406
Considerações Finais.....	407
REFERÊNCIAS	411
ANEXOS.....	01
Índice de Anexos	03
Anexos A – Cartas de Solicitações e Autorizações	05
Anexo A-1 – Carta ao Professor Wagner Diniz (Projeto Orquestra Geração/PT) solicitando a autorização para a pesquisa.....	05
Anexo A-2 – Resposta da carta de autorização do Professor Wagner Diniz	07
Anexo A-3 – Carta ao Professor Henrique Dourado (Ensino Coletivo de Cordas/BR) solicitando a autorização para a pesquisa	08

Anexo A-4 – Resposta da carta de autorização do Professor Henrique Dourado	09
Anexo A-5 – Carta de autorização para entrevistas e imagens (modelo em branco).....	10
Anexos B – Planos de atividades e calendários escolares	11
Anexo B-1 - Planos e atividades da Orquestra Geração/Amadora/PT.....	11
Anexo B-2 – Calendário escolar do Conservatório Dr. Carlos de Campos Tatuí/BR	15
Anexo B-3 – Exemplo de agenda - Orquestra Infanto-Juvenil do Conservatório Dr. Carlos de Campos Tatuí/BR.....	03
Anexo C Planos de observação e guias de entrevistas	21
Anexo C-1 – Plano para a observação no terreno	21
Anexo C-2 – Guião de entrevistas.....	23
Anexo D – Mapas	33
Anexo D-1 – Mapa de localização da cidade de Amadora (PT)	33
Anexo D-2 – Mapa de localização da cidade de Tatuí (BR)	34

Anexos E - Entrevistas (em CD)

Entrevistas – Projeto *Orquestra Geração* – Escola de Ensino Básico de 1^º e 2^º Ciclos Miguel Torga da Amadora (PT)

Anexo E-1 – Entrevista com o Professor Juan Maggiorani (Projeto Orquestra Geração)	
Anexo E-2 – Entrevista com a Professora Sandra Martins (Projeto Orquestra Geração)	
Anexo E-3 – Entrevista a aluna Leticia Micaela Frederico Robalo (Projeto Orquestra Geração)	
Anexo E-4 – Entrevista com a aluna Mônica Tofanesca (Projeto Orquestra Geração)	
Anexo E-5 – Entrevista com a aluna Patrícia Vieira (Projeto Orquestra Geração)	
Anexo E-6 – Entrevista com o Professor Wagner Diniz (Diretor do Projeto Orquestra Geração)	
Anexo E-7 - Entrevista com a Professora Dra. Maria José Artiaga (Externa ao projeto - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)	

Entrevistas – Projeto *Ensino Coletivo de Cordas do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (BR)*

Anexo E-8 – Entrevista com a Professora Dra. Magali Kleber (Externa ao projeto - Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical e Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina)	
Anexo E-9 - Entrevista com a Professora Maria da Glória Bertrami (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)	
Anexo E-9a - Entrevista complementar com a Professora Maria da Glória Bertrami (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)	
Anexo E-10 - Entrevista com a aluna Ana Laura Gianezella (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)	
Anexo E-11 - Entrevista com a aluna Adelaide Rodrigues de Oliveira Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)	

Anexo E-12 - Entrevista com o aluno Samuel Felipe Campos de Salles Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-13 - Entrevista com o Professor Juan Marino Carneiro Alves Elias (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-14 - Entrevista com o Professor Antônio Ribeiro (Coordenador Pedagógico do Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexos F – Autorizações para entrevistas (em CD)

Anexos G - Vídeo com trechos das atividades dos casos estudados (em CD)

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

Quadro n.º 01 – Projetos e estudos acadêmicos sobre ensino em grupo de instrumentos em Portugal..	27
Quadro n.º 02 – Projetos e estudos acadêmicos sobre ensino em grupo de instrumentos no Brasil	53
Quadro n.º 03 – Resumo sinóptico da educação musical em Portugal e no Brasil	56
Quadro n.º 04 – Professores precursores do ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas nos EUA segundo Sollinger	107
Quadro n.º 05 – Vantagens e dificuldades do ensino instrumental em grupo para o aluno	116
Quadro n.º 06 – Vantagens e dificuldades do ensino instrumental em grupo para o professor	116
Quadro n.º 07 – Dificuldades para o professor de ensino instrumental em grupo	144
Quadro n.º 08 – Participantes do estudo	199
Quadro n.º 09 – Processos e procedimentos do estudo empírico	207
Quadro n.º 10 – Grupos culturais da Escola Miguel Torga (PT).....	212
Quadro n.º 11 – Projetos da Escola Miguel Torga (PT)	213
Quadro n.º 12 – Observações das aulas coletivas, dos ensaios de naipe e das orquestras.....	227
Quadro n.º 13 – Participantes do Projeto Orquestra Geração (PT)	229
Quadro n.º 14 – Vantagens e dificuldades observadas no ensino em grupo do Projeto Orquestra Geração (PT).....	277
Quadro n.º 15 – Estrutura do conservatório – Unidades (BR)	292
Quadro n.º 16 – Cursos oferecidos pelo setor de Artes Cênicas (BR)	294
Quadro n.º 17 – Estrutura do curso Cordas (BR).....	295
Quadro n.º 18 – Plano de estudo de Piano - aperfeiçoamento (BR).....	297
Quadro n.º 19 – Plano de Estudo do setor de Educação Musical (BR)	298
Quadro n.º 20 – Plano de estudo de Direção de Coro (BR).....	301
Quadro n.º 21 – Plano de estudo das disciplinas teóricas (BR)	301
Quadro n.º 22 – Plano de estudo do curso de Luteria (BR).....	302

Quadro n.º 23 – Conteúdo programático do curso de Luteria (BR)	303
Quadro n.º 24 – Alunos matriculados nos cursos em 2013 (BR)	305
Quadro n.º 25 – Docentes por área referente ao ano de 2013 (BR).....	306
Quadro n.º 26 – Observação das aulas coletivas e dos ensaios das orquestras (BR)	312
Quadro n.º 27 – Participantes do Projeto do Ensino Coletivo de Cordas (BR)	314
Quadro n.º 28 – Vantagens e dificuldades observadas no ensino em grupo (BR)	351

FIGURAS

Figura n.º 01 – Implementação da Lei n.º 11.769 nos estados (BR).....	90
Figura n.º 02 – <i>Flow Model</i> de Csikszentmihalyi.....	154
Figura n.º 03 - Esquema das razões que afetam o sucesso escolar	157
Figura n.º 04 – Esquema de valores da aprendizagem cooperativa	162
Figura n.º 05 – Esquema da aprendizagem cooperativa com foco nos indivíduos envolvidos.....	165
Figura n.º 06 – O Estudo de caso múltiplo. A prática do ensino em grupo de cordas como eixo central do estudo.....	189
Figura n.º 07 – Estudo de caso múltiplo segundo Yin.....	191
Figura n.º 08 – Porcentagens do conjunto da população da Amadora (PT)	209
Fonte: Divisão de Informação Geográfica do Município de Amadora (2012)	
Figura n.º 09 - Banda Santa Cruz (BR).....	286
Fonte: Delarole (2010, p. 32)	
Figura n.º 10 – Corporação Musical de Tatuí (BR).....	286
Fonte: Delarole (2010, p. 32)	
Figura n.º 11 - Classe de violino da Professora Glória Bertrami do Projeto Ensino Coletivo de Cordas (BR) em 19 de setembro de 2012	381
Figura n.º 12 - Classe de violino do Professor Juan Maggiorani (alunos da Orquestra A), orquestra principal e mais antiga do Projeto Orquestra Geração (PT) em 17 de março de 2012.....	381
Figura n.º 13 - Classe de viola de arco da professora Sandra Martins – alunos da orquestra iniciante do Projeto Orquestra Geração (PT) em 22 de junho de 2011	382
Figura n.º 14 – Classe de violino do Professor Juan Elias Projeto Ensino Coletivo de Cordas (BR) em 26 de outubro de 2011	383
Figura n.º 15 - Audição de alunos de cordas do Projeto Orquestra Geração em 16 de junho de 2012, na Escola Miguel Torga na Amadora (PT).....	384
Figura n.º 16 - Suporte em madeira para guardar violoncelos e contrabaixos.....	399

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACT - Associação de Amigos do Conservatório de Tatuí (BR)
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular (PT)
APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical (PT)
ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical (BR)
ASTA - *American String Teachers Association* (EUA)
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música (BR)
CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BR)
CEE - Comunidade Económica Europeia
CCM - Centro de Cultura Musical (PT)
CDMCC - Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (BR)
DGES - Direcção Geral de Ensino Superior (PT)
EAD - Ensino a Distância (BR)
EB - Ensino Básico (PT e BR)
ECISP - Ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão (BR)
EDP – Eletricidades de Portugal (PT)
ENECIM - Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (BR)
FATEC - Faculdade de Tecnologia “Centro Paula Souza” (BR)
FETESP - Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo (BR)
FCG – Fundação Calouste Gulbenkian (PT)
FICART - Fundos de Investimento Cultural e Artístico (BR)
FNC - Fundo Nacional de Cultura (BR)
FUNARTE - Fundação Nacional de Artes (BR)
GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (PT)
ISEIT- Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinaridade (PT)
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BR)
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BR)
LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo (PT)
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BR)
MEC - Ministério da Educação e Cultura (BR)
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MEB - Movimento de Educação de Base (BR)
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização (BR)
NSOA - National School Orchestra Association (EUA)
ONG - Organizações Não Governamentais
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BR)
PCA - Projeto Curricular do Agrupamento (PT)
PE - Projeto Educativo (PT)
PHI - *Performance* Histórica Informada (BR)
PR - Estado do Paraná (BR)
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BR)
PRONAC - Programa Nacional de Apoio à Cultura (BR)
QREN - Programa da União Europeia para o desenvolvimento regional
RME - Rede Municipal de Ensino (BR)
RTP - Radio e Televisão Portuguesa (PT)
SEMA - Superintendência da Educação Musical e Artística (BR)
SESI - Serviço Social da Indústria (BR)
SEPI - Unidade de Ensino a Distância da Universidade Paulista (BR)
UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UFBA - Universidade Federal da Bahia (BR)
UFG - Universidade Federal de Goiás (BR)
UNIP - Universidade Paulista (BR)
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (BR)
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (BR)
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (BR)
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (BR)
UFPI - Universidade Federal do Piauí (BR)
UFPB - Universidade Federal da Paraíba (BR)
UNB - Universidade de Brasília (BR)
UFPA - Universidade Federal do Pará (BR)
USAID - United States Agency International for Development (EUA)

INTRODUÇÃO

A educação musical é uma área da formação dos cidadãos que, em vários países, tem despertado preocupações e questionamentos sobre seu papel no sistema educativo. O facto de muitas vezes ser considerada disciplina optativa, mesmo sendo descrita em muitos diplomas como obrigatória, levam-na a um desmérito, fazendo com que se acredite que o importante na formação do aluno é saber ler, escrever e contar, paradigma vigente desde séculos passados. Lamenta-se que ainda hoje tenhamos que discutir a importância da educação musical e defender razões para a sua inclusão no espaço educativo, assegurando assim a formação básica no domínio das artes, em especial da música, a todos os cidadãos. A educação musical deveria justificar-se por si mesma, pelo carácter criativo e sensível do próprio homem. Neste século caracterizado pela globalização, pelo pluralismo, ligado por sistemas de redes de comunicações e, ao mesmo tempo, fechado numa cultura homogeneizada, é necessário repensar um modelo de ensino musical que seja centrado no desenvolvimento de processos criativos que visem potencializar no aluno a sua capacidade de perceber o mundo que o cerca, de cultivar a sua autonomia pessoal e intelectual para que possa intervir criticamente na vida pública, além de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural. Desta maneira, a educação musical torna-se uma área disciplinar privilegiada, por perspectivar a afirmação da singularidade articulando a imaginação, a razão e a emoção. Nesse sentido, as escolas públicas, quer genérica quer especializada, são espaços legítimos e os locais privilegiados para acolherem e formarem indivíduos, visando a construção de conhecimentos e transformação social.

Tradicionalmente, o ensino musical instrumental nos conservatórios de todo o mundo está, maioritariamente, centrado no ensino individual, num regime que podemos chamar de *vocacional* ou *especializado*, segundo a designação usada em Portugal (Decreto-Lei n.º 344/90, Art. 4º, alínea 01). Neste país, e também no Brasil, todos os conservatórios e academias se mantiveram num ramo de ensino à parte, arreigados em princípios pedagógicos do Século XIX. Este facto deu ao *conservatório*, enquanto instituição, a imagem de um local legítimo para a aquisição do conhecimento musical, mas que seleciona e requer um conjunto de competências e referências que devem ser naturais ao aluno, culminando na valorização do virtuosismo. O mito de que para estudar música é necessário ter um *dom* ou um *talento* especial é do senso comum, sendo facto que deve estar ligado a um dado perfil, criado em torno do instrumentista, como sendo ele uma figura

excepcional. É bem possível que este curioso fenómeno de consenso pedagógico tenha sustentado e ainda o faça, a ideia da atenção especial do professor voltada para um indivíduo, considerando a aula individualizada como sendo uma melhor forma de ensinar um instrumento musical.

No entanto, o acesso ao ensino instrumental, na escola especializada, para além da ideia de ele ser destinado a um público seletivo, esbarra no facto de os conservatórios públicos serem em número muito reduzido. Em se tratando de Brasil, o problema agrava-se mais ainda pela extensão do país, estando as regiões Norte e Nordeste em condições mais críticas na oferta desse tipo de estabelecimento de ensino, em consequência de uma disparidade socioeconómica em relação às outras regiões do país, sobretudo as regiões Sul e Sudeste¹. Em Portugal, também, é possível constatar um número bastante reduzido de conservatórios públicos.

Desta maneira, em anos recentes temos visto surgir no Brasil um grande número de projetos de ensino musical em espaços externos à geografia escolar. Paralelamente, a comunidade de profissionais da área defende com frequência o ensino da música na escola pública. Reconhecidamente os projetos de ensino musical em contexto extraescolar vêm apresentando virtualidades positivas. No entanto, a escola pública é, de facto, a porta mais larga e mais consistente no tempo, para uma democratização sistemática da aprendizagem musical e pode, também, ser uma porta para a aprendizagem de instrumentos musicais. Embora, o ensino musical das escolas genéricas não atenda, geralmente, às expectativas dos alunos e de suas famílias (seja pela qualidade, seja pelo conteúdo daquilo que se ensina), o que se depreende é que existe a possibilidade de uma educação musical que atenda a essas expectativas, porque, segundo Vieira, não existe nenhuma razão teórica, filosófica, educacional, sociológica ou técnica para justificar essa *ramificação* de diferentes tipos de ensino da música nas escolas genéricas e nas escolas especializadas, sobretudo nas iniciações. A razão, como a autora constatou, é a tradição inquestionada (2008, p. 643).

Tendo em vista esta problemática constatada no Brasil e, também, em Portugal, especialmente vivenciada pela experiência docente da investigadora deste estudo, surgiu então, como evidência epistemológica, a necessidade de averiguar a viabilidade da implantação da prática do ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino genérico e nos anos iniciais do conservatório; apurar, do ponto de vista pedagógico, as implicações e consequências que

¹ De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 190.755.799 habitantes, dos quais 53.081.950 são nordestinos. Esse número faz com que o Nordeste seja a segunda Região mais populosa do país, superada somente pelo Sudeste. <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acedido em 18 de março/2013.

eventualmente possam ser úteis na aplicação desta metodologia nestes locais; averiguar por quais razões essa pedagogia parece apresentar melhores resultados nas iniciações, tanto na escola de ensino genérico, quanto nas escolas especializadas. Entendemos que a educação dos cidadãos deve ser integral, e que o ensino das diversas vertentes artísticas – a música, o teatro, a dança, as artes plásticas, etc., devem fazer parte dela. Este direito vem assegurado em muitos diplomas – quer de Portugal (LSB n.º 46/86) quer do Brasil (LDB n.º 9.394/96). Estes diplomas assinalam o direito à educação e à cultura para todos os cidadãos. Para além dos diplomas, outros documentos a nível mundial e regional também reforçam os direitos dos cidadãos à educação artística. Como exemplo citamos: o documento elaborado na última Conferência Mundial da UNESCO sobre a Educação Artística², que recomenda assegurar que a educação artística seja acessível como elemento essencial e permanente de uma educação de qualidade e a Declaração de Bonn do Conselho Europeu de Música³ que adaptou as recomendações da UNESCO sobre a Educação Artística à Educação Musical na Europa. Em 2011 o Conselho Europeu de Música convidou os responsáveis políticos locais, regionais, nacionais e europeus para definirem políticas comuns que promovam o desenvolvimento da Educação Musical na Europa em todos os níveis escolares.

Esse estudo nasce da percepção dessa problemática, especialmente da inexistência do ensino de uma gama variada de instrumentos musicais na escola genérica, também da possibilidade de que o acesso ao ensino dos conservatórios seja ampliado pela utilização deste sistema. Para isso é necessário repensar práticas pedagógicas que possam dar respostas a essa questão. Há sempre momentos em que o docente questiona e reflete a sua prática em função de encontrar uma melhor forma de ajudar o educando a construir o seu conhecimento. Esse refletir passa por analisar toda a nossa formação académica (enquanto aluna da classe de cordas de conservatório), a experiência artístico-profissional (enquanto instrumentista de orquestra) e a experiência docente tanto no ensino especializado, como em projetos de ensino instrumental fora da geografia escolar. Essas experiências da sala de aula e do ambiente artístico foram consolidando o interesse pelo ensino, transformando-se em contexto de intervenção e abrindo espaço para inquietações académicas.

Portanto, refletir a esse respeito, no caso deste estudo sobre o ensino coletivo instrumental da música, leva ao questionamento sobre o lugar do ensino da música na escola, que escola? Qual

² 2ª Conferência Mundial de Educação Artística (2010). Acedido em julho, 03, 2012, a partir de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/>

³ European Music Council (2011). Acedido em julho, 03, 2012, a partir de <http://www.emc-imc.org/>

música? Consequentemente, há outros questionamentos: será que o ensino instrumental em grupo deve fazer parte da escola genérica ou apenas do conservatório? Qual seria a melhor forma para se ensinar um instrumento musical na escola genérica? Será que a música na escola genérica deve anteceder o ingresso ao conservatório? Quem deveria ensinar música na escola genérica?

Assim, considerou-se desenvolver uma investigação para estudar os processos pedagógicos de dois projetos bem-sucedidos de ensino instrumental em grupo em Portugal e no Brasil. Portugal com um projeto de ensino em grupo de instrumentos em uma escola pública genérica e o Brasil, com um projeto de ensino em grupo de instrumentos em uma escola pública especializada.

A opção pelo estudo de caso em países de continentes distintos, como é o caso de Portugal e do Brasil, para além da afinidade histórica existente entre os países, decorre de eles compartilharem a mesma problemática da falta de ensino instrumental da música no sistema genérico de educação (o que se traduz numa educação musical deficitária), da escassez de professores qualificados para o ensino de música na escola genérica, da falta de acesso de forma alargada a uma aprendizagem musical consistente.

Os conservatórios se firmaram no século dezenove como modelo único de especialização no ensino musical. Ainda hoje este é o modelo de muitos conservatórios em todo o mundo, como um padrão natural a ser seguido e mantido como norma de excelência, especialmente com ênfase dada à *performance* virtuosística. Questioná-lo, sobretudo ao nível das iniciações, em consequência de ser o ensino individualizado o predominante, não significa ser contrário ao importante papel dessa instituição. A questão crucial que se põe é que tal situação é agravada pelo facto de a escola genérica, não desenvolver o ensino musical de qualidade, oferecendo-o a todos os alunos, a partir da utilização de uma gama diversificada de instrumentos. O ensino musical na escola genérica padece de graves problemas que englobam o descrédito da educação musical enquanto disciplina; a falta de professores com habilitações específicas para lecionar instrumentos; um plano de estudo demasiadamente centrado em questões teóricas, apreciativas e sem um fazer musical prático; e uma política educativa equivocada e pautada apenas por questões económicas. Desta maneira, os cidadãos são obrigados a buscar meios de subsidiar a educação musical, especialmente o ensino instrumental de qualidade, que não encontram na escola genérica, recorrendo às escassas vagas do ensino especializado, na tentativa de obter melhores oportunidades na formação musical.

Todas estas questões se configuraram nesta investigação empírica, de natureza qualitativa, para buscar respostas que além de retratarem melhor a realidade da educação musical e das

práticas pedagógicas que acontecem nos projetos da escola pública genérica portuguesa e na escola pública especializada brasileira, pudessem tentar responder aos questionamentos apresentados anteriormente. A relevância desta investigação está no facto de o ensino coletivo de instrumentos de orquestra acontecer já numa escola pública de ensino genérico português, fugindo à regra do ensino da música por meio do instrumental Orff, do teclado ou da flauta de bisel. Também relevante, é estudar o ensino em grupo praticado no conservatório brasileiro, uma vez que estas instituições quase sempre se mantiveram arraigadas ao modo individual de ensinar os instrumentos. Estudar as vantagens, as desvantagens e a viabilidade da transferência dessa prática, adaptando-a para as escolas públicas genéricas dos dois países, pode contribuir para dar respostas efetivas à problemática mencionada.

O ensino em grupo de instrumentos musicais não é algo inovador, pois é possível observar, a partir da literatura, que este tipo de ensino esteve presente, em diferentes épocas, tanto no conservatório como na escola genérica, como é possível constatar em artigos de Wassell (1963) e em obras como as de Sollinger (1970, 1974), Oliveira (1992), Keene (2009), Swanwick & Jarvis (1990), Montandon (1992), Galindo (2000), Santos (2001), Cruvinel (2005) e Fisher (2010). Apuramos que essa prática de ensino acontecia desde 1820 na Inglaterra (Deverich, 1987, p. 39) e desde 1850 nos Estados Unidos (Sollinger, 1974, p. 7). Em Portugal é a partir de 2009, especialmente na Universidade do Minho, sob a orientação da professora Maria Helena Vieira, que começam a despontar estudos teóricos sobre essa prática de ensino especialmente de instrumentos homogêneos. Por sua vez, no Brasil as pesquisas teóricas já deram alguns passos (desde 1977, com os trabalhos de Maria de Lourdes Gonçalves), sendo possível observar estudos sobre o ensino coletivo em projetos de extensão das universidades, em projetos sociais e, mais recentemente, nas escolas de ensino genérico em decorrência da obrigatoriedade do ensino da música na escolaridade básica (Lei n.º 11.769/08).

Para desenvolver a investigação, a estratégia mais adequada foi o estudo de caso múltiplo, por meio de entrevistas e observações no contexto “Orquestra Geração” da Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, em Portugal, e no contexto do Projeto “Ensino Coletivo de Cordas” do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, de Tatuí, no Brasil, atendendo aos seguintes objetivos: (a) averiguar a possibilidade da prática do ensino coletivo de instrumentos na escola genérica e nos anos iniciais do conservatório; (b) avaliar e analisar a prática do ensino em grupo de instrumentos musicais e as implicações dessa prática nos contextos; (c) averiguar por quais razões o método coletivo parece alcançar mais rapidamente resultados tanto musicais quanto

sociais; (d) descrever aspectos concretos dessa pedagogia de grupo e sistematizá-los; (e) questionar possíveis inferências do ensino em grupo na formação de professores; (f) apresentar resultados e sugestões passíveis de serem aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas públicas de ambos os países.

O estudo foi organizado em duas partes, sendo a primeira um estudo contextual sobre a educação musical, o ensino em grupo e as suas questões pedagógicas, educacionais, históricas, políticas e sociais. Na segunda parte, o estudo empírico, propriamente dito, dos casos e dos seus contextos. No primeiro capítulo foi feito um enquadramento histórico e uma contextualização da Educação Musical nos dois países, desde o ensino promovido em contexto religioso (tanto em Portugal, como no Brasil) até à laicidade, os momentos de implantação da música no ensino oficial, (e no caso brasileiro, de suas idas e vindas) e sobre as leis que atualmente regulamentam o ensino de música. Faz-se uma breve descrição histórica sem a intenção de desenvolver um estudo exaustivo ou que tenha a finalidade de rever a história (sobre a qual já existe uma literatura importante: Barreiros, 1999, 2001; Paz, 2013, dentre outros), mas, sim, a de dar ao leitor um panorama do ensino musical nos dois países. Em seguida é introduzido o tema da pesquisa, localizando-o no âmbito de ensino-aprendizagem em grupo de instrumentos musicais em dois contextos distintos, mas ligados por um eixo comum. Faz-se, também, uma abordagem sobre as raízes; a prática e os estudos teóricos já desenvolvidos e em andamento sobre o ensino em grupo de instrumentos musicais em Portugal e no Brasil.

O capítulo segundo traz o tema *democracia e educação* onde se realiza uma discussão sobre a universalização do acesso à educação, sobretudo à educação musical. Também se procura debater questões relacionadas à realidade da oferta da educação musical nos dois países, além de se realizar uma discussão sobre o espaço institucional onde deve ocorrer o ensino musical instrumental. O capítulo terceiro trata de desvelar o ensino coletivo, a sua definição conceptual, objetivos, funções e historicidade e a sua implicação pedagógica, motivacional, cooperativa e social. Fazemos, também, a relação do ensino coletivo com a pedagogia, com a cooperação, com a motivação e com a transformação social.

A segunda parte da tese trata do estudo empírico; no capítulo quarto é feito um enquadramento metodológico, expondo um conjunto de diretrizes teórico-metodológicas que orientam e sustentam o estudo, os pressupostos, os percursos do estudo, o desenho da investigação. Apresenta-se, também, o enquadramento paradigmático; a abordagem; a opção do

estudo pelo modelo de casos múltiplos; apresentação e descrição das estratégias; os procedimentos de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas, observações no terreno e gravações audiovisuais) e o processo de análise dos dados.

Nos dois capítulos seguintes são feitas a descrição das observações nos terrenos; apresentam-se as entrevistas com os alunos, com os professores e com os coordenadores. O objetivo foi levantar dados que pudessem ajudar na compreensão da forma como acontece o ensino da música e da forma como os intervenientes entendiam que deveria acontecer (porque há sempre um cruzar de interações entre pais, alunos e professores). Assim, no capítulo quinto, procede-se à descrição do caso “Projeto Orquestra Geração” da Escola Básica de 2º e 3º Ciclo Miguel Torga. A descrição é permeada por reflexões decorrentes da análise dos dados recolhidos no campo a partir das entrevistas, das observações, das gravações em audiovisual e de conversas informais com os participantes da pesquisa. No capítulo são focalizados o processo ensino-aprendizagem e o processo pedagógico musical, no contexto da escola pública Miguel Torga da Amadora (Região Metropolitana de Lisboa, PT). No capítulo sexto o mesmo procedimento é utilizado, ou seja, a descrição do caso “Projeto Ensino Coletivo de Cordas” do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos. Faz-se uma reflexão decorrente da análise dos dados recolhidos no terreno a partir das entrevistas, das observações, das gravações em audiovisual e de conversas informais com os participantes da pesquisa. São analisados o processo ensino-aprendizagem, as estratégias pedagógico-musicais e o contexto social e político do conservatório.

No capítulo sétimo procurou fazer-se um cruzamento de dados dos casos e das principais conclusões que emergiram do estudo de cada um dos casos. O capítulo oitavo e último apresenta as constatações e resultados do trabalho, estabelecendo um diálogo com as proposições teóricas colocadas inicialmente. Conclui-se a investigação com a apresentação de um quadro teórico, no âmbito da pedagogia do ensino instrumental em grupo, discutindo e sugerindo possíveis caminhos para futuras intervenções pedagógicas curriculares.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL E NO BRASIL

A dimensão histórica da educação musical é apresentada de forma sintetizada neste capítulo com o objetivo de situar e contextualizar o estudo, fazendo uma incursão em alguns aspectos do desenvolvimento do ensino da música em Portugal e no Brasil, uma vez que existe entre os dois países uma forte confluência de factores políticos, sociais e culturais que se refletem na educação em geral e no ensino da música em particular.

1.1 Educação Musical em Portugal e no Brasil: contextualização do estudo

Para falar sobre educação musical é preciso, antes, compreender o seu significado, entender o conceito. David Elliott, no livro *A New Philosophy of Music Education* (1995), argumenta que o caminho mais razoável para conceptualizar a educação musical é necessariamente explicando a natureza e o significado da música na vida humana; e sugere começar essa reflexão a partir da obra musical que, geralmente, é o resultado das ações das pessoas em determinados lugares e épocas. Esse produto musical é resultado de um fazer musical concreto que envolve a *performance*, a improvisação, a composição, a direcção, a audição; que sofrem a influência de um contexto e que envolvem um complexo processo cognitivo de construção que opera em relação às nossas crenças e aos nossos valores socioculturais.

Nesta perspectiva, é possível dizer que o processo do fazer musical envolve e produz vários significados: expressivos, criativos, interpretativos, afetivos, estruturais, sociais e pessoais. Portanto, o objetivo da Educação Musical não deve ser apenas uma prática para *ensinar música*, mas um processo que possibilite ao aluno construir uma forma rica de saber, pensar e fazer musicalmente. Uma orientação que conduza o educando ao autoconhecimento, à autonomia e ao prazer da experiência musical. Para Arroyo,

o termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, i.e., é educação musical, aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo académico que o segue, incluindo a graduação e a pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e académicos, seja fora deles (2002, p. 18).

A educação musical, enquanto disciplina, existe para desenvolver no aluno a compreensão da música enquanto linguagem, e deve ter como base uma filosofia que suplante a crença, sem

fundamento, de a música ser um processo subjetivo inatingível, possível apenas para um grupo seleto de indivíduos com aptidões especiais. Para alcançar esse desenvolvimento, a educação musical pode utilizar diversas estratégias como o fazer musical prático através da execução instrumental e/ou vocal; a apreciação musical feita de maneira crítica e participativa; a criação musical envolvendo a manipulação de conceitos e elementos musicais através de composições; e a direção de conjuntos musicais.

Entendemos que a Educação Musical é um campo de estudo científico que envolve o ensino e a aprendizagem dos conceitos, dos conteúdos e da prática musical. Esse campo tem despertado preocupações e questionamentos em vários países, inclusive Portugal e Brasil, sobre o papel e o espaço da educação musical no sistema educativo.

O Brasil não tem uma tradição do ensino musical na escola genérica, embora a música estivesse sempre presente na educação, sua aplicação deu-se com propósitos diversos, como facultativa, lúdica e sem consequência educativa. A educação musical esteve, durante muito tempo, relacionada com o ensino especializado dos conservatórios por conta da formação específica do músico profissional. A esse respeito Hentschke comenta que “esta concepção parte de certos princípios que asseveram que a música significa demonstrar habilidade em ao menos um instrumento, capacidade de compor de acordo com o sistema tonal e capacidade de discriminar elementos, estilos e compositores da música” (1991, p. 60). No entanto, nos últimos 15 anos a Educação Musical brasileira vem apresentando um desenvolvimento importante como área de conhecimento acadêmico-científico, o que pode ser verificado nos estudos apresentados em congressos anuais de duas importantes associações, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), dentre outros encontros, seminários e congressos promovidos pelas universidades por todo o país. Observa-se, também, o crescente número de novos cursos de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutoramento, evidenciando a preocupação da comunidade acadêmica com os problemas relacionados às práticas educativas e a educação musical. Por sua vez, em Portugal, Vieira observou que, após 1970, em consequência da visita de vários pedagogos musicais estrangeiros, diferentes metodologias foram introduzidas no país, e que a partir de então estudos começaram a ser divulgados nas publicações da revista da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), e muitas investigações desenvolvidas pelos Centros de Pesquisas de várias universidades nos cursos de pós-graduação (2008, p. 797).

1.2 Educação Musical em Portugal

O ensino musical em Portugal funde-se a princípio com a história da educação; esteve ligado à igreja (mosteiros e catedrais), moldado num tipo de arte e instrução com base nos rituais católicos, na liturgia cristã e na necessidade de a Igreja unificar os ritos, principalmente depois da reconquista peninsular no Séc. VIII.

A partir do Séc. XIII foi empregado em Portugal o *Studium Generale*¹ em alguns mosteiros, onde o ensino da música era dividido em dois planos: um chamado especulativo, ligado à matemática e à astronomia, que constituía uma das artes liberais unidas no *quadrivium*², e outro chamado prático onde se formavam os cantores e os instrumentistas. A Igreja durante muito tempo representou a instituição que assegurava o ensino da música, no entanto é a partir do Séc. XV que surgem referências de um ensino mais sistematizado em algumas Sés, como as de Braga e Évora (Carvalho, 1996, p. 16).

Na universidade, o ensino da música, assim como todo o ensino, funcionava de forma precária, sobretudo por suas instalações e pelas constantes mudanças da instituição de Lisboa para Coimbra e vice-versa. Branco comenta que não havia diploma para os formandos dessa cadeira, e que D. Dinis “concedeu 65 libras ao professor de Música da Universidade”, e salienta dizendo: “Note-se que um professor de direito podia receber quase dez vezes mais (...)” (1995, p. 67). Em outro trecho do seu livro, narra que José Maurício, ao assumir a cadeira de música na universidade, comenta que alguns “indivíduos que, devendo talvez aprender um ofício mecânico para subsistirem, se aplicam desde a infância a esta Arte, sem outra educação ou princípios mais do que saber apenas ler e escrever; e em chegando a executar sofrivelmente pelas notas um papel de Música, dão por acabados os seus estudos, e se constituem Professores (...)” (*idem*, p. 262). Fazendo um parêntese, e de forma hipotética, esta citação pode de certa forma, evidenciar um problema com a formação de professores de música constatado por Martins (1976) muito tempo depois, mostrando que esta é uma questão com raízes profundas, e que só recentemente começou a ser resolvida. A esse respeito Mota & Figueiredo explicam que a formação de professores de música em Portugal é relativamente recente, começando “a partir do início dos anos oitenta do século passado”, em

¹ Designação dada às primeiras Universidades. Instituições autônomas, cuja formação se contrapõe ao Estudo Particular efetuado nas catedrais e nos mosteiros da alta Idade Média. Em Portugal, a Universidade de Coimbra, que teve foral anunciado em 1290 por D. Dinis, é um exemplo dessas instituições.

² Quadrivium – quadro de estudos composto por aritmética, geografia, música e astronomia.

decorrência da criação das Escolas de Educação Superior dos Institutos Politécnicos (2012, p. 276).

No Séc. XVI é instalada em Portugal a Companhia de Jesus com o propósito de fundar uma doutrina cristã, propagar a fé, a caridade e ensinar as verdades do cristianismo. A princípio os seus colégios eram locais para ensinar e abrigar os jovens em formação religiosa, mas ao alargar o ensino aos estudantes não religiosos, os jesuítas passaram a dominar todo o contexto educacional com um crescimento extraordinário dos Colégios da Companhia de Jesus pelo país. Os jesuítas inauguraram o Colégio de Santo Antão em Lisboa, o Colégio do Espírito Santo de Évora e passaram a administrar o Colégio das Artes (Coimbra) pressupondo um princípio de educação pública onde a música era disciplina integrante.

Durante o reinado de D. João V, a sociedade portuguesa, como afirma Jorge Costa, iniciaria um ciclo de profundas mudanças culturais, sociais e políticas, começando a quebrar o “isolamento de Portugal em relação à Europa” (2000, p. 177). Assim, em 1713, D. João V funda o Seminário Patriarcal de Lisboa com a preocupação de criar “estruturas pedagógicas adequadas à formação competente dos músicos portugueses” (Nery & Castro, 1991, p. 88). O Seminário Patriarcal foi no Séc. XVIII e na história da música Portuguesa uma instituição que, mesmo sendo de caráter religioso, e com uma instrução voltada para uma prática da música litúrgica, oferecia uma formação profissional. Nessa instituição, formaram-se alguns músicos de grande importância como Marcos Portugal e Sousa Carvalho.

O ensino musical no Seminário perdurou até ao reinado de D. José I e de D. Maria I, apesar de todo o contexto econômico, político, social e ideológico da época³. Andrade (2007, p. 17) comentou que surgiram nessa época, no meio musical, instrumentistas do mais alto nível europeu, e que muitos destes estavam a serviço da Orquestra da Real Câmara. No entanto, no contexto do ensino público, nem sempre os serviços desses instrumentistas foram aproveitados. O autor complementa que as políticas e as reformas institucionais ocorridas no Seminário não contemplaram a inserção desses bons instrumentistas no seu quadro docente. Apesar do prestígio da formação que se dava no seminário, este entrou em decadência por uma série de fatores a começar pela situação do país na segunda metade do Séc. XVIII, que não proporcionava uma

³ Apesar da crise econômica nessa época acontece uma consolidação do poder central e o reforço da posição do Marquês de Pombal para refundar a nacionalidade. O contexto é caracterizado pela criação de instituições, tanto no campo econômico, quanto no campo educativo: Real Junta do Comércio, Erário Régio, Real Mesa Censória. No campo educativo os jesuítas são expulsos, reforma-se o ensino superior, cria-se o ensino secundário (Colégio dos Nobres, Aula do Comércio) e o primário (Mestres Régios).

renovação do ensino e da prática musical que permitisse que a música estabelecesse contato com as novas correntes. Após a morte de D. João V, D. José I, que tinha muito gosto pela ópera italiana, introduz no país este gênero musical, substituindo assim as manifestações de um barroco seiscentista de raiz peninsular. Para além do gosto da nobreza, a introdução da ópera, também foi favorecida pelas ideias pombalinas de iniciativas culturais. Em consequência da introdução desse novo gênero musical, aliada à crise no regime absolutista, à política *viradeira* em franco confronto com as ordens religiosas, às destruições causadas pelo terremoto de 1755, e ao próprio processo de decadência em que estava envolvida a instituição, o Seminário encerrou as atividades em 1833.

Com o estabelecimento do regime liberal, criou-se por decreto, no mesmo ano, numa das dependências da Casa Pia, um Conservatório com aulas de música e, conseqüentemente, é transferido para essa instituição todo o patrimônio instrumental do Seminário. Quando Passos Manuel sobe ao poder, nomeia Almeida Garrett para projetar um Conservatório Geral da Arte Dramática ao qual foi integrado, em 1835, o Conservatório de Música, que contava no corpo docente com alguns professores vindos do Seminário Patriarcal. Parece ser neste momento que ocorre uma ruptura no ensino da música, passando do ensino predominantemente religioso para o ensino especializado *vocacionado* do conservatório, assente numa instrução laica.

Vieira observou nos seus estudos que o ramo do ensino especializado surgiu “na Itália renascentista como uma tentativa de democratização do ensino musical” (2009, p. 530), por meio do alargamento do “ensino da música a um número maior de crianças, importando as técnicas e modelos de ensino dos seminários e mosteiros para a esfera secular” (*Ibid.*). A autora conceptualiza o termo *vocacional* como tendo a sua raiz etimológica no processo de transferência do ensino religioso para o laico, em que se cultivavam as *vocações* artísticas e musicais, hipótese que a autora sustenta no facto de os primeiros conservatórios, para além da função de guardar ou *conservar* as crianças órfãs, darem o encaminhamento para uma *vocação* profissional que pudesse garantir o seu sustento. A autora sublinhou que, paradoxalmente, o que vemos hoje com o ensino especializado é um distanciamento da ideia de democratização porque a maioria dos conservatórios “eram (e são, ainda hoje) muito poucos para a realidade do nosso país” e não seleccionam os alunos com base em aptidões musicais (*idem*, p. 531).

Quanto ao ensino da música na escola genérica, se dá a partir da disciplina do Canto Coral no ensino primário em 1870, ainda que com um plano não muito bem definido de ensino frente as outras disciplinas da instrução básica e da música que se ensinava no conservatório. Inaugura-se a

partir daí um tipo de ensino de música no conservatório e um tipo de ensino de música na escola genérica.

A partir de então, o ensino da música na escola genérica, passa por inúmeras reformas educacionais que nem sempre tratam o assunto com clareza e a importância com que deveriam, deixando transparecer dentro do currículo geral que a educação musical não é uma disciplina séria, sobretudo por representar no programa geral de ensino uma disciplina não avaliativa, de caráter cívico, servindo apenas para os interesses do regime político da época (Artiaga, 2001, p. 47; Ribeiro, 2013, p. 51).

Nos anos de 1900 a preocupação do Estado era alargar o ensino fundamental com vista a reduzir a alta taxa de analfabetismo. Assim as reformas se deram no âmbito da implantação de escolas em todas as freguesias com o objetivo de instituir uma escolarização básica, obrigatória e gratuita. Esta situação foi alterada com a instituição da ditadura militar que exime o Estado da responsabilidade da educação passando a ser a instrução de responsabilidade das famílias, inaugurando um período de estagnação na educação em geral. O Canto Coral que ainda fazia parte do plano de estudo tinha como função não o ensino musical mas, inculcar sentimentos patrióticos e como elemento de coesão nacional (Carvalho, 1996, p. 775).

Nesse período as reformas no ensino especializado pouco avançaram em função das propostas serem consideradas onerosas pelo Estado. No entanto, a verdadeira questão para não avançar o projeto de reforma era de cunho político, levando o ensino da música ao declínio. Ainda neste período surge o movimento da *Educação pela Arte*, cuja ideia central está na separação entre um modelo de *ensino paralelo* e outro modelo de *ensino integrado*; o primeiro diz respeito ao tipo de ensino tradicional, praticado ainda hoje na formação artística, em estabelecimentos específicos, preconizando 'uma educação para a arte' e, o segundo, que visa a uma integração da formação artística à formação geral, um tipo de formação unificada, preconizando 'a educação pela arte'.

Os anos setenta representaram para o ensino um período de inovações na política educativa. Veiga Simão elaborou um projeto para a educação, com base no desenvolvimento humano da sociedade portuguesa por meio da educação para todos. É sobre estas linhas de pensamento e influenciado pelo movimento *Educação pela Arte* que Veiga Simão propõe um projeto de reforma com foco na formação artística geral e na formação artística profissional. Proposta que vai bater diretamente na questão da formação de professores para as áreas artísticas. Para a área de formação de professores, a reforma fez-se a partir do Conservatório Nacional com a proposta da

Escola Piloto para Formação de Professores (Santos, 1981), que tinha como objetivo uma capacitação em duas vertentes: uma que habilitava professores para o ensino artístico nas especificidades música, dança e teatro e outra voltada a professores de artes para o ensino geral, com uma proposta de sensibilização para os valores estético das artes, respaldada pelo Curso de Educação pela Arte. Este movimento integrou as várias linguagens artísticas desconsiderando-as como um fim em si mesmo e suas especificidades, acarretando, principalmente, problemas na formação de professores. Nóvoa comentou que este movimento:

(...) acabava por negar a importância de um aprofundamento, ao nível teórico e prático, das diversas formas de expressão artística. Ficava-se, assim, num discurso generalista, demasiado vago para ser operacionalizável e demasiado abrangente para permitir um tratamento específico. Dizer que toda a educação é “pela arte” está muito mais próximo de dizer que “não há uma abordagem artística própria” (...) (1987, p. 23).

Nas palavras de Vieira este é “a period when Music Education as a school discipline started to focus on specific aspects of the musical language and on the development of creativity and aural discrimination, and no longer functioned as a mere vehicle for the transmission of other ideas, concepts or propaganda”⁴ (2011, p. 797). Contudo, Vieira chama atenção para a questão da falta de preparo dos professores formados pelo conservatório para lecionarem em turmas numerosas, visto que esses professores estavam habilitados a um “ensino de natureza individualizada (...)” (*Ibid.*).

O Decreto-Lei n.º 310/83 procurou uma equivalência estrutural da escola genérica com a escola especializada, inserindo o ensino artístico nos moldes gerais do ensino. Isto significou que a escolaridade do 5º ao 12º ano da escola genérica acompanharia a formação vocacional do 1º ao 8º ano do conservatório. O que por um lado quebrava o isolamento do ensino da música, mas por outro esbarrava em questões básicas de pessoal docente habilitado, organização e gestão dos estabelecimentos de ensino. Muito embora esse decreto não tivesse a ideia de reforma no ensino artístico genérico e sim na educação artística vocacional, ele acabou sendo um documento importante no que toca à aproximação e funcionalidade ao ensino genérico.

As determinações do Decreto n.º 310/83, tinham tentado aproximar estes ramos de ensino, fazendo corresponder os graus e habilitações dos ramos genéricos e especializados,

⁴ Esta é uma época na qual a Educação Musical no ensino genérico começa a centrar-se em aspectos específicos da linguagem musical e do desenvolvimento da criatividade e percepção auditiva, deixando de funcionar apenas como mero veículo de transmissão para outros saberes, conceitos ou propaganda.

estabelecendo um regime de frequência (Art. n.º 6): (a) *integrado*, em que são ministradas na mesma escola as disciplinas do currículo geral e as componentes específicas da educação artística; (b) *articulado*, segundo o qual as escolas especializadas oferecem apenas as disciplinas das componentes artísticas, enquanto as disciplinas do currículo geral são de responsabilidade das escolas de ensino genérico básico ou secundário (isto implica estabelecimento de protocolos e acordos entre as escolas); (c) *supletivo*, que só funciona para o ensino da música. Neste regime são atendidos quaisquer alunos, independentemente da formação geral, pois no plano de estudos estão presentes apenas as disciplinas de formação específicas, sendo estas ministradas nas escolas especializadas, seguindo um regime de seriação normal a qualquer conservatório ou academia. As disciplinas da formação geral são ministradas em escolas genéricas sem qualquer paralelismo. Ribeiro (2008, p. 41) em estudo recente sobre os regimes de frequência, concluiu que o plano de estudos do regime de frequência articulado é o que tem possibilitado o acesso de um maior número de alunos ao ensino da música, pelo elevado número de escolas e academias particulares que desenvolveram protocolos com o Ministério da Educação. Mostrou, também, que esse regime de frequência tem um papel importante na “seriação apontando um possível futuro mais vocacional”, e que o fator econômico “é um indicador importante que condiciona e determina, em grande parte, a respectiva opção pelo articulado”. Por fim, o autor conclui que “o ensino da música em regime articulado justifica-se perfeitamente na comunidade sociocultural, no sentido de contribuir para a colmatação de necessidades de várias ordens e de combater as desigualdades sociais permitindo o acesso ao ensino da música a todos os indivíduos” (*Ibid.*). Santos e Vieira corroboram que, destes três regimes, o articulado é o que tem permitido que um número cada vez maior de crianças aceda a um ensino musical especializado, particularmente no que diz respeito à aprendizagem de instrumentos que não se encontram tradicionalmente presentes no currículo da escola genérica (2011, p. 2650).

Em 1989 é criado pelo Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro o ensino profissional, cuja principal função era preparar o aluno para uma atividade laboral, ou seja, formar instrumentistas, tal como acontece em outras áreas como eletricitas, mecânicos e etc. O lançamento das escolas profissionais é feito em 1989 pelo GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional). O ensino profissional como subsistema de escolas profissionais surge no quadro de uma reforma de ensino secundário e da Lei de Bases do Sistema Educativo (que determinou o prolongamento para nove anos da escolaridade obrigatória), com o objetivo de uma formação profissional, que encaminhasse o jovem à vida ativa e ao mercado de trabalho. Joaquim Azevedo,

diz que “os anos oitenta do século XX foram anos de intenso debate na sociedade portuguesa acerca da necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e a população ativa” (s/d, p. 13). Portanto os cursos profissionais aparecem como uma resposta dirigida a um público chegado ao ensino secundário e dando um encaminhamento à profissão de técnico em música com entrada ao mercado de trabalho, com a opção de, posteriormente, dar prosseguimento ao ensino superior.

No ano seguinte, é publicado o Decreto-Lei n.º 344/90 que, com um tom taxativo de seletividade, rompe a tentativa de aproximação fazendo distinção entre a educação artística genérica e a educação artística vocacionada de acordo com os artigos:

Art. 7º Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.

Art. 11º Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talento em alguma área artística específica.

Dessa forma, a educação artística genérica é componente presente nos três ciclos do ensino básico: na pré-escola é componente de formação geral, contemplada na área de Expressão e Comunicação da qual fazem parte as expressões motoras, plásticas, e a musical em monodocência, podendo ser coadjuvada por um professor especializado, o que na realidade raramente acontece. No 1º ciclo, as expressões estão integradas no currículo nas diferentes vertentes: musical, plástica, físico-motora e dramática, e cada vertente pode ser também apoiada por um professor especializado, o que também raramente acontece. No 2º ciclo, a Educação Musical é disciplina integrante do currículo e faz parte da área da Educação Artística, sendo ministrada por docentes especializados na área da Música. No 3º ciclo, a educação artística prevê o ensino da música para 7º e 8º anos como disciplina opcional, também lecionada por professor especializado. No ensino secundário, a aula de música é de frequência opcional; no entanto, não se constata que alguma vez alguma escola secundária do país o tenha oferecido. O Decreto-Lei n.º 344/90, no âmbito do sistema geral de ensino, regulamentou a educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. De acordo com o Art. n.º 3 é indicado um conjunto de sete objetivos para as escolas profissionais, que radicava num conhecimento das realidades locais, procurando desenvolver ao mesmo tempo um modelo de cursos de naturezas muito diversas, que pudessem também ter uma unidade legal e orgânica salvaguardando os alunos em termos de habilitações legais no contexto internacional do espaço europeu.

Isto se deu, também, em consequência de, nos anos 1980, acontecer a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), o que obrigou o sistema educativo a implementar programas, ainda hoje em vigor, com caráter de aperfeiçoamento técnico. Assim, na área da música, o aluno pode ingressar nas escolas profissionais a partir do 3º ciclo (no 7º ano de escolaridade) podendo ser encaminhado para a via artística até o 9º ano, o que não representa uma opção profissional definitiva; somente com o ingresso no 10º ano e com o percurso para o 12º é que se constituirá de facto uma opção vocacional e profissional. Vieira (2008) e outros profissionais do ensino da música corroboram a opinião de que estas escolas, mesmo sendo em número reduzido, são bem cotadas e têm uma alta taxa de sucesso, com alunos ingressantes nos estudos superiores e até em universidades estrangeiras; no entanto, assinala a autora, que não se concretizou a meta governamental da admissão imediata dos alunos egressos dessas escolas em orquestras profissionais. Situação facilmente constatável face ao reduzido número de orquestras profissionais no país. Isso tem obrigado um número considerável de bons instrumentistas a emigrarem, conjuntura que também é observada em várias áreas, não sendo “privilégio” somente da área artística. O país investe na formação do profissional, mas, no entanto, não cria mecanismos para incorporá-lo no mercado de trabalho.

Por fim, o que o Decreto-Lei n.º 344/90 visou foi estabelecer as bases gerais e fundamentais da educação artística, tendo em conta os ramos de ensinos artísticos existentes: genérico, vocacional e profissional, emergindo, do ponto de vista histórico, como um ponto convergente das inúmeras políticas educativas do passado. O ensino musical segue, portanto, em três ramos oficiais, como subsistemas: o ensino musical genérico, o ensino musical especializado e o ensino musical profissional, o que representa, na opinião de Vieira, que denominou essa fragmentação como *ramificação do ensino da música*, “um caso particular do ensino no âmbito do currículo nacional” (2011, p. 796), constituindo uma área complexa no sistema educativo.

A partir de 2006, surgem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), por determinação do Despacho n.º 12.591 de 26 de maio no Programa Nacional para o Reordenamento da Rede Escolar do Ensino Básico e da Pré-Escola, com uma série de abrangências: o programa de generalização do ensino do inglês e nas áreas da educação artística (particularmente da música), na educação física e desportiva, na ampliação do horário de funcionamento da escola e programas de generalização de formação de professores. Estas atividades, podem colocar em causa o lugar da música no currículo geral. Pintão diz que esta designação não deixa de ser uma forma refinada de denominá-las extracurriculares (2014, p. 34),

tais atividades, de caráter facultativo recentemente foram renomeadas de *Atividades lúdico-expressivas* (Despacho n.º 8.683/2011).

As Atividades de Enriquecimento Curricular procuraram também introduzir novas aprendizagens musicais no currículo da escola genérica através da contratação de professores, especialmente para o efeito; porém, o facto de serem atividades apresentadas na lei como “lúdicas e de caráter opcional”, e o facto de poderem ser lecionadas por professores com poucas habilitações, devido à carência de professores qualificados, tem colocado o seu funcionamento em causa (Ferreira, 2009).

Quanto à ampliação do horário de funcionamento da escola, este novo tipo de escola a tempo inteiro surge não como uma solução técnica, mas uma solução política para os problemas da educação no 1º ciclo, como uma oferta de um serviço público de responsabilidade do Estado e competência dos municípios dentro da escola pública. A escola a tempo inteiro, quando introduziu as AEC, fê-lo como uma política de generalização de acesso ao ensino gratuito da música. No entanto, mesmo generalizando o acesso, o que é visto como positivo implica alguns problemas, dentre eles, o mais grave – professores com uma formação deficiente. É bem verdade que o facto de serem atividades facultativas, e serem lecionadas por docentes com qualificação insuficiente, podem ser fatores negativos; entretanto, o problema parece estar na necessidade de uma definição concreta sobre qual é o papel da AEC no contexto da escola pública. Esta questão foi colocada no estudo de Ferreira (2009, p. 56) quando analisou o “hibridismo das práticas educativas nas AEC” que, por um lado, podem ser consideradas educação formal por estarem inseridas e se desenvolverem no espaço da escola pública genérica, mas, por outro, e “por definição legal, tem mais afinidades com os contextos designados por não formal e informal”. Ferreira considera que o facto de ser uma atividade de frequência não obrigatória, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, leva-nos a considerá-la não formal; por outro lado, pode ser considerada também informal por seu caráter lúdico. Acresce, ainda, o facto de as AEC por vezes serem interpretadas por alguns professores e escolas como substitutas do componente obrigatório de educação musical do currículo. Esta situação, ao invés de solidificar a disciplina dentro do currículo do ensino, coloca-a em descrédito e, em razão disso, faz da disciplina apenas um momento lúdico e não formativo.

Assim, muitas diferenças subsistem entre o ensino da música no ramo genérico e nos ramos especializados (vocacional e profissional). O facto é que os alunos no ensino genérico raramente aprendem a tocar um instrumento ou ler efetivamente notações musicais; raramente têm

uma orientação vocacional e raramente têm um encaminhamento para uma profissionalização musical (Vieira, 2009, p. 798). A autora afirma, ainda, que “a articulação desejada entre os ramos (que na verdade é anunciada em vários documentos legislativos) não é suficiente, frustrando assim qualquer expectativa razoável para a detecção de aptidões musicais e aconselhamento profissional” (*idem*, p. 796).

1.3 Ensino em grupo instrumental em Portugal

O ensino em grupo de instrumentos em Portugal está muito presente fora da escola genérica e da escola vocacional, mais propriamente nas bandas filarmônicas, que poderíamos traduzir como um conjunto de instrumentistas de sopros e percussão, cuja história remonta a dois séculos atrás. Estudos mostram que existem dois tipos de banda, civil e militar e que historicamente o processo de construção do movimento filarmônico oitocentista português é resultado de modelos instrumentais identificados desde o Séc. XII, já com o nome de bandas (Lourosa, 2012, p. 41; Mota, 2008, p. 21; Costa, 2009, p. 20). Lourosa em seu estudo menciona Gerhard Doderer⁵ para esclarecer a existência de conjuntos de instrumentos de sopros de madeiras e de metais na corte portuguesa desde o Séc. XIV, “em forma de capelas da *música alta* ⁶, com o uso de charamelas, bombardas, sacabuchas que coexistiam com os trombetistas” (Doderer *apud* Lourosa, 2012, p. 46). Mas é no Séc. XVI que as primeiras bandas de sopro adquirem maior relevância. Como comenta Branco, foi durante esse século que se verificou na Espanha e em Portugal “uma espécie de culto tímbrico da música de sopro, envolvendo tanto instrumentos de metal como os de madeiras” (1995, p. 163). Ao longo da história, estes conjuntos tiveram várias funções e combinações instrumentais em praticamente toda a Península Ibérica.

Esse movimento de interesse, que chegou a pontos de hegemonia, alastrou a praticamente toda a Península e não se limitou, de forma alguma a sés, capelas reais e conventos, pois que se desenvolveu também em ambientes profanos, fosse na corte fosse em residências da nobreza ou de burgueses mais abastados, fosse ainda ao nível da representação municipal (*Ibid.*).

Durante o reinado de D. João V forma-se um importante agrupamento em Portugal, a Banda Real, formado por trombetas e timbales, que acompanhavam o rei em todos os eventos especiais da Corte (Sousa, 2008; Bessa, 2009, 2012; Lourosa, 2012). As “bandas” militares, ao

⁵ Doderer, G. (2005). A Constituição da Banda Real na Corte Joanina (1721-24) in Boletim da Banda Sinfónica do Exército: Eurídice. n.º 2 – 1.ª série, pp. 19-23.

⁶ Denominação dada a alguns tipos de *Ensembles* de sopro, no século XV (Lourosa, 2012, p. 45).

longo do Séc. XVII, tanto na Europa como na América desenvolveram dois tipos distintos de grupos: os *fielddmusic* (Vera Pereira, 2010 *apud* Lourosa, 2012 p. 71)⁷ usados para o comando das tropas militares, e as bandas musicais dirigidas por maestros e compostas por profissionais que tocavam em cerimônias sociais.

No Séc. XVIII, com a inclusão de novos instrumentos, surgiu a versão moderna da banda sinfônica. No entanto, o termo *banda*, atualmente, pode ter várias conotações, inclusive designando o estilo da música como no exemplo *banda de rock*, *banda de música popular*, *fanfarras*. A banda em discussão aqui é a banda chamada em Portugal de filarmônica, grupos civis de instrumentistas amadores, que foram durante muitos anos o único local para se aprender a tocar um instrumento, principalmente quando longe dos grandes centros urbanos.

Bessa diz que as bandas filarmônicas como Sociedades musicais constituídas por amadores aparecem nos princípios do Séc. XIX e que provavelmente sua fundação tenha como ideia seminal a *Sociedade Filarmônica* de João Domingos Bomtempo, instituição de “ideologia Liberal inspirada no modelo inglês da Royal Philharmonic Society, que era uma referência, na época, para as instituições do gênero” (2012, p. 528).

O acesso às escolas das bandas sempre foi aberto a pessoas de qualquer classe social, qualquer idade e sem requisitos seletivos; é essencialmente democrático. As bandas, na sua maioria, sobreviviam unicamente do esforço coletivo. Neste sentido, o Estado Novo teve uma importância fundamental para a mudança de paradigma das escolas das bandas e para o ensino que aí se dava, dando a estas um maior apoio, quer no sentido financeiro quer no formativo (Bessa, 2009, p. 25; Bessa, 2012, p. 528).

1.3.1 O ensino nas escolas das bandas filarmônicas

Moldadas numa tradição de vida comunitária, própria das zonas rurais e das cidades do interior e mesmo sem uma institucionalização oficial, essas escolas e o ensino que ao longo do tempo vem se praticando ali, representam um modelo que tem papel importante na formação musical de muitas crianças e jovens. Bessa, sublinha que o ensino nas escolas das bandas “teve durante muito tempo uma metodologia quase institucionalizada, como se de um programa se tratasse” (2009, p. 28). Esta ideia é corroborada em outros estudos (Costa, 2009; Milheiro, 2012)

⁷ Pereira, V. (2010). *Música e poder simbólico – A Banda da Armada como paradigma nacional*. Lisboa: Comissão Cultural da Marinha.

que tratam do tema e o descrevem de forma semelhante. De modo geral, a prática está centralizada na figura do maestro, que tem a seu cargo, para além da direção da banda, o ensino do solfejo, da teoria musical e de todos os instrumentos. O início do plano de ensino começa com o estudo do solfejo, geralmente utilizando os métodos de Freitas Gazul e Artur Fão e o *Traité Pratique du Rythme*, de Fontaine, para uma visão inicial geral da teoria musical no que diz respeito à leitura das notas, às figuras, seus valores e ritmos diversos. Quando o aluno alcança um nível de proficiência suficiente para transpor uma determinada etapa dos métodos, é encaminhado para um instrumento, que geralmente, dá mais resposta à imediata necessidade instrumental da banda, do que ao desejo do aprendiz. Essa etapa inicial pode demorar entre um e três anos, dependendo da capacidade do aluno, geralmente o ensino é praticado em grupo de instrumentos heterogêneos, mantendo presente o espírito de cooperação entre os veteranos e os mais jovens, lembrando uma prática de ensino colaborativo. Para além do trabalho em equipe, com um objetivo comum, as relações intergeracionais e as experiências ali trocadas, constituem fator importante na aprendizagem. Tanto nas aulas de instrumento quanto nos ensaios do repertório, o maestro serve de modelo, executando os trechos musicais para imitação dos alunos, num processo mimético. Esta filosofia assente na relação intergeracional, no convívio com modelos, em situações práticas, concretas e socialmente significativas, é comparável à filosofia proposta por Suzuki para a educação do talento (1994, p. 40). Embora seja importante destacar que ainda hoje existam instituições a utilizar o método tradicional, Costa (2009, p. 30), Bessa (2012, p. 528) e Lourosa (2012, p. 131), apontam que a partir da década de 1980 há uma reestruturação no ensino ministrado nas escolas das bandas, com redução da idade média dos músicos e alteração no programa de ensino, que trocou o modelo tradicional por um modelo semelhante ao dos conservatórios, promovendo a convergência entre o ensino das bandas e o das escolas especializadas.

1.3.2 Pedagogias ativas como um tipo de ensino coletivo

As Pedagogias Ativas foram introduzidas em Portugal pela primeira vez em 1957, por uma iniciativa conjunta dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa e da Fundação Calouste Gulbenkian, com cursos anuais para professores, dirigidos por Edgar Willems. Na década de noventa, a Fundação Calouste Gulbenkian esteve envolvida, em parceria com a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), em uma série de cursos orientados por pedagogos estrangeiros como Carl Orff, Jos Wuytack, Zoltan Kodaly, Justine Ward, Murray Schaffer, John Paynter e Pierre van Hauwe; mas é, sobretudo, após a adaptação das obras de Orff-Schulwerk para

a língua portuguesa, feitas por Maria de Lourdes Martins, que os professores tiveram de facto acesso às ideias pedagógicas de Orff (Vieira, 1998, p. 27), introduzindo o ensino instrumental em grupo nas escolas de ensino genérico, utilizando instrumentos de percussão, xilofones, tímboles, metalofones, triângulos e mais uma série de instrumentos. Os instrumentos idealizados por Orff, eram os mais utilizados nas escolas genéricas, para além das flautas de bisel (Vasconcelos, 2001, ¶ 28).

Fora deste contexto, o ensino instrumental em grupo ainda é uma realidade incipiente, sobretudo, no caso dos instrumentos de cordas friccionadas de orquestra, cuja prática se encontra vinculada ao ensino especializado ou vocacional. A Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, introduziu a prática do ensino em *minigrupo*: “Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos” (Art. 7.º, n.º 5 alínea b), o que, na opinião dos muitos autores de referência sobre o assunto, não chega a ser considerado propriamente uma aula de ensino em grupo.

Num estudo recente sobre as formas diferenciadas de ensinar violino no ensino especializado, Mikus (2012, p. 48) afirma que a prática de ensino coletivo, embora recentemente estudada academicamente, vem sendo praticada em duas escolas da região norte de Portugal, no Centro de Cultura Musical (CCM) em Caldas da Saúde e na ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave em Santo Tirso, desde os anos 90, principalmente em classes de piano. Estas escolas são assinaladas pela autora como sendo pioneiras na prática de ensino coletivo. Entretanto, o Professor José Alexandre Reis, diretor e responsável pela instituição (ARTAVE), disse em conferência na Universidade do Minho, em 05 de maio de 2014⁸, que a escola tem praticado o ensino coletivo desde 1989.

1.3.3 As pesquisas académicas sobre o ensino em grupo em Portugal

A pesquisa académica sobre essa forma de aprendizagem, suas raízes, potencialidades pedagógicas e possíveis contextos de aplicação é limitada, estando centrada, sobretudo, na Universidade do Minho, pioneira em tais estudos. Desde 2009 uma equipe de pesquisadores liderada pela Professora Helena Vieira vem desenvolvendo investigações sobre os processos pedagógicos no contexto da escola pública, com vista à sistematização de conhecimentos que

⁸ Resumo da conferência. Acedido em junho, 9, 2014, a partir de <http://www.ie.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~ /Modules/UMEventos/EventoView.ascx&ItemID=8806&Mid=171&lang=pt-PT&pageid=3&tabid=0>

permitam impulsionar as práticas colaborativas no ensino instrumental em grupo, bem como potenciar o desenvolvimento humano e sócio-crítico dos alunos, professores, e de todos os intervenientes do contexto escolar. Pelo número ainda reduzido de estudos com a temática do ensino coletivo de instrumentos musicais, podemos dizer que a atenção a esse campo de conhecimento ainda é um universo que carece ser explorado no meio académico português. Este e outros estudos pioneiros na Universidade do Minho abrem a possibilidade e a oportunidade de inclusão desse tipo de ensino no currículo geral das escolas públicas genéricas, bem como nos anos iniciais das escolas especializadas. O Projeto desenvolvido por Vieira denomina-se O Ensino Instrumental em Grupo e a Literacia Musical das Crianças (EIG)⁹ - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Destes trabalhos, destacamos os estudos de doutoramento já concluídos de António José Pacheco Ribeiro (2013), que desenvolveu uma investigação-ação onde questionou o conceito de escola vocacional, bem como tentou possíveis redefinições do modelo de ensino em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa, utilizando o método de ensino em grupo para o ensino da guitarra; de Rui Pedro Soeiro Pintão (2014) com a tese *O Ensino de Piano em Grupo para uma nova Literacia Musical. Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública*, cuja proposta era a de avaliação da potencialidade do ensino do piano em grupo para o desenvolvimento de uma nova literacia musical com alunos do 1º ano do ensino básico da escola pública genérica e de Maria Helena Dias Borges Cabral (2014) cuja tese, intitulada *O ensino da flauta de bisele em grupo como inovação pedagógica: Uma investigação-ação no 2º Ciclo do Ensino Básico*, estudou e avaliou a implantação dessa metodologia nas aulas de Educação Musical em turmas do 5º ano de uma escola pública genérica de ensino básico. Estes projetos de doutoramento tiveram início antes da maioria dos projetos de mestrado sobre a temática do ensino instrumental em grupo que foram concluídos no país entre 2010 e 2012 terem sido realizados.

Ainda na mesma universidade estão em andamento os trabalhos de Maria Cristina Aguiar que desenvolve estudos sobre o ensino do canto coletivo no currículo das escolas de ensino genérico e especializado; de Hector Teixeira que estuda o ensino do piano em grupo na disciplina da Expressão Musical e Dramática em uma turma do 1º ano de uma Escola de Ensino Básico de 1º ciclo e Pré-escolar da Ilha da Madeira, e de Roberto Carlos Freitas Moniz que desenvolve um estudo de carácter exploratório, investigando as potencialidades do ensino de instrumentos heterogêneos (grupo dos cordofones tradicionais madeirenses – braguinha, rajão e viola de arame) no ensino

⁹ http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html . Acedido em julho, 10, 2014.

genérico, na disciplina de Educação Musical, da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, na Região Autónoma da Madeira. Na Universidade do Minho têm-se desenvolvido também numerosas pesquisas de mestrado sobre estas temáticas.

Na Universidade de Aveiro, também começam a despontar alguns estudos a partir de 2010, onde se desenvolveram algumas teses como o estudo sobre a implantação do método Suzuki em Portugal, de Ludovic do Nascimento Afonso (2010), que procurou compreender o que envolve o método Suzuki a partir da triangulação pais - professores - entidades pedagógicas, dando enfoque ao ponto de vista dos alunos; de Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade (2010) que estudou a iniciação ao violino por meio do método Suzuki e avaliou os resultados obtidos pelo método depois de dezessete anos em desenvolvimento em Portugal; de Sofia Sarmento Ribeiro Braga (2010) com a tese sobre aulas de piano em grupo na iniciação instrumental, desenvolvendo um material didático que inclui atividades, exercícios e peças para aulas iniciais e de Catarina Sofia de Sousa Silva (2012) que tratou das aulas coletivas de flauta transversal, com o objetivo de avaliar a forma como essas aulas se desenvolveram na escola de ensino vocacional de música.

Na Universidade Católica Portuguesa do Porto (Escola das Artes da Faculdade de Educação e Psicologia), Ana Cristina Fernandes Mikus (2012) apresentou a dissertação de mestrado sobre o ensino coletivo como estratégia nas aulas de violino do ensino vocacional; e Eduardo António Magalhães da Mota Rocha (2012), apresentou sua dissertação sobre o ensino de piano em grupo e os contributos dessa metodologia nas aulas do ensino vocacional de música para os 1º e 2º graus.

A partir de 2013, no Instituto Piaget, de Viseu – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinaridade (ISEIT), Carlos Ferreira desenvolve o estudo da Aplicação do Método Suzuki no Conservatório de Viseu.

Quadro nº 01 – Projetos e estudos académicos sobre ensino em grupo de instrumentos em Portugal

Ano	Autor	Título	Grau	Instituição	Área
2009	Vieira, Maria Helena	Projeto EIG - O ensino instrumental em grupo e a literacia musical das crianças	Projeto do CIEC – Centro de Inv. em Estudos da Criança	Universidade do Minho	Ensino Instrumental em grupo
2010	Afonso, Ludovic do Nascimento	A implementação do método Suzuki para violino em Portugal: três estudos de caso	Dissertação de Mestrado em Música para o Ens. Vocacional	Universidade de Aveiro	Violino em grupo
2010	Trindade, Alexandra S. M. da Silva	A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal	Dissertação de Mestrado em Música para o Ens. Vocacional	Universidade de Aveiro	Violino em grupo

2010	Braga, Sofia S. Ribeiro	Aulas de piano em grupo na iniciação – um património musical renovado	Dissertação de Mestrado em Música para o Ens. Vocacional	Universidade de Aveiro	Piano em grupo
2012	Silva, Catarina S. de Sousa	Contributo para a avaliação das aulas coletivas de flauta transversal	Dissertação de Mestrado em Música para o Ens. Vocacional	Universidade de Aveiro	Flauta transversal em grupo
2012	Mikus, Ana C. Fernandes	Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-Ensino da Música	Universidade Católica do Porto	Violino em grupo
2012	Ferreira, Carlos	Aplicação do método Suzuki no Conservatório de Viseu	Dissertação de Mestrado em Ensino de Música	Instituto PIAGET de Viseu	Instrumentos em grupo
2012	Rocha, Eduardo A. M. da Mota	O ensino de piano em grupo: contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no ensino vocacional da música para os 1º e 2º graus	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Ensino da Música	Universidade Católica do Porto	Piano em grupo
2013	Martins, E.	O desenvolvimento da criatividade musical em contexto de minigrupo. Sugestões pedagógicas para o ensino do saxofone	Dissertação de Mestrado em Ensino de Música	Universidade do Minho	Saxofone em grupo
2013	Neiva, E.	Disciplina de Música de Câmara do 3º Grau. Construção partilhada de um portefólio de sugestões didáticas	Dissertação de Mestrado em Ensino de Música	Universidade do Minho	Música de Câmara
2013	Brito, H.	Contributos para uma etnopedagogia musical. Projecto de intervenção pedagógica	Dissertação de Mestrado em Ensino de Música	Universidade do Minho	Violino em grupo
2013	Ribeiro, António J. Pacheco	O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa	Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Musical	Universidade do Minho	Guitarra em grupo
2014	Cabral, Maria Helena D. Borges	O ensino da flauta de bisel em grupo como inovação pedagógica: uma investigação-ação no 2º ciclo do ens. básico	Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Musical	Universidade do Minho	Flauta de bisel em grupo
2014	Pintão, Rui Pedro Soeiro	O Ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical.	Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Musical	Universidade do Minho	Piano em grupo

1.4 Educação Musical no Brasil

Como já foi mencionado, o Brasil não tem uma tradição no ensino da música nas escolas genéricas como acontece nos sistemas educacionais norte-americanos e europeus, nos quais o ensino da música quase sempre esteve ligado à educação musical formal nas instituições escolares. O ensino da música de forma institucionalizada teve início no país logo à chegada dos jesuítas, após o descobrimento, porém, mais com a intenção da catequese do que de uma educação musical específica. Os jesuítas chegaram ao Brasil por volta de 1549 e permaneceram até 1759, mais de duzentos anos envolvidos num processo que articulava três aspectos: colonização, educação e catequese (Saviani, 2008, p. 32). Ao chegar ao Brasil Colônia, Tomé de Souza trouxe consigo o Padre Manuel da Nóbrega, marcando a atuação jesuítica na conversão à fé católica e na educação do povo brasileiro a qual incluía o ensino da música. Holler (2006, pp. 24-25) cita em seu estudo a obra de Guilherme Theodoro Pereira de Mello *A música no Brasil desde os tempos coloniaes até o primeiro decênio da República*¹⁰, escrita em 1908, nessa obra Pereira de Mello afirma serem os jesuítas os primeiros fundadores da escola de música instrumental no Brasil e que dentre os instrumentos ensinados pelos religiosos estariam a flauta, o violino, o cravo e o órgão, por serem estes os mais apropriados para o acompanhamento das vozes nos cantares do ofício. Era comum, embora não tão bem aceite pela Igreja de Lisboa, a utilização da língua e da música indígena no ensino musical. Existia uma via de mão dupla entre a igreja e as aldeias indígenas – para as aldeias eram levadas orações e cantigas com letras e melodias cristãs e também orações e cantigas com letras cristãs e música indígena; para a igreja eram levadas melodias e cantigas indígenas. O ensino musical foi muito intenso durante toda a permanência dos jesuítas no Brasil. Castagna diz que “da insistência nessa ‘arte’, surgiram índios capazes de reproduzir todas as manifestações musicais básicas do culto cristão (...)” (1994, p. 1), para ficarem mais acessíveis as cantigas de Nosso Senhor foram traduzidas para a língua dos indígenas, aproveitando o facto da música ser elemento muito comum na cultura dos índios. Castagna também comenta que “foi talvez com essa técnica, que os jesuítas lograram um pouco de sucesso no ensino básico (...)” (*idem*, p. 3).

José de Anchieta desempenhou um papel importante no ensino musical, compondo cantigas especialmente para este fim e que normalmente eram ensinadas de forma oral. Os jesuítas difundiram cantigas, vilancicos, e ensinaram a cantar em latim as principais orações do culto

¹⁰ Pereira de Melo, G. T. (1908). *A música no Brasil desde os tempos coloniaes até o primeiro decênio da república*. Bahia: Typographia de S. Joaquim.

cristão. Nesse período todos os aldeamentos deveriam estar vinculados a uma das escolas de ler, de escrever e de contar, que eram voltadas tanto para os meninos indígenas como para os filhos dos portugueses. Na medida em que crescia o povoamento dos núcleos urbanos, a dependência da dotação real e o reconhecimento oficial, essas escolas recebiam ascendiam à condição de colégios e tornavam-se estabelecimentos voltados exclusivamente para a formação de brancos, com alguns poucos estudos menores para índios e negros.

Para além dos ensinamentos musicais dos jesuítas nas escolas e nos colégios dos núcleos urbanos, Castagna levantou nos seus estudos a informação de que por volta de 1610, Baltazar de Aragão, Capitão-Mor e Guerra tinha uma capela rural na sua propriedade na Bahia, cujo Mestre de Capela era um francês natural de Marselha, que atuava nos engenhos com um conjunto de 20 a 30 escravos instrumentistas, dos quais a etnia não era mencionada (1991, p. 93). Na opinião do autor é bem possível que esses músicos fossem indígenas recolhidos entre as missões baianas e instruídos na execução da polifonia pelo mestre francês (*Ibid.*). As músicas não eram escritas; talvez um dos motivos fosse a proibição da imprensa no Brasil, que se estendeu até 1808. É bem provável que seja por essa razão que a prática pedagógica seguida nessa e em outras capelas rurais das fazendas fosse feita de forma oral.

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, tornou-se necessário estabelecer e formar não só uma imagem, mas uma sociedade civil brasileira e, então, a música foi tomada como uma política de Estado. O Rio de Janeiro tornou-se a capital do império e era necessário criar uma política cultural de corte europeia; assim, a prática musical na cidade era de cariz cosmopolita. Ao chegar ao Rio de Janeiro, D. João VI criou a Capela Real, e nomeou o padre José Maurício Nunes Garcia para Mestre de Capela, atribuindo-lhe os cargos de organista e professor. No entanto, com a chegada de Marcos Portugal, José Maurício deixou o cargo e, a convite de D. João VI, Marcos Portugal ocupa oficialmente o posto de Mestre-Compositor da Capela Real e Mestre de Música da família real (Holler, 2006; Kiefer, 1997). Entre 1808 e 1812, na cidade do Rio de Janeiro viveu-se um intenso período cultural; a demanda da atividade musical aumentou extraordinariamente. Chegaram à cidade músicos vindos de outras regiões do Brasil, de Portugal e de outros países da Europa. Em 1815 a Capela Real tinha cerca de 100 músicos, entre instrumentistas e cantores, e era o principal centro de música do continente sul-americano (Kiefer, 1997).

Durante o primeiro e o segundo reinado a música era uma das principais manifestações artísticas. O coro e a orquestra da Capela Real tornaram-se maiores e os solos vocais adquiriram

um caráter virtuosístico. Este período é marcado também pelo interesse na música de câmara, na música para piano e também, em pequena escala, na música vocal de salão e de ópera, definindo um padrão estético que dominou a cultura urbana do Rio de Janeiro no Séc. XIX. Quando a corte retorna para Portugal, em 1821, a vida cultural do Rio de Janeiro entrou em declínio e ficou estagnada até à coroação de D. Pedro II. Quanto ao ensino musical nessa época, não existem registros, e é bem provável que não tenha sofrido alterações significantes. Fonterrada comenta que é provável que tenha permanecido preso a valores de então, com grande ênfase na memorização e predominantemente dentro da tradição europeia (2005, p. 194). No entanto, paralelamente ia surgindo na sociedade uma prática musical urbana, informal e popular, que nem se moldava pela prática jesuítica, nem era de inspiração pragmática, mas que, segundo a autora, se desenvolvia de uma maneira espontânea, que valorizava a habilidade instrumental, mas não o virtuosismo; mas corriqueira e fundamentalmente improvisada. Basicamente estas canções eram acompanhadas ao piano ou ao violão, um movimento que teve início nos anos de 1837, quando no Rio de Janeiro começaram a publicar árias, modinhas e lundus em português, cujo estilo unia a tradição luso-brasileira às novidades italianas e francesas. Tratava-se de um estilo não erudito, porque não se observava a utilização de linguagens literárias ou linguagens musicais complexas, e também não era popular, uma vez que este estilo de música era destinado às elites.

No que diz respeito ao ensino da música, o ano de 1837, é marcado pela conversão do Seminário de São Joaquim em Colégio de Instrução Secundária, com a denominação de Imperial Colégio de Pedro II¹¹, através do Decreto n.º 36.979/1837, o que de acordo com Pereira (2010, p. 13) foi importante para a implantação do ensino da música numa escola laica e pública. Assim, em 1838 o ensino da música já fazia parte como disciplina do currículo regular dessa instituição, de acordo com o Capítulo XIX do Regulamento n.º 8/1838 de 31 de janeiro. Em 1º fevereiro de 1841, o Ministro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva altera o Regulamento n.º 8/1838 alegando no Decreto n.º 62/1841 a necessidade de ampliar o tempo de escolaridade em função da aprendizagem das Artes e das Ciências:

Tendo em consideração por uma parte que o tempo de seis annos, ora empregados no curso da Instrucção secundaria no Collegio de Pedro Segundo, não é sufficiente para os alumnos poderem adquirir as necessarias noções das Artes, e Sciencias, que se ensinão no referido Collegio; e por outra parte que nos primeiros annos se dedicação os mesmos alumnos a alguns estudos, para os quaes ainda se não achão aptos, porquanto, supposto tenhamos sufficientemente

¹¹ Em homenagem ao futuro rei, o Colégio Pedro II foi fundado no dia de seu 12º aniversário. Pedro II foi coroado rei em 18 de julho de 1841.

desenvolvida a memória, não tem contudo desenvolvido no mesmo gráo o raciocínio, do qual esses estudos principalmente dependem: Hei por bem Decretar o seguinte:

Art. 1º O curso completo de estudos no Collegio de Pedro Segundo será, d'ora em diante, de sete anos (...) [ortografia original].

Nessa reorganização do tempo escolar recomendada pelo Decreto n.º 62/1841, a disciplina música vocal, integrante da área das Artes, passou a ser oferecida no programa de estudo do primeiro ao sétimo ano.

O Colégio Pedro II tem a sua história, originada no Colégio dos Órfãos de São Pedro, fundado em 1739, e administrado inteiramente pela Igreja. Em 1766 passa a ser denominado Colégio de São Joaquim, ainda com a finalidade da instrução dos órfãos e com a administração da igreja. Somente em 1831 é que passou a ser administrado pelo governo imperial, e em 1837 é reinaugurado com o nome de Imperial Colégio D. Pedro II, deixando o serviço exclusivo de internato de órfãos para atender também aos filhos da elite, preparando-os para as funções no comércio e na administração pública. Este colégio seguia os modelos europeus e serviu de referência para todos os colégios da época. O ensino de música que se dava no colégio era no âmbito de uma formação geral não especializada, fazendo parte do programa geral de ensino.

Embora, a criação de um conservatório fosse uma aspiração da Sociedade de Música da Corte desde 1841, para a qual foi feita uma concessão aprovada pelo Decreto n.º 238 de 27 de novembro de 1841 de “duas Loterias annuaes por espaço de oito annos, para o fim de estabelecer nesta mesma Côrte hum Conservatorio de Musica”, a criação solicitada só se deu, de facto, em 1847, doze anos depois da criação do Conservatório Nacional de Lisboa e de acordo com o Decreto n.º 496, de 21 de janeiro de 1847:

Estabelece as bases, segundo os quaes se deve fundar nesta Côrte hum Conservatorio de Musica, na Conformidade do Decreto n.º 238 de 27 de Novembro de 1841.

Art. 1º O Conservatorio de Musica, que, na conformidade do Decreto n.º 238 de 27 de Novembro de 1841, tem de fundar a Sociedade de Musica desta Côrte, terá por fim não só instruir na Arte de Musica as pessoas de ambos os sexos, que a ella quizerem dedicar-se, mas tambem formar Artistas, que possão satisfazer às exigencias do Culto, e do Theatro [ortografia original].

A partir de então iniciou-se a aplicação de dois tipos distintos de ensino de música dentro do sistema educacional, cada um com propostas pedagógicas diferenciadas e completamente desvinculados, como acontece até hoje; um realizado no conservatório e que tinha como base os

planos de estudo do Conservatório de Paris e outro oferecido nas escolas de ensino genérico, sem pretensões artísticas.

A Reforma de Couto Ferraz, ocorrida em 1854, durante o Segundo Império, após a consolidação do ensino laico e público, aprovou pelo Decreto n.º 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 o regulamento do ensino primário e secundário na escola genérica do Município da Corte (Rio de Janeiro), determinando entre outros assuntos, os conteúdos do currículo de ensino da música:

Capitulo III Das escolas publicas; suas condições e regime

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende: (...) geometria elemental, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes [ortografia original].

Entretanto, em 1º de fevereiro de 1862, o Decreto n.º 2.883 vem alterar novamente os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio D. Pedro II, passando algumas disciplinas a serem consideradas facultativas, entre elas a música:

Tendo a experiencia demonstrado que algumas materias do curso do Imperial Collegio de Pedro II carecem de ser ensinadas com maior desenvolvimento, ao passo que o estudo de outras pôde, sem inconveniente, ficar mais reduzido, ou deixar de ser obrigatorio para os alumnos, Hei por bem que os regulamentos vigentes relativos ao referido collegio sejam observados com as seguintes alterações:

Art. 1º O curso de estudos continuará a ser de sete annos, e constará das materias seguintes: portuguez, latim, grego, francez, inglez, historia sagrada, antiga, romana, média, moderna e do Brasil, geographia, chorographia do Brasil e cosmographia, grammatica philosophica, rhetorica, poetica, litteratura nacional, philosophia, mathematicas, noções geraes de physica, chimica e historia natural.

Art. 2º Haverá além disto aulas de allemão e italiano para os alumnos que voluntariamente quizerem estudar estas materias, além do desenho, musica, gymnastica e dansa, aproveitando-se para estes estudos e exercicios os dias feriados ou as horas de recreio, conforme o disposto no art. 13 do Regulamento n. 2.006 de 24 de Outubro de 1857 [ortografia original].

A Reforma de Couto Ferraz incide, também, no ensino do Conservatório de Música dando-lhe uma nova organização através do Decreto n.º 1.542, de 23 de janeiro de 1855, que ampliou a oferta das disciplinas.

Destaca-se nesse período, entre os de 1856 e 1857 os relatórios do Barão de Macahubas – Abílio Cezar Borges, sobre a instrução pública da Província da Bahia onde já era chamada a atenção para a necessidade de apoio oficial para o ensino da música:

Há na província uma só cadeira pública de música, a qual tem sido sempre frequentada por numerosos alumnos.

Entendo que convém não só conserva-la e protege-la, (fallava-se em supprimi-la), senão que outras se devem crear em todas as cidades e villas da provincia; pois estou convencido de que taes cadeiras serão muito proveitosas ao espirito e ao coração do povo.

Ninguem desconhece hoje a benefica influencia da musica para suavisar os costumes, tornar sensiveis os corações, activar a imaginação, e exaltar os sentimentos patrioticos. Deve, pois, ser muito protegido e generalizado o respectivo ensino. (Relatorio sobre a instrucção publica da Provincia da Bahia em 1856) [ortografia original].

O Barão de Macahubas foi também um educador musical que na sua época dedicou-se ao incentivo da educação musical na Província da Bahia e também para todo o Brasil, embora pouco se fale sobre as suas publicações, quase todas elas eram influenciadas pelo pragmatismo norte-americano. Em relatório de 1857, ele volta a recomendar e a alertar que:

Nos paizes mais adiantados que o nosso é tida a musica como parte essencial da educação de ambos os sexos; porque, como já tive occasião de dizer no meu relatorio passado, goza ella do magico poder de suavisar os costumes, mover os corações, e exaltar a imaginação, inspirando aos homens a practica de acções nobres.

Continuo, pois, a julgar de grande utilidade a criação de cadeiras publicas de musica em todas as cidades e villas da provincia, si não com ordenados fixos, pelo menos com gratificações, que despertem o interesse dos habilitados a ensinal-a.

Acredito deste modo, com sacrificio pequeno, e sem futuros encargos de aposentadorias ou jubilações, seria o conhecimento da musica generalizado, como é mister. (Relatorio sobre a instrucção publica da Provincia da Bahia em 1857) [ortografia original].

Em 1879, o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril, refere-se às reformas propostas por Leôncio de Carvalho, contemplando também o ensino da música como disciplina obrigatória do currículo escolar do ensino primário e secundário no Município da Corte e no ensino superior em todo o Império.

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral; Instrucção religiosa; Leitura; Escripta; Noções de cousas; Noções essenciaes de grammatica; Principios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas;

Noções de historia e geographia do Brazil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto; Gymnastica; Costura simples (para as meninas); O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes: Principios elementares de algebra e geometria; Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações à industria e aos usos da vida; Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio; Noções de lavoura e horticultura; Noções de economia social (para os meninos); Noções de economia domestica (para as meninas); Pratica manual de officios (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas) [ortografia original].

O texto do Decreto também incide sobre o currículo das Escolas Normais¹² quanto à obrigatoriedade:

Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

§ 1º Lingua nacional; Lingua franceza; Arithmetica, algebra e geometria; Metrologia e escripturação mercantil; Geographia e cosmographia; Historia universal; Historia e geographia do Brazil; Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene; Philosophia; Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio; Principios de economia política; Noções de economia domestica (para as alumnas); Pedagogia e pratica do ensino primario em geral.; Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas; Principios de lavoura e horticultura; Calligraphia e desenho linear; Musica vocal; Gymnastica; Pratica manual de officios (para os alumnos); Trabalhos de agulha (para as alumnas); Instrucção religiosa (não obrigatoria para os acatholicos) [ortografia original].

Com a implantação da primeira República, que traduziu no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante e do sistema político coronelista¹³ dos grandes latifundiários, não houve alterações de forma significativa no papel do Estado quanto à educação. Quanto ao espírito da época, como menciona Abreu, a população se encontrava “ávida pela modernidade e pelo progresso, essas elites teriam se voltado para os valores externos e investido na europeização dos costumes, das cidades e dos estilos artísticos, assim como teriam buscado

¹² As Escolas Normais surgiram na França em 1795 com a finalidade de formar professores em nível secundário e primário; existem no Brasil desde 1827 e eram de responsabilidade das províncias. As Escolas Normais tiveram uma longa existência, eram de caráter público, e desde sua implantação não tinham diretrizes estabelecidas pelo governo federal, mas, sim, pelo governo estadual. O Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946 oficializou a sua finalidade no Capítulo I, Art. 1º: 1. Promover a formação do pessoal docente necessária às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

¹³ No período regencial existiu uma grande incidência de revoltas contra a ordem política instituída, o que levou à concessão de poderes para os grandes proprietários de terras, que receberam patentes de coronel para que recrutassem pessoas que fossem alinhadas aos interesses do governo e das elites.

caminhos de ‘branqueamento’¹⁴ da população e das práticas culturais” (2011, p. 74). Desejavam um ideal nacionalista imitando as nações europeias, ditas civilizadas na época, defendendo ideais artísticas elitistas na tentativa de eliminar as influências das expressões populares, nativas e negras.

Proclamada a República (1889), o governo não poderia de imediato elaborar uma nova Constituição porque se impunha a convocação de eleições para a formação do Congresso Nacional; entretanto, o Governo Provisório promoveu a reestruturação administrativa do país. Dentre as decisões na área da educação está o Decreto n.º 143/90, de 12 de janeiro de 1890, que modifica o nome do Conservatório de Música para Instituto Nacional de Música, sem haver qualquer alteração quanto às questões curriculares, nem para o ensino especializado nem no ensino genérico; nesta fase observou-se apenas mudanças na denominação de vários estabelecimentos oficiais.

Quando de facto, em 1890, se cria o Ministério da Instrução Pública e Benjamin Constant assume essa pasta, é dado para o ensino da música na escola genérica um marco importante, i.e., a exigência de professor especialista para a cadeira de música de acordo com o Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890: “TITULO V Art. 28. Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de gymnastica, evoluções militares e esgrima; 1 de musica”. A disciplina música, também, está contemplada no mesmo Decreto como obrigatória, tanto para o ensino primário como para o secundário. No mesmo dia publicou-se o segundo Decreto n.º 982/1890 referente à Escola Normal e que estabelecia:

Capitulo I do Ensino Normal

Art. 3º (...)

Curso de artes

Desenho: estudo geral do traço á mão livre (stigmographia). Desenho geometrico, inclusive o das ordens architectonicas e o de machinas simples. Desenho topographico. Desenho de ornato, de paisagem e de figura.

Calligraphia: lettra ingleza especialmente; lettra gothica de phantasia.

Musica: leitura musical e estudo completo do solfejo, canticos escolares, moraes e patrioticos; córos; estudo elementar do piano [ortografia original].

Na década de 1920-30, inspirados nos princípios da Escola Nova, o movimento denominado “Os Pioneiros”, representado principalmente por Anísio Teixeira¹⁵, impulsionou as

¹⁴ Branqueamento étnico que, no sentido de clarear a cor da pele, evitava ou proibia miscigenação com índios e negros.

reformas educacionais que incluíam a proposta de educação musical de Dalcroze no currículo escolar. Adotando, do ponto de vista das filosofias de base da educação musical, os chamados Métodos Ativos, os quais preconizam a participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem, com ênfase na experiência prática do canto e da expressão corporal antecedendo a formação teórica dos conceitos musicais. Ou seja, um método que privilegiava a prática em detrimento do conhecimento teórico com prioridade à educação do ouvido. Na época Cardim e Gomes (1929, p. 14) comentam que a “educação do ouvido tem duplo escopo: desenvolver acuidade auditiva e promover o gosto estético”.

Estes *escolanovistas* representavam a vanguarda na educação com ideário de uma política educacional, uma teoria de educação e uma metodologia própria, i.e., queriam transformar a velha pedagogia empírica em uma *ciência da educação*. Percebe-se que, para além da mudança de paradigma epistemológico, a educação musical propunha também uma democratização do ensino da música, porque deveria atingir todas as crianças em idade escolar. Estabeleceu-se então muito claramente a distinção entre um fazer musical dos conservatórios, voltado aos supostamente mais vocacionados e a uma profissionalização, e outro fazer musical genérico, voltado à difusão de uma educação musical para as grandes massas, ou seja, um ensino coletivo com vinte, trinta alunos em sala de aula, sem características profissionais.

Fortemente influenciado pelo pensamento de Dewey, Anísio Teixeira tinha como ideia a transferência das artes de uma posição elitista, em que sempre estiveram por conta dos conservatórios (vistos como auge da cultura erudita), para uma posição acessível, inserindo-as no currículo da escola genérica e na comunidade escolar como um todo. Nesta época, surgem no cenário nacional brasileiro nomes que mudaram o rumo cultural das artes no país, como é o caso de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral entre outros, todos defensores de um espírito moderno nacionalista. Mário de Andrade chamava atenção para a função social da música, a importância e valor do folclore, e da música popular. Desse movimento cultural, surgiu a preocupação com a sistematização do ensino musical. Fernando Azevedo que, nessa época (1929) era Diretor Geral de Instrução Pública, criou uma comissão encarregada de elaborar um plano de estudo de música para o Distrito Federal, que foi publicado em 1930. Nas palavras de Fuks o plano

¹⁵ Anísio Teixeira foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e Secretário da Educação do Estado da Bahia. Criou em 1932 um sistema educacional *Escola Parque*, onde as escolas, além do currículo básico, propõem o acesso, de forma prática a aprendizagens sobre trabalho e cultura, inaugurando a escola integral no Brasil.

“enfativava a importância do fazer musical em todos os níveis, principalmente em nossa escola normal, através do canto coral e do ensino instrumental individual e coletivo” (1991, p. 114).

A música coral já despontava nas escolas sob a regência do maestro Fabiano Lozano. Fonterrada sugere que, Lozano pode ter inspirado as ideias de Villa-Lobos para o seu projeto educacional de canto orfeônico nas escolas (2005, p. 196). O projeto de Villa-Lobos começou em São Paulo e depois se espalhou pelo país. Esse movimento tinha a finalidade de ser aplicado em todo o território nacional, cuja intenção era despertar nos alunos noções de civismo e patriotismo, alinhado com o pensamento político da época de uma educação para as massas. Com forte foco nacionalista, o movimento do canto orfeônico estabelecia na época a imagem de um Brasil capaz, civilizado, e o ensino da música, representava uma espécie de *índice de desenvolvimento*. Destacam-se, também, nesse período propostas pedagógicas como as de João Gomes Júnior e Gomes Cardim com o método analítico de solfejo (com base nas propostas de Charcot, Brouillard, Broca, Boyer e Fourier), que utilizava um sistema de sinais chamado Manosolfa; de Antônio Leal Sá Pereira com o método de ensino musical, baseado na iniciação sensorial de ênfase na experiência prática antes dos conceitos teóricos, envolvendo atividades em grupo, dança e conjuntos de percussão; de Liddy Chiaffarelli Mignone, que criou um Centro de Pesquisas para Estudos Musicais.

Embora existisse todo um movimento de renovação em torno da educação de modo geral e também da educação musical, o ensino especializado foi seguindo em paralelo e descontextualizado do sistema educacional genérico. Fonterrada comenta que os conservatórios seguiam

na mesma rota dos recentes conservatórios europeus e norte-americanos, e que tinham em seu corpo docente muitos professores de formação humanística europeia, perfeitamente alinhados com o que lá se produzia e pensava; os cursos de música do Conservatório nitidamente privilegiavam o ensino de instrumentos, conforme o costume da época (...) (2005, p. 195).

O Estado Novo trouxe mudanças extraordinárias e significativas no contexto da educação, regulamentadas pelas Leis Orgânicas da Reforma Capanema que deram especial importância à educação musical na escola pública. Existia uma relação muito estreita entre o ensino musical e a política e, nesse contexto, a escola foi protagonista nas campanhas políticas de Getúlio Vargas, valendo lembrar o comentário de Wisnik (1983a) sugerindo que o Estado subvencionava a música de forma político-pedagógica para criar um conjunto de hábitos e traços comportamentais cívicos e disciplinadores. O que é certo, é que Villa-Lobos ao liderar a implantação da música nas escolas no período, se tornou o nome mais importante no Brasil, não só como compositor brilhante, mas como

educador musical, seu propósito, segundo suas próprias palavras, era despertar *aptidões naturais*, um verdadeiro plano de educação social de massa por meio do canto coletivo.

(...) nas escolas primárias, e mesmo nas secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação integral de um músico, mas despertar nos educandos as aptidões naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores de artes, onde é especializada a cultura (Villa-Lobos, 1937, p. viii *apud* Paz, 2004, p. 27).

Na sequência do movimento modernista, aconteceu em 1945 um segundo Manifesto de artistas e literatos, o Movimento Música Viva, em decorrência de várias transformações: sociopolíticas, o fim da Era Vargas, a queda do populismo, o retorno à normalidade democrática e as consequências do pós-guerra. O movimento expressava um ideário liberal não de inspiração europeia do Sécs. XVIII e XIX, mas de inspiração nas doutrinas sociais do Séc. XX de características revolucionárias. Todas estas questões aliadas a saída de Villa-Lobos dos principais órgãos impulsionadores da educação musical no país colaboraram para o arrefecimento em torno do ensino musical nas escolas. O processo de redemocratização exigiu mudanças também na legislação educacional, com projetos de reforma geral apresentando novas perspectivas. No entanto, a falta de uma legislação clara e de propostas novas para o ensino musical fez com que as ideias e a prática do canto coral permanecesse nas escolas, embora sem vigor. A educação musical não encontrava respaldo para uma reformulação, porque a resolução de um novo projeto educacional, que começou a ser elaborado em 1948, estendeu-se por 13 anos, entre reformulações e tramitações no Congresso, até que em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro.

Esta lei, nada trouxe de consistente para o ensino da música na escola pública genérica, representou apenas a substituição do Canto Orfeônico pela disciplina de Educação Musical introduzida por meio do Parecer n.º 383/62 homologado pela Portaria Ministerial n.º 288/62. A substituição da disciplina deveria implicar uma nova abordagem pedagógica com caráter democrático, acessível e com metodologias que representassem novas possibilidades de criação musical e novos recursos, para além da proposta do Canto Orfeônico; dessa nova abordagem deveriam fazer parte tocar, dançar e improvisar. Tentou-se introduzir processos pedagógicos que incorporassem à educação musical jogos e instrumentos de percussão, com o propósito de desenvolver no aluno a percepção rítmica e auditiva, a criatividade e a capacidade de improvisação. No entanto, estes propósitos jamais chegaram a ser concretizados, porque em 1964 o país entra

em novo período ditatorial e o sistema educativo não se adequaria às políticas educacionais instituídas.

Em 11 de agosto 1971, em pleno regime militar, acontece uma reformulação da LDB n.º 4.024/61 pela LDB n.º 5.692/71, esta alteração representou e ainda representa o marco mais drástico para a educação musical brasileira, porque esta lei substituiu a Educação Musical pela Educação Artística (Figueiredo, 2011, 2012; Fonterrada, 2005; Mateiro, 2006; Oliveira, 1992; Penna, 1999, 2010; Queiroz & Penna, 2012; Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben & Mateiro, 2002; entre outros). A instituição das disciplinas artísticas em detrimento do ensino musical representou uma reformulação no plano geral da disciplina, diluindo a sua especificidade nas demais linguagens. A Educação Artística por ter um caráter muito abrangente, não contemplava de forma satisfatória nenhuma das linguagens artísticas.

Art. 7: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei 869 de 12 de setembro 1969 (LDB n.º 5692/71).

O Parecer n.º 853/71, reforçado pela Resolução n.º 8/71 que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, não estabelece claramente os objetivos e a amplitude para a Educação Artística como se pode ler:

Art. 1º O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) Em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) Nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) Nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos (PARECER n.º 853/71).

Maura Penna escreve que a implantação da Educação Artística contribuiu “para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor” (2010, p. 125). Note-se que a opinião colocada por Penna, e pelos vários autores citados anteriormente, não demonstra um

posicionamento contrário à Educação Artística, mas sim a uma legislação com diversas possibilidades de interpretação e também ao novo conceito de ensino de Artes, i.e., a *polivalência*, cuja abrangência da disciplina considerava que os conteúdos das diversas linguagens artísticas pudessem estar a cargo de um único professor (Parecer n.º 540/77, p. 26). Na verdade, isso representou, na prática do ensino, um experimentalismo, que na maior parte das vezes não possuía fundamento filosófico nem pedagógico, em consequência de várias questões: disciplina com carga horária reduzida; linguagens artísticas tratadas superficialmente; descaracterização como disciplina, sendo considerada apenas uma atividade; formação insuficiente dos professores nas diversas linguagens; fatores estruturais e materiais. Tudo isto, para além do fulcral que foi a falta de clareza da legislação.

O curso de licenciatura em Educação Artística foi criado em duas modalidades (Resolução n.º 23/1973), Licenciatura Curta com duração de até um ano e meio, para atuação no ensino de 1º grau, e a Licenciatura Plena de habilitação específica, com duração de até três anos para atuar tanto no 1º quanto no 2º grau. Este tempo era considerado insuficiente para que um professor tivesse plena habilidade em uma linguagem artística e, muito menos, em todas as linguagens, pois o curso deveria contemplar todas as áreas artísticas e porque os alunos ingressavam nos cursos sem nenhuma formação prévia em qualquer das linguagens. Essa fragilidade refletia, indubitavelmente, de forma negativa na prática dos professores em sala de aula. Todos os autores citados anteriormente são categóricos quanto à ideia de a *polivalência* contribuir para um ensino muito superficial da música e de todas as demais linguagens artísticas, colaborando, também, para o desinteresse por parte dos alunos e para a insignificância da educação artística como um todo na formação dos estudantes.

A transição dos governos, do período ditatorial para o democrático, exigiu outra reformulação e nova redação da Constituição Federal, o que significou também uma nova legislação para a educação: Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta lei garantiu o espaço para as artes no ensino fundamental, sem trazer implicações práticas ou rupturas com o sistema até então em vigor, apresentando apenas uma mudança textual do termo *Educação Artística* para o termo *Ensino da Arte*. Pereira, L. sublinha que:

Esse descompasso entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambiguidade verificadas no período de vigência da disciplina Educação Artística instituída pela LDB de 71, tem contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 70 – durante o regime militar – até os dias de hoje (2010, p. 28).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o Ministério da Educação procurou oferecer diretrizes e orientações que pudessem ser utilizadas para a atuação dos professores de Educação Artística, entretanto, em termos legais era, e ainda é, facultada às escolas total autonomia para elaborarem suas próprias propostas pedagógicas, de acordo com suas necessidades e com os recursos humanos e materiais disponíveis. Assim, nem os PCN e nem as Diretrizes Curriculares garantiam, de facto, o ensino da música de qualidade na escola de ensino genérico. Fonterrada (1993); Loureiro (2003); Figueiredo (2013), entre outros educadores, concordam que o ensino da música na escola pública nunca teve o prestígio das demais áreas e, muitas vezes, foi colocada como auxiliar das outras disciplinas ou como atividade lúdica e recreativa.

Aprender música passou a ser um privilégio de poucos, principalmente porque para ter acesso a uma educação musical era necessário algum investimento por parte das famílias, para que os filhos pudessem estudar em uma escola particular de música ou ingressar em um dos poucos conservatórios públicos, que são incapazes de atender a todas as regiões do país, para além da incerteza de ser selecionado nos testes de admissão, porque os conservatórios públicos continuam preservando o *status* de uma instituição seletiva, completamente dissociada do sistema educativo.

Impulsionados por tantas contradições e insatisfações, a sociedade civil (professores, alunos, pais, artistas, políticos, entre outros) lançou uma campanha pública nacional, em parceria com a Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, reivindicando o ensino da música como disciplina obrigatória na educação básica. Apresentou-se o projeto de Lei n.º 11.769/08 com o objetivo de acrescentar dispositivos ao Art. 26 da Lei n.º 9.394/96, visando incluir, como conteúdo obrigatório no ensino da Arte, a música:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (LEI nº 11.769/2008).

A ratificação da Lei n.º 11.769/08 representou um momento histórico, o mais importante no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da música na escola genérica; abrindo caminho para a construção de uma política pública, que tenha a música como instrumento de desenvolvimento humano. Os desafios ainda estão presentes, podemos elencá-los de uma forma geral e resumida em três questões: (a) superar a amplitude geográfica do país e aproveitar a diversidade de perfis de professores, alunos e escolas; (b) ter uma logística adequada e formar professores especialistas em número suficiente; (c) encontrar um modelo pedagógico, não único, mas que seja basilar.

Alguns passos já foram dados no sentido de atender a Lei n.º 11.769/08, sendo possível observar através de relatos em congressos e conferências de educadores musicais importantes dentro do cenário acadêmico e cultural, que existem alguns projetos de ensino de música em diversas escolas pelo país, embora essa realidade atinja uma pequena porcentagem delas. Penna diz que mesmo antes da Lei n.º 11.769/2008 já existia em algumas escolas de nível estadual e municipal a música “em sua especificidade e com espaço curricular próprio” (2010, p. 140); inclusive, com a contratação de professores com formação específica. A autora cita casos da rede municipal de São Carlos (SP) e Florianópolis (SC) e das escolas estaduais de Goiânia (GO) e João Pessoa (PB). Entretanto, é importante observar que: nem todas as escolas desses Estados oferecem o ensino musical, que estas cidades representam apenas quatro Estados das 27 unidades federativas e que estas escolas têm o privilégio de realizar projetos, financiados por agências de fomento à pesquisa, em parceria com Universidades, que dão o suporte pedagógico, na forma de materiais e professores, muitas vezes alunos bolsistas ou pesquisadores integrados aos projetos.

De acordo com os dados do INEP¹⁶ (2012, p. 14) o Censo escolar 2012 mostrou que existem no Brasil 192.676 estabelecimentos de educação básica onde estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas. Um número considerável de estabelecimentos, que necessitam de professores especialistas e condições adequadas para que o ensino da música aconteça de forma satisfatória. O prazo para que as escolas se ajustassem para oferecer o ensino da música nos currículos terminou em 2012; por isso, viabilizar projetos pedagógicos que atendam às necessidades desses estabelecimentos é urgente e o ensino coletivo pode ser uma das propostas viáveis para consolidar o espaço da música no currículo das escolas públicas. Portanto, os desafios ainda existem, mas como bem sublinhou Hentschke:

¹⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2012.

(...) o acesso à educação musical no Brasil, bem como ao estudo de um instrumento, continua sendo privilégio das elites, atitude que contradiz todo e qualquer princípio educacional. Penso que nós, profissionais da educação musical, não podemos nos esconder atrás de argumentos do tipo “é impossível implantar educação musical nas escolas, pois não dispomos de profissionais ou mesmo recursos”. Temos, isto sim, que iniciar um processo de reversão do círculo vicioso, não importando que ele seja a nível regional ou mesmo municipal, através da implantação gradual em séries iniciais, ou mesmo através do treinamento de professores (Hentscke, 1993, p. 52).

1.4.1 As influências pedagógicas no ensino musical brasileiro

Após a década de 1930, como mencionado anteriormente, começam a chegar ao Brasil métodos e abordagens de educação musical chamados de métodos ativos, elaborados por músicos e educadores comprometidos com o ensino musical que exerceram influências no cenário nacional, como é o caso de Émile-Jacques Dalcroze, com a proposta de promover a educação das massas por meio da educação musical e da sistematização das condutas, na qual a música, a escuta e o movimento corporal, estivessem intimamente ligados, criando um sistema de educação musical conhecido como *Rythimique*; Edgar Willems com a cientificidade da educação musical através da doutrina das sensações sonoras como fundamento fisiológico da teoria musical, englobando os elementos fundamentais da audição e da matéria sonora; Zoltán Kodály com o objetivo de alfabetizar musicalmente através do canto, da leitura rítmica, de um sistema de alturas relativas e de um conjunto de sinais manuais que auxiliam o desenvolvimento de relações tonais; Carl Orff, que desenvolveu o conceito de música elementar que envolve a fala, o ritmo das palavras, os movimentos corporais e a prática instrumental em grupo, com forte enfoque na improvisação e criação musical, e Shinichi Suzuki com uma filosofia de ensino fundamentada na ideia da potencialidade e na capacidade de todas as crianças aprenderem música, da mesma forma como aprendem a falar a *língua-mãe*, influenciadas pelo meio em que vivem, pela escuta, imitação e memorização. É interessante notar que todos estes educadores tinham na base das suas propostas pedagógicas o ensino de forma coletiva, com o objetivo explícito de desenvolver competências musicais e proporcionar transformações sociais, cada um em seu tempo e com as necessidades educacionais dos seus países. Muitos autores tais como Paz (1995, p. 10); Fonterrada (2005, p. 196); Bomfim (2012, p. 82); Cáricol (2012, p. 24); Figueiredo (2012, p. 97) reconhecem a influência desses educadores na prática de educadores musicais brasileiros.

1.4.2 Villa-Lobos e o canto orfeônico

Villa-Lobos foi a grande presença na educação musical brasileira, arquitetando, sistematizando e praticando o ensino musical para grandes massas nas escolas públicas dos anos 1930-40, o compositor intuiu que o ensino da música nas escolas brasileiras só seria possível, por meio do ensino coletivo, dadas as dimensões continentais do país, as inúmeras escolas e a falta de professores qualificados. Assim, em sua concepção, o ensino de música só seria possível se os educadores musicais criassem uma consciência musical de educação para as massas. Este poderia muito bem ser um paradigma para o futuro da educação musical nas escolas públicas, um ensino musical que atendesse a todos (Ferraz, 2012, p. 64; Lisboa 2005, p. 29; Oliveira, 1992, p. 37; Parada 2008, p. 178; Paz 1988, p. 46).

O compositor percebeu, tal como Dalcroze em sua época e em seu país, a necessidade de democratizar o ensino da música. Um ensino que começasse com os mais jovens e atendesse a uma grande massa. Segundo Fonterrada, Dalcroze em *“Un essai de réforme de l’enseignement musical dans les écoles”* diz que “nenhuma evolução, nenhum progresso, pode ocorrer sem a participação da juventude, pois é nos espíritos jovens que as ideias deitam suas raízes mais profundas” (2005, p. 114). Villa-Lobos inspirou-se também na proposta pedagógica de Kodály, não apenas na questão do canto coral, mas, sobretudo, pela ênfase à música folclórica e popular e pelo uso do *manosolfa*; propostas que eram na sua opinião, a razão do maior acesso à arte do canto coral. Do esforço de Villa-Lobos e do suporte de Anísio Teixeira, que na época era Superintendente do Ensino Público do Distrito Federal, surgiram, via Decreto n.º 3.763 de 1 de fevereiro de 1932, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), o Orfeão dos Professores, as primeiras bandas infantis, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, além de uma infinidade de orfeões e bandas entre os anos 1932 e 1945 para as quais foram contratados professores de instrumentos de madeira, metal, palhetas e percussão.

Embora existisse a exigência de os professores de música terem formação de canto orfeônico, na prática isso não aconteceu em todos os Estados e cidades; porque os cursos aconteciam apenas nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo e pela extensão do Brasil que inviabilizava o deslocamento dos professores do interior dos diversos Estados até a essas capitais. A orientação pedagógica e todos os aspectos teóricos existentes nos programas de ensino eram veiculados através da prática: *manosolfa*, exercícios para a consciência da unidade de movimento, solfejos e ditados de melodias populares, vocalises, imitações, cânones e fugas (em todos os

exercícios havia um rigor quanto a andamentos, fraseologia e expressões de dinâmicas), todo o material didático era de composições e arranjos feitos por Villa-Lobos e organizados em um Guia Prático. Elaborou um processo didático *a melodia das montanhas* que na descrição de Ermelinda Paz consistia em desenhar o contorno de montanhas e acidentes geográficos sobre uma folha de papel, convencionava uma altura de sons de acordo com os traços horizontais e verticais dos desenhos:

- 1) escrevia-se verticalmente, de baixo para cima, a partir do lá1 até o lá6, todas as notas existentes, diatônicas e cromáticas;
- 2) colocavam-se os contornos da melodia que se deseja conhecer. No sentido horizontal, estes pontos correspondiam aos sons inscritos à margem esquerda. A Tônica correspondia ao nível do mar, ou seja, à base da montanha. O modo era escolhido pelo aluno (maior ou menor);
- 3) anotava-se os sons obtidos na pauta. Para se determinar os valores e o compasso, procedia-se do seguinte modo: cada linha vertical corresponde a um pulso (unidade de tempo) e este, por opção do aluno, poderia variar entre a semicolcheia e a semínima (1988, p. 63).

Villa-Lobos acreditava que *o ensino da música era uma possibilidade para todos, de todas as classes sociais* por meio de um ensino popular. Kerr menciona que o projeto pedagógico tinha a intenção de ser uma “educação popular” acessível para todas as pessoas, estabelecendo os níveis e os caminhos para a formação musical (2008, p. 44). O caminho deveria iniciar pelo ritmo, depois pela educação auditiva dos acordes, e por fim vir a leitura e a sensibilização estética, tudo resumido no poder socializador do *canto coletivo*. Assim como outros pedagogos, Villa-Lobos acreditava que a música folclórica era mais acessível à criança por fazer parte das brincadeiras, do seu universo imediato e daquilo que Bourdieu (2001) chamou de capital cultural. Entretanto, não se restringiu apenas às músicas folclóricas, nas suas composições, arranjava e incluía no repertório músicas eruditas de grandes mestres estrangeiros, embora acreditasse que o mal das escolas especializadas e dos conservatórios fosse a primazia exclusiva nos mestres estrangeiros da música erudita. Lisboa (2005), em seu estudo comenta que:

a implantação do canto orfeônico como disciplina na escola pública, de acordo com as ideias de Villa-Lobos, traria os seguintes aspectos: solucionaria o problema da educação musical como monopólio de elite ao incluí-la num modelo de ensino popular; faria com que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma “pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio” (Villa-Lobos, 1946, p. 500 *apud* Lisboa, 2005, p. 30).

Ao apresentar o seu programa de ensino musical popular num momento em que o nacionalismo era o pensamento dominante (cujos objetivos priorizavam a disciplina, o civismo e o ensino artístico), refletia o pensamento e a sociedade da época. Embora, pesem sobre o projeto algumas opiniões contrárias por conta da sua ligação com a política, o que parece ser uma tônica importante é a ideia da educação musical para todos nas escolas públicas.

O educador Anísio Teixeira, que na época era Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro e corroborava da ideia de educação para todos e de interesse público, deu suporte ao projeto de Villa-Lobos, criou a SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), e chamou-o para assumir a direção da instituição, que tinha entre outras atribuições a centralização e a orientação de todo o ensino musical das escolas públicas do Rio de Janeiro. Dentro das atividades da SEMA destacava-se o Curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico ministrado pelo próprio Villa-Lobos, os Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e o Canto Orfeônico. Faziam parte do quadro docente da instituição músicos reconhecidos no cenário nacional como Lorenzo Fernandez, Andrade Muricy e Frei Pedro Sinzig. A SEMA era dividida em cinco seções: uma para cópias e edição de partituras; uma para a gravação de músicas; uma escola de banda e de orquestra (de onde vinham os músicos para os programas e transmissão de rádio); um departamento para o planejamento e organização curricular das escolas municipais, técnicas, secundárias até ao curso de aperfeiçoamento e a secção do Orfeão dos Professores. Era essa secção responsável pela difusão da música orfeônica e do programa de aprendizado da disciplina de forma coletiva; esses cursos eram orientados para um ensino prático que pudesse formar quadros de docentes com rapidez e eficiência.

Foram criados quatro cursos: Curso de Declamação Rítmica e Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico (estes dois destinados aos professores das escolas primárias para a iniciação musical); Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico para a formação de professores especialistas, com o objetivo de estudar os aspectos técnicos, sociais e artísticos; Curso de Prática Orfeônica, organizado em forma de seminários e encontros entre os professores especializados, onde eram discutidos aspectos técnicos musicais, programas, métodos de ensino e etc. A SEMA, também atuava na organização das atividades orfeônicas e das apresentações artísticas e culturais junto às comunidades tais como: a Orquestra Villa-Lobos, os Orfeões Escolares, as Concentrações Orfeônicas, os Concertos da Juventude, os Concertos Culturais, os Concertos Educativos nas zonas rurais, as Audições de obras J. S. Bach, os Bailados Artísticos, as Apresentações Radiofônicas e as Bandas Recreativas. Na sequência da consolidação do canto orfeônico no país, criou-se o

Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (Decreto-Lei n.º 4.993, de 26 de novembro de 1942), cujo objetivo principal era o de formar professores para os estabelecimentos de ensino público, primário e secundário. Do plano de estudo do curso constavam as disciplinas: didática de canto orfeônico, prática do canto orfeônico, formação musical, estética musical (musicologia), cultura pedagógica.

A formação dos professores para os programas das escolas pré-primária, primária, secundária, normal e técnico profissional seguiam conteúdos que se desenvolviam em ordem crescente de dificuldade dentro de seis unidades disciplinares: elementos gráficos, elementos rítmicos, elementos melódicos, elementos harmônicos, prática orfeônica, história e apreciação musical. Em algumas escolas secundárias e profissionais junto com a prática orfeônica eram ministrados também ensino de prática instrumental com o objetivo de formar músicos profissionais para a atuação principalmente nas bandas municipais. Entretanto, mesmo com o curso de formação de professores, Villa-Lobos esbarrou em problemas crônicos, com os quais convivemos até aos dias de hoje: capacitação do professor, quadro de docentes especializados muito inferior ao necessário, inexistência da logística básica nas escolas, desinteresse dos professores por conta da baixa remuneração e extensão continental do país.

Indiscutivelmente, mesmo não tendo a expansão desejada, com o alcance das mais longínquas escolas do interior do país, o projeto de ensino de música de Villa-Lobos teve um valor inquestionável como reconhecimento da importância da disciplina no contexto da escola pública e na democratização de acesso à música a uma massa de ouvintes que frequentava as suas apresentações e as suas audições transmitidas por meio da radiodifusão. Quanto ao facto de o projeto ter servido de mediador entre o poder público e as massas é possível dizer que Villa-Lobos visionou que mesmo nesse contexto político do Novo Estado Nacional era possível tirar proveito do momento político e dar acesso ao ensino musical a um grande número de jovens e transformar seu projeto em política pública. Seu objetivo era o jovem desde a mais tenra idade escolar, e sua pedagogia centrada no canto orfeônico e na música nacional popular era um fator educacional poderoso.

É com base nessa experiência, que vislumbramos a possibilidade do ensino coletivo de instrumentos dentro da disciplina de educação musical das escolas públicas, pela capacidade mobilizadora e transformadora da música, não apenas de cunho cívico, mas na ideia da experiência da prática musical. O projeto do canto orfeônico foi adotado oficialmente no ensino público em todo

território brasileiro nas décadas de 1930, 40 e 50. Foram três décadas de ensino popular da música, com a intenção de oferecer uma formação musical para todos. Embora seja necessário considerar os diferentes contextos históricos, sociais, pedagógicos e a distância de 80 anos que nos separam da aplicação do projeto, é possível perceber que este modelo poderá servir de inspiração para projetos de ensino instrumental na escola pública brasileira e portuguesa.

1.5 Ensino em grupo instrumental no Brasil

Alguns pesquisadores consideram que o ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil, começou a ser praticado no período colonial em bandas de escravos das fazendas (Kiefer, 1997 p. 23; Castagna, 1991, p. 93; Binder, 2006, p. 27). Cruvinel (2005, p. 70) também faz referência a essas bandas de escravos e comenta que posteriormente elas deram origem às bandas oficiais e as fanfarras. Entretanto, Moreira (2007, p. 30) e Binder (2006, p. 25), a partir dos seus estudos, consideram que as bandas foram introduzidas no Brasil com a chegada da família real portuguesa, que vinha acompanhada pela Banda da Brigada Real da Marinha, sendo esta a origem das bandas de música brasileiras. Embora no levantamento bibliográfico não se tenha encontrado referência sobre a prática de ensino nessas bandas, o que é possível afirmar através da literatura é que desde o período colonial havia no Brasil uma forma coletiva de prática musical instrumental.

As bandas brasileiras representam, a única forma de acesso ao ensino da música instrumental em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, tal qual, como referido anteriormente, ao tratarmos das bandas portuguesas. Barbosa considera, que “as bandas de música têm sido um dos meios mais utilizados no ensino instrumental, de sopro e percussão, no país. O número dessas instituições supera o número de escolas de música” (1996, p. 41). É possível perceber que a maioria dos instrumentistas brasileiros de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis ou orquestras, recebeu sua formação elementar em bandas.

Nos anos 30 tivemos o movimento do Canto Orfeônico com a proposta de uma educação musical coletiva, considerada por alguns autores como a primeira tentativa de uma sistematização de método coletivo de ensino musical (Cruvinel, 2005, p. 70; Oliveira, 1992, p. 37; Souza, 1999, p. 2; Ying, 2007, p. 20).

Foi, no entanto em 1950 que começaram a surgir iniciativas de ensino em grupo de instrumentos musicais fora da geografia das instituições oficiais de ensino; um dos pioneiros foi

José Coelho de Almeida que implantou, na cidade de Tatuí (SP), o ensino coletivo de instrumentos de sopro com a intenção de organizar uma banda para os funcionários de uma das fábricas de tecidos da cidade. Alguns anos mais tarde, em 1968, quando assumiu a direção do Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí, implantou o sistema no ensino de sopros do conservatório; porém, a iniciativa durou pouco, porque a forte tradição do conservatório e a falta de preparo dos professores transformaram o ensino em grupo para o individualizado. Assim, o ensino *em grupo* ficou restrito à prática de conjunto: música de câmara, bandas, orquestras de cordas e orquestras completas. Uma nova tentativa de implantar o sistema do ensino coletivo no conservatório veio entre 1970 e 1984 com o Professor Pedro Cameron, que arranhou uma série de canções folclóricas brasileiras, pequenas pecinhas para cordas friccionadas, e procurou sistematizar os exercícios técnicos dos instrumentos para serem trabalhados em grupo como orquestra de cordas (este material não foi editado, mas é possível encontrar ainda hoje os manuscritos na biblioteca do Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí). A característica inicial do projeto era a iniciação instrumental coletiva, heterogênea e simultânea. Nessas aulas os alunos iniciavam os estudos de música dentro da própria orquestra. Embora o projeto do professor Cameron tenha sido um projeto bem sucedido, ele foi abandonado quando esse professor deixou de fazer parte do quadro de professores do conservatório.

Na mesma época surgiram outras iniciativas na área das cordas friccionadas como a do Professor Alberto Jaffé e Daisy de Lucca. Silva (2008, p. 11) estudou o método de Jaffé e comenta que a experiência com a prática do ensino coletivo desse professor começou em casa, quando ele reunia seus alunos particulares e seus filhos para tocarem juntos. Nessas aulas Jaffé observou que os alunos ao tocarem em grupo tinham um resultado superior ao das aulas individuais, com resultados mais efetivos. A partir das suas observações, sistematizou uma prática didática com base no ensino em grupo. O trabalho teve início em Fortaleza, vinculado ao Serviço Social da Indústria (SESI) como um projeto social dessa instituição. O sucesso do projeto repercutiu no país e, logo em seguida, foi implantado em Brasília com o apoio da FUNARTE ¹⁷, depois em São Paulo com o patrocínio do Serviço Social do Comércio (SESC). O Projeto denominado Espiral tinha como meta, em princípio, formar instrumentistas de cordas. Silva comenta, que a proposta pedagógica de Jaffé “surgiu como exemplo de uma concepção atualizada de educação musical, a fim de atuar tanto na

¹⁷ A Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), no âmbito do governo federal, é o órgão responsável pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento às artes visuais, à música, ao teatro, à dança e ao circo.

formação e capacitação de novos artistas, como também na difusão da música de concerto” (2008, p. 13).

Outros pedagogos, não menos importantes, também utilizaram a prática do ensino em grupo. Tourinho (2007, p. 5) sublinha que os “trabalhos teóricos (teses e dissertações) só começaram a aparecer na última década do Séc. XX e podem ser considerados como referências” para os estudos na área. Podemos citar os trabalhos de: Maria de Lurdes Gonçalves Junqueira¹⁸ sobre o ensino do piano em grupo no ano de 1979 na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e em 1982 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO; Alda de Oliveira sobre a iniciação musical com introdução ao teclado, em 1988 ¹⁹; Linda Kruger e Anamaria Peixoto, que em 1991 coletaram músicas folclóricas em Belém (PA), e criaram o método *Iniciando Cordas através do Folclore* ²⁰; Dario Sotelo Calvo, sobre as orquestras-escola no Brasil e na Grã-Bretanha, de 1992; José Leonel Gonçalves Dias, que desenvolveu um método sobre a iniciação e a prática de cordas por meio do ensino coletivo, em 1993; Joel Barbosa, que desenvolveu um método para bandas com melodias brasileiras, em 1994; Cristina Tourinho, com o estudo sobre o ensino coletivo de violão, em 1995; Abel Moraes, que desenvolveu um estudo sobre o ensino em grupo do violoncelo, em 1996; Enaldo de Oliveira com as reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos de cordas, em 1998; José Maurício Galindo com o estudo de instrumentos de arco e o ensino coletivo, 2000; Wilson Rogério dos Santos com o estudo sobre a influência dos métodos coletivos de ensino nas orquestras-escolas da região de Campinas (SP), 2001; Flávia Cruvinel com a dissertação *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental em cordas*, 2003; Man Ying Liu, com a dissertação de mestrado sobre o ensino coletivo direcionado ao violino, 2007 e a tese de doutoramento de 2012, onde desenvolveu um método para o ensino coletivo de violino, utilizando canções brasileiras; Marco Antonio Silva, que fez um estudo sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas, em 2008; Joziely Carmo de Brito com o estudo *O Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, uma catalogação crítica*, em 2010; Taís Dantas que, em 2010, abordou o ensino coletivo de instrumentos musicais na perspectiva da motivação, da autoestima e da interação na aprendizagem musical e Antonio de Pádua Batista, que em 2011 estudou o Projeto Vale Música, em Belém do Pará; e Társila Castro Rodrigues, que em 2012 fez

¹⁸ O curso de especialização em ensino de piano em grupo foi criado pela professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com base nas pesquisas que foram realizadas por ela a partir de 1977. Acedido em outubro, 23, 2014, a partir de http://www.pianoemgrupo.mus.br/linhadotempo_1979.htm

¹⁹ Relatado em Oliveira, A. J. (1990)

²⁰ Relatado em Peixoto, A. (1990)

uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola no Programa Cordas da Amazônia.

Atualmente os trabalhos acadêmicos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais são apresentados em diversos Encontros, Simpósios e Seminários, tais como os Encontros Nacionais de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) e também nos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); nos Congressos da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e nas publicações da Revista da ABEM. Os ENECIM são um ponto-chave para entendermos e tomarmos ciência sobre os estudos acadêmicos que estão sendo desenvolvidos na área. No I ENECIM em 2004 os estudos divulgados procuravam entender os princípios, os pressupostos e a conceituar o ensino coletivo, bem como eram apresentados os depoimentos de professores de reconhecida experiência sobre os seus estudos na área. No II ENECIM em 2006 os artigos eram relatos de experiências nas áreas da pós-graduação, na sua maioria sobre violão, piano, flauta doce e bandas. No III ENECIM 2008 ainda eram predominantes os estudos dos mesmos instrumentos do encontro anterior, mas cresciam em volume as comunicações que procuravam analisar e descrever os processos de ensino nesses grupos de instrumentos em diversos contextos. O IV ENECIM no ano de 2010, em conjunto com XIX Congresso da ABEM, teve como tema geral as “*Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*”, o foco das discussões, debates e reflexões dos pesquisadores, professores e estudantes girou em torno do papel do educador musical e dos caminhos da Educação Musical após a implantação da Lei n.º 11.769/2008. Muitos dos estudos, sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais partiram de projetos das próprias universidades, em parceria com algumas escolas de ensino genérico, pois estudos propunham pensar ações para democratizar a inserção da música na escola. Os estudos envolviam, de modo geral, o ensino do canto, do violão, da flauta doce, do piano e os relatos dos projetos socioculturais desenvolvidos em organizações não governamentais (ONG). Nesse encontro houve pela primeira vez a participação de investigadores portugueses da equipe liderada pela Professora Maria Helena Vieira. O V ENECIM em 2012, trouxe propostas novas, como um estudo sobre a possibilidade do ensino coletivo em diferentes contextos: nos cursos técnicos, nos cursos superiores e também na escola de ensino básico. Algumas comunicações chamaram atenção para a falta de organização dos planos de estudo quanto aos conteúdos básicos em níveis, estágios ou séries; outras trataram do ensino informal dos projetos sociais; é de se destacar a presença de comunicações abordando a implantação do ensino coletivo nos cursos de licenciatura de Universidades Públicas; estudos

desenvolvidos em Universidades Portuguesas, sobre o ensino de cordófonos da Ilha da Madeira e uma comunicação relatando o presente trabalho, sobre o ensino em grupo em dois contextos na escola genérica e no conservatório em Portugal e no Brasil. Os trabalhos apresentados nos encontros não se restringem apenas ao contexto escolar, sendo que grande parte, trata de projetos sociais, de ensino não formal, e de extensão universitária, evidenciando a prática de ensino coletivo em locais e situações diversificadas.

Em recente pesquisa, Souza (2012, p. 424) fez um levantamento dos estudos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais apresentados em Programas de Pós-Graduação no Brasil. Para isso utilizou as bases de dados da CAPES²¹ no período de 1987 a 2011. A busca feita pelo autor com palavras-chave apresentou os seguintes resultados: ensino coletivo de instrumentos musicais - 77 estudos; ensino coletivo em educação musical - 115 estudos; aulas de música em grupo - 79 estudos; ensino coletivo de percussão - 6 estudos; ensino coletivo de cordas - 17 estudos; ensino de instrumentos musicais em grupo - 49 estudos registrados. Estes resultados são questionáveis, porque nem todos os estudos de pós-graduação são registrados nos bancos de dados da CAPES, e também, porque, nem sempre um levantamento feito apenas pela palavra-chave é específico, mas os dados podem ser utilizados para nos dar uma ideia da situação dos estudos sobre ensino coletivo de instrumentos musicais no país. É importante ressaltar que os resultados são sobrepostos, portanto não devemos simplesmente somá-los.

Apresentamos no quadro n.º 2, uma relação de projetos e estudos acadêmicos relacionados ao ensino coletivo de instrumentos musicais. Alguns deles não tratam exatamente do ensino coletivo de cordas friccionadas, interesse desta investigação. Mas o conjunto de estudos apresentado deve ser considerado, para que possamos bem compreender a situação da pesquisa na área.

Quadro nº 02 – Projetos e estudos acadêmicos sobre ensino em grupo de instrumentos no Brasil

Ano	Autor	Título	Grau	Instituição	Área
1977	Junqueira, Maria de Lurdes	Ensino de Piano em Grupo – nova abordagem de ensino do instrumento	1º. Curso de Especialização em Ensino de Piano em Grupo (no Brasil)	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Piano em grupo
1988	Alda de	Iniciação Musical com	Projeto IMIT	Universidade Federal	Piano em grupo

²¹ Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

	Oliveira	introdução ao teclado	(Iniciação Musical ao Teclado) da Escola de Música da UFBA	da Bahia (UFBA)	
1991	Kruger, Linda	Iniciando Cordas através do Folclore	Projeto Cordas da Fundação Carlos Gomes	Fundação Carlos Gomes/Universidade Federal do Pará	Violino em grupo
1992	Calvo, Dario Sotelo	Youth string orchestras: a comparative study between Great Britain and Brazil with a proposals for their development;	Dissertação de Mestrado em Música	City University/London	Orquestras escolares
1993	Dias, José Leonel G.	IPICEC – Iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo	Dissertação de Mestrado em Artes	Universidade do Estado de São Paulo	Cordas Friccionadas em grupo
1994	Barbosa, Joel	<i>An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies.</i>	Tese de Doutorado em Artes Musicais	University of Washington-Seattle.	Sopros e percussão em grupo
1994	Higino, Sarah	Banda escolar um processo de desenvolvimento musical educativo e social	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sopros e percussão em grupo
1995	Tourinho, Ana Cristina	A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal da Bahia	Violão em grupo
1996	Moraes, Abel	<i>Instrumental group teaching: a study of technical aspects of cello teaching in group context</i>	Dissertação de Mestrado Music Performance	<i>Thames Valley University/London</i>	Violoncelo em grupo
1998	Oliveira, Enaldo A. James de	O ensino coletivo de instrumentos de corda: reflexão e prática	Dissertação de Mestrado em Artes	Universidade do Estado de São Paulo	Cordas Friccionadas em grupo
2000	Galindo, João M.	Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método	Dissertação de Mestrado em Artes	Universidade do Estado de São Paulo	Cordas Friccionadas em grupo
2001	Santos, Wilson Rogério dos	Orquestra-escola, estudo e reflexão	Dissertação de Mestrado em Artes - Música	Universidade Estadual Paulista	Orquestras escolares
2002	Holanda, Francisco José	A banda juvenil Dona Luiza Távora como fonte formadora de músicos e de cidadãos na cidade de Fortaleza – Ceará	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal da Bahia	Sopros e percussão

2002	Jales, Paulo Rogério de Oliveira	O violão no Conservatório de música Alberto Nepomuceno: processo de ensino e aprendizagem	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal da Bahia	Violão em grupo
2002	Sérvio, Evaldo P.	Música, educação e sociedade: o fenômeno bandístico em Teresina/PI	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Piauí	Sopros e percussão em grupo
2003	Cruvinel, Flávia Maria	Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental em cordas: a educação musical como meio de transformação social	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal de Goiás	Cordas Friccionadas e violão em grupo
2006	Kleber, Magali Oliveira	A prática de educação musical em ONGs	Tese de Doutorado em Música	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Prática musical em ONGs
2007	Ying, Liu Man	O ensino coletivo direcionado no violino	Dissertação de Mestrado em Artes	Universidade do Estado de São Paulo	Violino em grupo
2008	Santos, Ana Roseli Paes dos	Formação e prática do professor de instrumentos de cordas	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	Professores de cordas para ensino em grupo
2008	Silva, Marco Antonio	Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas: a experiência realizada em Fortaleza	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal da Paraíba	Cordas Friccionadas em grupo
2009	Souza, Alba Christina Bomfim	O perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas – violino, viola, violoncelo e contrabaixo	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade de Brasília	Cordas Friccionadas em grupo
2010	Brito, Joziely Carmo de	Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: catalogação crítica	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal da Bahia	Cordas Friccionadas em Grupo
2010	Dantas, Tais	Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, autoestima e as interações na aprendizagem musical em grupo	Dissertação de Mestrado em Música	Universidade Federal da Bahia	Cordas Friccionadas em grupo
2011	Batista, Antônio de Pádua	Uma experiência de ensino coletivo no projeto Vale Música em Belém do Pará	Dissertação de Mestrado em Artes	Universidade Federal do Pará	Violino e Viola d'arco em grupo
2012	Rodrigues, Társilla	Ensino coletivo de cordas friccionadas: uma análise da proposta metodológica	Dissertação de Mestrado em Artes	Universidade Federal do Pará	Violino e Viola d'arco em grupo

	Castro	de ensino coletivo de violino e viola do programa cordas da Amazônia			
2012	Vecchia, Fabrício Dalla	Educação musical através de instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e sistematização de uma proposta	Tese de doutoramento em Música	Universidade Federal da Bahia	Ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão

O próximo quadro pretende apresentar, de forma resumida, factos, momentos e problemáticas relacionadas com a educação musical em Portugal e no Brasil. Não há o propósito de fazer um comparativo entre os dois países; a intenção é oferecer ao leitor uma noção do contexto histórico da disciplina em cada país e salientar alguns dos momentos de confluência política, social e cultural, como foi anunciado no início deste capítulo.

Quadro nº 03 – Resumo sinóptico da educação musical em Portugal e no Brasil

	Educação Musical em Portugal	Educação Musical no Brasil
Ensino Musical	Introduzido no Séc. VIII nas escolas monásticas, com a finalidade de apoio à liturgia cristã	Introduzido pelos jesuítas em 1549 com as finalidades: de colonização, de educação e de catequese
1º Conservatório	Criado em 5 de maio de 1835 pelo Decreto 5 de maio, anexo à Casa Pia em Lisboa	Criado em 21 de janeiro 1847 pelo Decreto-Lei n.º 496 no Rio de Janeiro
Ensino de música nas escolas públicas	Introdução do ensino da música na escola pública em 17 de novembro 1836 na reforma de Passos Manuel Decreto-Lei n.º 275	Introdução do ensino da música na escola pública em 17 de fevereiro 1854 Decreto-Lei n.º 1.331-A na Reforma de Couto Ferraz
Ensino Artístico Polivalente	Movimento Educação pela Arte de 1957	Educação Artística em substituição a Educação Musical Decreto-Lei n.º 5.692 de 11 de agosto 1971
Pedagogias Ativas	Introduzidas na década de 1950	Introduzidas nas décadas de 1950/1960
Ensino Superior de Música	Estabeleceu-se em 1919 por meio dos Decretos n.º 5546 e n.º 6129 no Conservatório Nacional em Lisboa	Universidade do Brasil /Escola Nacional de Música Decreto-Lei n.º 452 de 5 de julho de 1937
Ensino Instrumental em Grupo	Introduzido pelas bandas, Pedagogias Ativas e pela Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho (Art. 7, n.º 5 alínea b)	Introduzido pelas bandas, Pedagogias Ativas
Problemática atual do ensino de música nas escolas públicas genéricas	Professor pouco habilitado Educação Musical sem prática Falta de estruturas físicas e matérias (instrumentos, manuais e etc.) Falta de uma prática pedagógica para	Professor pouco habilitado Educação Musical sem prática Falta de estruturas físicas e matérias (instrumentos, manuais e etc.) Falta de uma prática pedagogia para

	atender grupos Inexistência do ensino de instrumentos musicais de orquestra	atender grupos Inexistência do ensino de instrumentos musicais de orquestra
Problemática atual no ensino nas escolas públicas especializadas	Número reduzido de escolas Número reduzido de vagas Sistema individualizado nas iniciações Seleção com critérios pouco claros Modelo Pedagógico do Séc. XIX	Número reduzido de escolas Número reduzido de vagas Sistema individualizado nas iniciações Seleção com critérios pouco claros Modelo Pedagógico do Séc. XIX

1.6 Perspectivas filosóficas sobre a educação musical e sobre o ensino instrumental em grupo

A filosofia, diz Russell, “é, afinal de contas, a tentativa de responder aos problemas (...) não descuidada e dogmaticamente, como se usa fazer na vida ordinária, e até ainda nas próprias ciências, senão que de maneira verdadeiramente crítica” (1959, p. 29). É isto que a filosofia da educação tem feito, levantado questões sobre a educação e seus fins. Ao longo dos anos a filosofia da educação foi ganhando espaço e autonomia. Dias, J. R. (1993, p. 3), considerando a obra *Historia de la filosofía de la educación* de Fermoso, procurou traçar uma cronologia da história da filosofia da educação que começa com o pensamento grego Antigo e o Medieval, passa pelo Renascimento e o Iluminismo de Locke, Rousseau e Kant, referindo-se depois à influência do pensamento socioeconômico e político de Marx até o pragmatismo filosófico de John Dewey e as múltiplas orientações de Peeters, Brezinka, Fullat e outros. Gadotti (2003), também faz uma incursão cronológica em seu livro *História das Ideias Pedagógicas*, abordando a filosofia da educação a começar pela consciência egípcia da arte de ensinar. A aproximação da filosofia à educação vem de longa data, pois já era conhecida antes das ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles²², e contemporaneamente representa um questionamento sobre a fundamentação dos processos educativos, a complexidade desses processos e as práticas educativas.

Portanto, o propósito da filosofia não é o de descobrir factos novos, mas sim novas perspectivas sobre os pressupostos, as crenças, os significados e definições que habitam nossos pensamentos e ações (Elliott, 1995; Bowman, 2000). Mais do que perspectivas, a filosofia molda no educador musical uma postura que permeia toda a sua ação pedagógica. Mas, o que é que a filosofia tem a ver com o ensino da música? Esta foi a questão colocada por Harold Abeles, Charles

²² É sabido que Empédocles e Parmênides já relacionavam sua filosofia a uma pedagogia moral no sentido de orientar seus discípulos, instando-os ao aprendizado do bem-viver na *pólis*, sendo cidadãos corretos e de sentimentos nobres. O conjunto dos ensinamentos gregos de educação e formação do homem é a chamada *Paideia*.

Hoffer e Robert Klotman (1995, p. 41) no livro *Foundations of Music Education*. Os autores procuram responder à questão apoiados em três principais pontos de vista filosóficos: empirismo, racionalismo e pragmatismo.

Embora os estudos modernos²³ tenham acrescentado muito para a nossa compreensão filosófica do ensino e aprendizagem da música, é sem dúvida o debate filosófico em torno da perspectiva *estética* e da filosofia *praxial* o embate fundamental na área. Representado, sobretudo, por Reimer com a publicação de *A Philosophy of Music Education* (1970), e Elliott com a publicação de *A New Philosophy of Music Education* (1995). As filosofias estética e praxial surgem como uma proposta para justificar a Educação Musical como disciplina que, juntamente com as demais disciplinas, compõem ou deveriam compor o currículo escolar. Propõem também uma reflexão sobre a área profissional e uma fundamentação que suporte as práticas dos professores. Portanto, enquanto epistemologia, tais filosofias objetivam explicar os processos de conhecimentos envolvidos na experiência musical e determinar a natureza e o valor da música. Para Reimer, uma filosofia da educação musical deve refletir sobre a premissa essencial de que a natureza e o valor da educação musical são determinados pela natureza e pelo valor da música, e que a filosofia que se ocupa com questões sobre a natureza e o valor das artes se chama *estética* (1970, p. 1). Argumenta que todo o aspecto de ensino e aprendizagem da música deve ser influenciado por uma filosofia e que tudo o que se refere à área (tal como currículo, administração, avaliação e pesquisa) deve estar conectado com a natureza e o valor da educação musical.

Reimer compreende a experiência musical influenciada pelas abordagens formalista, referencialista e, sobretudo, a expressionista, do ponto de vista contemplativo, com aproximação ao pensamento platônico, com ênfase na apreciação, na atividade de ouvir, através da qual acontece a educação da sensibilidade estética. Suas ideias estão fortemente apoiadas nas premissas de Susanne K. Langer, Charles Leonard, Robert House e James Mursell, cujos pensamentos no campo da educação musical sugerem que a música deve ser apresentada aos alunos como uma entidade estética, e que a sua beleza e forma deveriam ser estudadas pelo valor intrínseco da música.

Por sua vez, Elliott diz: *“To anchor, organize, maintain, improve, and explain music education requires a philosophy: a critically reasoned network of concepts and beliefs about the*

²³ Jorgensen (1997); Bowman (2000); Regelski (2003); Arroyo (2013).

nature and significance of music education"²⁴ (1995, p. 11). Ao considerar a música como sendo uma atividade intencional, afasta-se da ideia da experiência contemplativa, propondo compreender a música de forma *praxialista*, multidimensional com foco no fazer e ouvir musical, abordado de formas múltiplas para que seja possível dimensionar os valores da música na vida humana. Elliott contesta a ideia defendida por Reimer da educação musical como uma educação estética e busca referências em Aristóteles, em Philip Alperson e em Francis Sparshott para fundamentar a sua concepção de música, que deve envolver quatro dimensões básicas, ou seja; quem faz a música, o produto musical resultante, a própria ação do fazer e o contexto onde se faz a música. A Educação Musical, nessa perspectiva, deve contemplar um fazer musical concreto e prático de forma a que a experiência musical proporcione valores como autocrescimento, autoconhecimento e autoestima sendo esta uma possível forma de explicar a natureza e os valores da educação musical na vida humana (Elliott 1995, p. 126). Assim, defende que a música é mais do que uma coleção de objetos estéticos e que fazer música é viável para todas as pessoas, não apenas para quem tem talento, porque envolve um tipo de pensamento multidimensional e uma atividade humana intencional.

É importante reconhecer o papel da filosofia na construção do conhecimento sobre a Educação Musical e tudo o que envolve a sua prática, incluindo aqui o ensino coletivo de instrumentos musicais. Neste sentido, Bowman corrobora a necessidade de teorizar e refletir sobre todos os aspectos da Educação Musical sobrestimando, assim, o pensamento filosófico em torno dela (2005, p. 153). Para o autor é necessário superar a falta de entendimento sobre o que é a teoria e a filosofia, porque a filosofia tem sido tratada como um advogar em prol da profissão e da disciplina como parte integrante do currículo escolar. A esse respeito sublinha, que a filosofia não é um dogma, não está preocupada apenas em dar respostas, não precisa ter uma única linha de pensamento, não precisa e não deve ser desconectada do mundo empírico, não deve se preocupar com certezas e incertezas, mas deve ser objeto de um aprofundamento da nossa reflexão e compreensão sobre as diversas formas da experiência musical e de como isto pode transformar a vida das pessoas (2000, p. 56).

Dessa forma é que começamos a refletir: em torno do papel desempenhado pelo ensino da música na escola pública; na melhor forma de ensinar música; na possibilidade da utilização do ensino em grupo de instrumentos musicais na escola pública; sobre a prática que se faz hoje em sala de aula; sobre as atitudes musicais dos alunos e suas perspectivas na disciplina; sobre as

²⁴ É necessária a adoção de uma filosofia para sustentar, organizar, manter, aprimorar e justificar a educação musical: uma rede crítica fundamentada de conceitos e crenças sobre a natureza e o significado da educação musical (tradução da autora).

influências dos diferentes contextos nas experiências musicais vivenciadas pelo aluno nas diversas dimensões individuais, sociais e históricas. Refletimos e questionamos, sobretudo, a possibilidade do ensino dos diversos instrumentos na escola pública e que tipo de formação deve ter o professor. Que postura e visão a administração da escola deverá adotar com relação ao ensino da música? Em que é que as nossas suposições poderão colaborar para a melhoria da democratização e da prática de ensino do instrumento musical? Tomar uma postura filosófica sobre a Educação Musical é, portanto, desenvolver atitudes reflexivas, valores, discernimentos, conhecimentos e disposições para transformar as práticas educacionais.

Em *More inquiring minds, more cogent questions, more provisional answers: The need to theorize music education – and its research* (2005), Bowman defende um olhar pragmático sobre a música; para ele, essa filosofia postula a *ação* como algo central no modo como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Ou seja, reconstruir o saber através de novas experiências é uma forma de ação. Assim, ele interpreta a música como ação, como prática social inseparável da vida humana, intrinsecamente ligada aos processos da vida. Na sua perspectiva, o objetivo da Educação Musical é desenvolver disposições e hábitos que favoreçam o crescimento e a transformação social, é pensar em quais são os beneficiários dessa educação e a melhor forma de alcançá-los. Assim, na prática do ensino e aprendizagem coletivas de instrumentos musicais, encontramos um fazer musical concreto, uma ação efetiva, por isso entendemos que nessa prática de ensino todos os alunos experimentam ao mesmo tempo, de uma forma consciente, a construção das diversas competências que um músico necessita nas dimensões técnicas, estéticas e teóricas. Desta forma, na prática do ensino em grupo não é possível a passividade, porque o aluno ao mesmo tempo que aprende, também ensina; e porque o professor ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. Este tipo de ensino e aprendizagem não comporta uma prática demonstrativa, passiva; todos os alunos devem estar ao mesmo tempo, envolvidos na experiência musical. Conceber a educação musical na perspectiva do ensino coletivo de instrumentos é tê-la como medida para desenvolver no aluno, tudo o que implica a sua participação de forma ativa na construção de conhecimentos e competências musicais. Por isso, a garantia do sucesso dessa prática fia-se na interação entre os alunos, na promoção da construção do conhecimento orientada para a resolução dos problemas, para a autonomia, para a autorrealização, para o autoconhecimento. Portanto, essa oportunidade de autoexpressão por meio do fazer musical concreto e prático só é possível em um tipo de educação musical como é o ensino e aprendizagem coletiva de instrumento musical, porque oferece aos alunos maneiras de dar forma artística ao

sentir, ao pensar, ao fazer, ao saber; contribuindo para o contexto da educação de forma cognitiva, significativa e experiencial.

Ao examinar tais posições filosóficas é necessário ter o cuidado de refletir que não existem formas únicas e infalíveis de pensar a Educação Musical, que não deve ser considerada por um único viés filosófico, especialmente se levarmos em conta a complexidade da música na vida e na educação, as diversas práticas musicais e os inúmeros contextos da sociedade contemporânea. A investigação é definitiva ao afirmar que o importante é procurar uma filosofia que sustente tanto a estética como a prática e, que se reflita no posicionamento do professor em sala de aula.

Estelle R. Jorgensen, na sua obra *In search of music education*, citada por Arroyo, chama a atenção para as ideias filosóficas, sublinhando que seguir numa única direção, pode levar-nos a uma compreensão limitada sobre os propósitos da educação musical:

A educação musical (...) é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implicam diferentes formas nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (Jorgensen, 1997, p. 66 *apud* Arroyo, 2002, p. 20)²⁵.

É com esta visão que pensamos a educação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais, não como modelo único e exclusivo, mas como uma das possibilidades possíveis para a escola pública genérica e para os anos iniciais dos conservatórios. Assente em uma filosofia prática e humanista, que privilegie o fazer musical de forma concreta e prática, para todas as crianças e jovens.

²⁵ Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.

CAPÍTULO II – DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

2.1 Universalização do acesso à educação para todos

A discussão que se propõe é sobre a *democracia* entendida como a universalização de oportunidades, no que respeita aos direitos humanos, a políticas públicas de abertura da escola para todos e também como regime político com base na soberania popular e na educação enquanto formação integral do ser humano, com vista a desenvolver as suas potencialidades, vocações e liberdade de escolha para viver plenamente em sociedade.

No capítulo segundo do seu livro *Sobre a Democracia*, Robert Dahl (2001, p. 21), discute onde surgiu e como se desenvolveu a Democracia: diz que uma das possibilidades é considerar a sua origem há 2.500 anos na Grécia, onde o termo deve ter sido cunhado – *demokratia*: *demos* – povo e *kratos* – Estado, governo, ou seja, um governo do povo. Até chegar à ideia que temos hoje, a Democracia teve “significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares” (*idem*, p. 13). Na opinião de Bobbio, a democracia inspira transformação e, estar em transformação é um processo natural e representa o dinamismo da democracia; mas, sempre mantendo seu significado próximo à igualdade (1986, p. 9). É claro que essa visão serve-nos de introdução ao termo porque mesmo nos países onde a ideia de democracia mais se desenvolveu havia imensa desigualdade como, a diferença entre direitos, deveres, homens livres e escravos, e assim por diante. E mesmo entre os homens livres haviam desiguais, isto é, a Democracia é um ideal que nem sempre representa uma realidade. A Democracia é um dos fenômenos mais importantes do Séc. XX, do ponto de vista político, do modo como as pessoas politicamente administram os desafios das sociedades. Ela deveria ser o regime que assegura, ou pelo menos que deveria assegurar a liberdade geral e irrestrita do cidadão, garantindo-lhe os direitos fundamentais, valorizando a vida como ponto central e criando condições para melhorar o desenvolvimento humano protegendo os interesses individuais. Entende-se, portanto, que a Democracia e a cidadania estabelecem entre si uma relação de condição, ou seja, que a cidadania é condição *sine qua non* para a Democracia. É por meio do pleno uso dos direitos e do cumprimento dos deveres pelos cidadãos que se chega à cidadania, que é a capacidade de o cidadão entender o mundo e a sua própria situação nele. Portanto, entender essas condições é existir, e como frisa Freire:

Existir ultrapassa viver, porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir (Freire, 1967, p. 40).

O direito à educação escolar, garantido por muitos diplomas, é uma dessas prerrogativas que ainda não perdeu – e esperamos que jamais perca – sua atualidade, sendo uma garantia em quase todos os países do mundo, sobretudo porque a educação escolar é fulcral para a cidadania. Logo, a dimensão de cidadania é indispensável para as políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais, educacionais, culturais, económicos e políticos. A cidadania já esteve ligada à hereditariedade. Nos escritos de Cícero, no Séc. I a.C., já encontramos referência à herança recebida dos pais: a vida, o patrimônio e a cidadania. Cidadania, na medida em que estava relacionada ao *status*, referenciado à posição social do sujeito e à sua origem. No pensamento dos antigos gregos já estavam incorporadas as ideias e noções de liberdade, de valores republicanos, constituindo o gérmen do conceito de cidadania tal como o entendemos hoje. Tanto na Grécia como em Roma, pelo facto de ser hereditária, a cidadania era entendida como privilégio; no entanto, essa ideia veio mudando até aos tempos modernos, quando a cidadania mesmo passível de conquista, hoje, é tomada como um direito.

No Séc. XVIII, ao responder no *Contrato Social* (1996, p. 22) quais eram as condições para o estabelecimento de uma legítima República, Rousseau pensou numa maneira de regenerar a sociedade pela política, o que influenciou profundamente toda a transformação político-social, a partir da Revolução Francesa. Esse período, que poderia ser chamado de época das revoluções (primeiro a norte-americana, depois a francesa e o momento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), é que podemos considerar como sendo o ponto de partida em que a cidadania foi sendo associada à ideia de direito.

Com Marshall (1967) é possível observar uma distinção entre as várias dimensões da cidadania como direito: primeiro vieram os direitos civis no Séc. XVIII, depois no Séc. XIX os direitos políticos e, no Séc. XX, os direitos sociais. Estes direitos podem ser assim entendidos: os direitos civis – direitos às liberdades individuais; os direitos políticos – direitos à participação na condução da sociedade, e os direitos sociais – um patamar de bem-estar entendido como acesso a bens materiais, à educação, ao emprego, ao salário. Essa linearidade temporal colocada por Marshall se deu na Inglaterra, mas nada nos assegura ou impõe que o processo se

dê dessa forma noutros países. Mesmo a questão da completude de cidadania com a qual combine liberdade, participação e igualdade parece ser uma projeção, apenas um parâmetro para o julgamento da qualidade de cidadania e não uma condição de facto. O fenómeno cidadania pode ser historicamente definido e em cada tempo apresentar-se de uma determinada maneira tal como acontece com a Democracia.

Desde o Séc. V a.C. com Péricles, passando pelo Séc. I a.C. com Cícero, até Rousseau no Séc. XVIII d.C., numa linha temporal de 23 séculos, foi o tempo necessário para que a cidadania entendida como privilégio de poucos se tornasse pelo menos teoricamente um direito de todos. Concretamente, porém, isto ainda não ocorre de forma globalizada, por diversas razões, sendo a principal delas desigualdades de toda a ordem.

Nesse contexto de direitos para todos encontra-se o direito à educação, por meio do acesso à escola pública. De que maneira a escola, entendida como um coletivo de profissionais do ensino e de alunos, pode participar do processo para uma educação democrática com vista à cidadania, com possibilidades concretas de intervenção social e com intenção de transformar a sociedade? Possibilitando o acesso irrestrito ao conhecimento, com o oferecimento de um ensino de qualidade, com professores comprometidos, habilitados e com uma remuneração digna. O acesso à educação é um processo fundamental para a democratização de um país. De acordo com Gracindo:

O ensino fundamental é peça indispensável no processo de democratização do país. Na medida em que não há democracia sem cidadãos ativos, não há cidadão ativo sem consciência política, não há consciência política sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, das relações entre estes e, finalmente, não se chega a essa concretização sem informações que sustentem e orientem estas posições (1995, p. 16).

Da mesma forma que se crê na educação democrática de uma forma geral, especificamente a educação musical não pode ser desconsiderada dessa visão. A desigualdade no acesso a uma educação musical de qualidade é uma dessas questões que merecem um olhar cuidadoso do ponto de vista da democratização educacional.

Dewey e Freire mostram que a vida democrática depende de uma educação reflexiva que implica articular muitos verbos: inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, descobrir, experimentar, refletir, escolher. Uma educação conscientizadora da qual nos fala Paulo Freire é a que nos permite experimentar a Democracia como *forma de vida* antes de ser *forma política*. Dessa maneira, a democracia e a educação constituem os dois lados da balança que devem dar

o equilíbrio da vida social, cultural e política na direção de uma educação progressiva. No âmago da prática da aprendizagem coletiva encontramos a *práxis* democrática e as escolas devem ser espaços ideais para desenvolver os hábitos e atitudes democráticas, “*spaces where students and teachers are free to define and redefine who they are, where students can come together to speak (or perform, or sing) about a common world*”¹ (Allsup, 2003b, p. 165). Uma escola democrática não pode, portanto, excluir os cidadãos do acesso democrático às práticas artísticas e musicais.

2.2 Democratização do ensino em Portugal

A questão da democratização do ensino em Portugal pode ser considerada em dois momentos, o primeiro durante a 1ª República e o segundo após o período salazarista. Durante a 1ª República a instrução pública teve um destaque importante – uma educação republicana de raiz nacionalista com o objetivo de consolidar uma nova maneira de ser português por via escolar. Os republicanos apontavam que um dos impedimentos de as ideias revolucionárias florescerem era a doutrina católica nas escolas, sendo necessário livrar a instrução pública das instituições religiosas, sobretudo, dos Jesuítas da Companhia de Jesus, que haviam regressado ao país.

Pode dizer-se que o pensamento educativo, que rompia com as ideias jesuíticas, nesse período, era característico do positivismo que considerava que as bases do ensino deveriam ser científicas, despertando no aluno o espírito crítico. Esse pensamento estava ligado ao movimento da Educação Nova (Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, Pedro José Cunha, Emílio Costa, Agostinho de Campos, João de Barros, entre outros) e ao conceito de *escola nova* que pressupõe uma aprendizagem ativa e autónoma.

Embora no âmbito da educação existisse um consenso da necessidade do alargamento do Ensino Básico para todas as crianças, havia discordância quanto à questão dos objetivos: de um lado havia a proposta dos republicanos representados por João de Barros, vinculados a uma projeção social com uma conceção de cidadão português com aspirações patrióticas, esclarecidos e alfabetizados, uma escola laica com o objetivo de induzir no educando um saber de cariz nacionalista, uma educação moral e cívica protagonizada pela República; do outro

¹ Espaços onde alunos e professores são livres para definir e redefinir quem são, onde os alunos podem se reunir para falar (ou executar, ou cantar) sobre um mundo comum (tradução da autora).

estavam os escolanovistas, representados por Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima, que tinham como objetivo primordial a democratização da escola e do ensino, fundamentados na ideia de que todos os indivíduos teriam direito a desenvolver plenamente todas as suas potencialidades, não submetidos a um autoritarismo e a uma obediência quase servil. Estas ideias foram reunidas numa publicação de 1915: *Une école nouvelle en Belgique*, de Faria de Vasconcelos, que conta com o prefácio de Ferrière onde se definem trinta pontos característicos às Escolas Novas, e onde se encontram termos como: *laboratório de pedagogia; educação integral; sistema de coeducação dos sexos; individualidade de cada um; vida social; espírito crítico; trabalho coletivo; música coletiva; autonomia e humanidade* (Carvalho, 1996).

O golpe militar de 1926, que pôs fim a I República e deu início à ditadura, abafou a educação por mais de quatro décadas e impôs-lhe um novo carácter, com sérias implicações no desenvolvimento da escolaridade obrigatória. Assumiu-se um conjunto de pensamentos doutrinários de raízes católicas, antimarxistas, moralistas e autoritárias. Nesse contexto do Estado Novo, mudam-se também as exigências quanto aos requisitos para lecionar, bastando ao professor saber ler, escrever, contar e transmitir o que se sabia, sem grandes aprofundamentos. É obvio pensar que, para esse tipo de governo, não seria interessante uma nação de pensadores críticos vindos da escola; então, para isso, a solução seria ensinar todos a ler, mas a ler apenas o que convinha ao Estado. Reduziram-se os anos de escolaridade no que diz respeito ao ensino primário geral e também ao nível primário superior e os conteúdos das disciplinas ficaram ligados a uma estratégia política de feições nacionalistas. Foram extintos o Ensino Complementar e as Escolas Normais Superiores, e foram criados postos de ensino como “iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número dos iletrados” (Carvalho, 1996, p. 736), porém oferecendo o mínimo de informação por meio dos livros escolares e impondo-se regras de educação moral e cívica, com normas estabelecidas pelo Estado. Na concepção salazarista a escola deixa de representar um espaço de construção de conhecimento para representar um aparelho de doutrinação – *Deus, Pátria e Família*.

Um segundo momento começou a despontar com o término da II Grande Guerra (1945), com a derrota do fascismo e do nazismo, que trouxe esperança de tempos melhores para a política nacional, o que de facto não aconteceu de imediato. Porém, as reformas iam acontecendo; assim, com a intenção de erradicar o analfabetismo, implantou-se um *Plano de Educação Popular* e cursos de educação de adultos com a Campanha Nacional de Educação de Adultos. É nesse período que Portugal enfrenta a realidade do atraso do país frente aos demais

países ocidentais, sendo necessária uma relação mais estreita entre a educação e a economia, recorrendo então à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) e integrando-se no Projeto Regional do Mediterrâneo, do qual faziam parte também países como a Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia. Percebe-se a fragilidade do Sistema Educacional Português dessa época, frente a alguns países europeus no relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo, no qual são denunciados os baixos níveis de literacia, o baixo aproveitamento escolar e a falta de professores qualificados; estes são os pontos principais do relatório (Costa, F., 2010, p. 53).

Na década de 1960 os sistemas educativos da Europa foram-se reorganizando, prolongando a duração da escolaridade básica, e a educação passou a ser reivindicada não apenas como um direito de acesso à cultura, mas como igualdade de oportunidades e de sucesso. Sebastião & Correia comentam que há nesse período, simultaneamente, no mundo industrializado um acréscimo na taxa de desenvolvimento económico e da escolaridade, principalmente pela expectativa de uma possível melhoria da situação socioeconómica em consequência do investimento na educação de todos os níveis (2007, p. 111). Mesmo com a pressão interna e externa sobre os indicadores educativos, existiam dificuldades e, em muitos casos, a impossibilidade de mudanças significativas para a construção de uma educação nacional, devido à falta de habilitação dos professores, à insuficiência da rede escolar e à deficiência de instalações e equipamentos. O crescimento demográfico trouxe a necessidade de expansão da rede escolar; com o alargamento do ensino básico, a ideia de *educação para todos* passou a considerar o fator meritocrático, porque, à medida que a base se ampliava, a procura pelo pós-básico também. Esta questão da *desigualdade escolar*, foi colocada no Séc. XX por Bourdieu e Passeron (1975), em relação a certo senso comum, a uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista de que a escolarização tinha o papel central no processo de superação do atraso económico, do autoritarismo e de luta pela construção de uma sociedade justa, moderna e democrática (com base na autonomia individual). Essa universalização vincava cada vez mais as desigualdades sociais de acesso à educação, e inaugurava um sentimento de deceção com a escola. Esse desencantamento constituiu a consequência mais clara da universalização dos sistemas educativos em conjunto com a dificuldade de gerir a diversidade de referências culturais, de aprendizagem e de modelos de ensino com base na unificação curricular, que em Portugal se dará entre os anos de 1974 e 1975 (Sebastião & Correia, 2007). Esta situação já estava sendo questionada por alguns estudiosos portugueses, como é o caso de

Ana Benavente (1976), que alertou sobre as dificuldades que um mesmo tipo de livro ou de ensino, escolhidos em nome de uma democratização, poderiam encontrar para atender as diferenças entre as crianças.

Veiga Simão, ao integrar o governo, em 1970, começou a inspirar-se numa ideia de democratização do ensino, pois para ele a transformação no nível social só poderia vir por meio da educação. Teodoro diz que, nesse período, teve início na sociedade portuguesa uma *mobilização educativa*. Cita o discurso de Veiga Simão para dizer que a democratização do ensino se tornou pano de fundo das suas orientações:

A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, desse espírito revolucionário. Na verdade, ela procura, na sua plena democratização, uma estrutura criadora e dinamizante, em que se apoie uma sociedade mais justa e mais perfeita.

A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social (...) (Teodoro, 2001, p. 264).

Um ano depois apresenta o seu projeto, alarga o período da escolaridade obrigatória e cria a Telescola e o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino. As reformas instituídas por Veiga Simão têm por base o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais de Reformas do Ensino Superior*. Nessa reforma, Veiga Simão associa educação e democracia como princípio de igualdade de oportunidades e, com esse objetivo, integrou nos novos programas educacionais áreas como o meio físico e social, a música, movimento e drama e saúde. No entanto, a marca da sua intervenção está no debate público chamando à responsabilidade todos os portugueses, rumo à renovação educativa. A situação económica, social e cultural do país deixava visivelmente clara a contestação social e política ao regime salazarista, resultando numa ideia revolucionária que se organizava nos movimentos estudantis, nas Forças Armadas e na própria Igreja. Assim, em 25 de abril de 1974, inicia-se um golpe militar que põe fim à ditadura. De 74 a 76 o país passa por um processo de instabilidade e composição dos governos provisórios, o que se reflete na educação e na institucionalização de uma gerência democrática nas escolas, que se deu pela publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro. Segundo Formosinho & Machado (1998), é a partir desta publicação que ocorre um aumento no número de escolas com conselhos diretivos eleitos segundo processos democráticos, e é pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que se define mais pormenorizadamente a constituição dos órgãos gestores das escolas (Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo). Esse período

de instabilidade só encontra alguma segurança com a aprovação do Decreto-Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que vem garantir equidade de acesso e de sucesso escolar, respondendo às necessidades da realidade social. O Decreto-Lei aponta para uma conceção e organização do sistema educativo com bases em valores democráticos, consagrando o direito à educação e à cultura (Art. n.º 73).

Os anos oitenta emergem de uma agitação político-económica com ideias de uma integração europeia. Políticos, economistas, educadores e intelectuais reúnem-se para debater a possibilidade de o país integrar-se na Comunidade Europeia; para isso, na área da educação era preciso reorganizar o sistema educacional para atender às exigências e aos desafios que a integração representou. A escolaridade passou a ser obrigatória até os quinze anos, e em 2009 a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto alterou este limite para 18 anos. Em consequência, o ensino caminhou para a criação de licenciaturas de cursos profissionalizantes em várias áreas, e também de escolas profissionais de música, que ficaram sob a responsabilidade do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP). Estas mudanças representaram no âmbito democrático a partilha entre o Estado e a Sociedade Civil (empresas, sindicatos, cooperativas e etc.) na tutoria do encaminhamento profissional dos jovens.

Com a integração na Comunidade Europeia, o país esteve sujeito às políticas e estratégias comuns, dentre elas a traçada na Agenda da Educação e da Formação, pelas *Estratégias de Lisboa 2010*. Estas estratégias pretendiam tornar a Europa uma economia fundamentada no conhecimento, nas qualificações, nas ciências na tecnologia e na inovação, dando amplo acesso aos estudos superiores e, conseqüentemente, a uma coesão social e a uma política de empregabilidade, segundo a qual a aprendizagem ao longo da vida se tornaria o principal marco, com programas de formação e desenvolvimento profissional.

Em 2011, é lançada a Comunicação da Comissão Europeia, que traça as Estratégias Europa 2020 para os países-membros, com foco no crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. A educação toma lugar central nessas novas estratégias com objetivos que preveem a melhoria nos níveis de educação, dando prioridade à redução do abandono escolar de modo a que pelo menos 40% dos adultos entre os 30 e 40 anos tenham completado o ensino superior até 2020. As *Sete Iniciativas Emblemáticas* propostas são:

Uma União da inovação, para melhorar as condições gerais e o acesso ao financiamento para a investigação e inovação, para assegurar que as ideias inovadoras sejam transformadas em produtos e em serviços que criam crescimento e postos de trabalho.

Juventude em movimento, para melhorar os resultados dos sistemas de ensino e facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho.

Agenda digital para a Europa, para acelerar a implantação da Internet de alta velocidade e para que as famílias e as empresas possam tirar partido de um mercado único digital.

Uma Europa eficiente em termos de recursos, destinada a contribuir para dissociar o crescimento económico da utilização dos recursos, assegurar a transição para uma economia hipocarbónica, aumentar a utilização das fontes de energia renováveis, modernizar o sector dos transportes e promover a eficiência energética.

Uma política industrial para a era de globalização, para melhorar o ambiente empresarial, especialmente para as PME, e para apoiar o desenvolvimento de uma base industrial forte e sustentável, susceptível de enfrentar a concorrência mundial.

Agenda para novas qualificações e novos empregos, para modernizar os mercados de trabalho e capacitar, as pessoas desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida, com vista a aumentar a participação no mercado de trabalho e a estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores.

Plataforma europeia contra a pobreza, para que a coesão social e territorial permita assegurar uma ampla distribuição dos benefícios do crescimento e do emprego e para que as pessoas em situação de pobreza e de exclusão social possam viver dignamente e participar activamente na sociedade (DGES-Europa 2020)²

A melhoria da qualidade e desempenho dos sistemas de ensino e de formação em todos os níveis passa por pensar estratégias diferenciadas de pedagogias que atendam a um número cada vez maior de crianças e jovens, dando respostas eficientes ao desenvolvimento de competências pessoais, inclusivas e de desenvolvimento da cidadania, garantindo o acesso não só à educação, mas à empregabilidade e a todo o contexto de responsabilidade social do Estado (Rodrigues, 2011). A necessidade de se adotarem estratégias que melhorem a qualidade do sistema educativo está sempre presente; desde 2007, a Comissão das Comunidades Europeias aponta nesse sentido, e nas Estratégias Europa 2020 a proposta é de investimentos mais eficazes na educação, na investigação e na inovação. No entanto, as metas por si só não dão resultado se os países-membros não adotarem, em primeiro lugar, políticas económicas

² Site da DGE – Estratégia Europa 2020. Acedido em outubro, 01, 2014, a partir de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/Estratégia+Europa+2020/>

eficientes que suportem as políticas educativas e que proporcionem acesso irrestrito a todos, independentemente da herança cultural e social e do seu meio de origem.

Sebastião e Correia ao procurarem uma resposta para qual democratização do sistema educativo existe em Portugal, salientam que essa resposta só pode ser parcial, especialmente porque existem tendências contraditórias no sistema. Por um lado, uma tendência a uma *maior abertura e democratização* e por outro, um aparente desejo de *regresso a uma escola de elites ainda mal ultrapassada* (2007, p. 132). Os autores elencam situações que ainda precisam ser resolvidas, tais como: oportunidades diferenciadas associadas à origem social; a falta de uma rede colaborativa de diversos agentes educativos e institucionais presentes nas comunidades de forma a promover o desenvolvimento; *um tipo de ensino diferenciado* com convergência para um mesmo objetivo, excluindo um regresso à seletividade e ao elitismo.

2.3 Democratização do ensino no Brasil

O ensino é fundamental para a democratização de um país, na medida em que é por meio da educação que se chega à consciência política e ao desenvolvimento da visão crítica de si, do outro, do meio, das relações que se estabelecem e das oportunidades que a construção do conhecimento proporciona ao cidadão. Cabe sublinhar as ideias já apresentadas de que não basta haver escolas e vagas para todos, o que ainda não acontece plenamente no Brasil; é imprescindível, sim, garantir as condições de permanência e aproveitamento na escola. Portanto, é indispensável para o desenvolvimento do cidadão a ferramenta essencial da cidadania que é a alfabetização. Esta deve ser garantida de forma a que, a todos, seja proporcionada uma formação capaz de assegurar a igualdade de oportunidades. No entanto, o rumo político não tem dado garantias de manter as crianças na escola, respeitando a sua condição de ser criança (Ariès, 1979; Corsaro, 2004; Sarmiento, 2008); muitas vezes, as crianças estão fora da escola, trabalhando para contribuir significativamente no provimento familiar. Assim, um dos grandes desafios à democratização do ensino é buscar meios para solucionar não apenas o acesso, mas a permanência da criança na escola.

A democracia no Brasil é muito recente, embora estivesse presente, por breves períodos, em diferentes momentos, desde o período pós-monárquico. Uma história cheia de repressões e falta de ética política. Quando vencida a monarquia houve um período de turbulência na instauração da República; a preocupação em relação ao ensino era formar

professores com conhecimentos científicos e profissionais. Entre as reformas que aconteceram nesse período, as mais importantes foram o ensino laico nas escolas públicas em todos os graus, e a gratuidade no ensino primário. No período da 1ª República (1889-1930) o país foi palco de várias revoluções que tiveram profundos reflexos na administração e na condução política, e que evidentemente atingiram a instrução pública. Uma das principais causas foram os conflitos políticos entre os federalistas³ – que apoiados no liberalismo defendiam o sistema parlamentarista para implantar a liberdade, a democracia, a federação, e acabar com a escravidão – e os políticos da situação, apoiados pelo governo republicano⁴, inspirados no presidencialismo, cujas ideias pedagógicas tinham como base o positivismo comtiano e o laicismo.

Nessa época a sociedade oligárquica, constituída por grandes latifundiários, entrou em declínio, agravada pela crise do modelo agrário-comercial-exportador e pelo alavancar da industrialização, fortalecendo a classe emergente da burguesia que reivindicava e expressava o desejo de mudança. Do ponto de vista da educação, a República não teve a preocupação de transformar radicalmente o sistema de ensino com vista a uma promoção educacional, cultural, nem mesmo política, que atendessem à necessidade da democratização. A sociedade era predominantemente agrícola, sem a necessidade de uma escolarização, já que a elite dominante recorria às escolas particulares e ao ensino no exterior. No entanto, nos anos de 1920, mudanças importantes começam a emergir no campo educacional; de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pela modernização do processo de industrialização e urbanização e, de outro, a Igreja Católica, que procurou recuperar o terreno perdido reorganizando o seu projeto pedagógico. Essas forças foram tomadas como dispositivos de sustentação do *Estado de Compromisso* e do projeto de hegemonia da burguesia industrial. Nesse período Saviani aponta que a pedagogia estava dividida: de um lado, por uma Pedagogia Tradicional (representada pela metafísica, rotina, carência de iniciativa e desatualização) e, de outro, pela Pedagogia Nova (desenvolvimento do espírito científico, difusão da educação e da cultura) (2008, pp. 195, 275).

A crise política é agravada com a eclosão da Revolução de 1930, quando há todo um contexto de crise econômica internacional, e em meio a essa situação Getúlio Vargas, através de

³ Um dos principais partidos políticos do período da 1ª República que agrupava os antigos integrantes do Partido Liberal da época do Império, comandado por Gaspar da Silveira Martins.

⁴ Partido Republicano, adeptos à república, liderados por Júlio de Castilho.

um golpe, assume a presidência da República, apoiado pelas forças da Aliança Liberal. É neste cenário que surge o movimento Escola Nova que tem a sua origem na Europa, e que defende uma educação centrada na criança, com uma metodologia mais ativa, na qual o aluno é o interveniente principal no trabalho educativo. O pensamento pedagógico da Escola Nova privilegiava a individualidade da criança em detrimento da homogeneização. No Brasil, um grupo de educadores e intelectuais defendeu o ensino laico e sem a imposição do capitalismo, enfatizando a importância do Estado na educação e do humanismo científico-tecnológico. O período de 1931 a 1937 recebeu o nome de *Conflito de Ideias* justamente por essa divergência, e porque tanto os católicos quanto os adeptos da Escola Nova defendiam os seus princípios como norteadores da educação. Nesse contexto é publicado em 1932 um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que influenciará a Constituição de 1934 na qual, pela primeira vez, segundo Santana, a Educação aparece “como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos” (2011, p. 7). O Manifesto é o resultado do diagnóstico sobre o estado da educação pública brasileira e nele se pode ler:

(...) se dêr um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modemas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periodica de reformas parciaes e frequentemente arbitrarías, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruina, outras abandonadas em seus alicerces (...) (Teixeira, 1984, p. 407, *ortografia original*).

O Manifesto como documento político educacional, expressa as ideias de educadores que tinham como base os fundamentos das obras de Durkheim, de Pareto, de Mannheim e especialmente de Dewey. Para além de ter sido um documento com o objetivo de um diagnóstico do sistema educacional, havia nele uma proposta de sistematização nacional da educação com perspectivas de garantir uma articulação do ensino em graus, garantir a valorização da escola com diversas disciplinas inclusive a arte, garantir um conceito dinâmico e criativo do aluno, entre outros objetivos. Ou seja, era o esboço de um programa educacional geral, do qual salientamos alguns pontos principais: (a) Considerar a educação como função social e serviço essencialmente político de responsabilidade do Estado com a cooperação de todas as instituições sociais; (b) Instituir no sistema escolar uma educação integral para ambos

os sexos, de acordo com suas aptidões; (c) Instituir uma educação laica, gratuita em todos os graus e obrigatória até aos 18 anos; (d) Promover uma escola para o povo, com estrutura democrática, acessível; (e) Desenvolver escolas técnicas profissionalizantes para formar mão de obra capaz em todos os graus da hierarquia industrial; (f) Criar universidades organizadas e aparelhadas de tal maneira que possam servir de tríplice função essencial: elaborar e criar ciências, transmiti-la e divulgá-la; (g) Reconstruir o sistema educacional com respeito à diversidade das classes sociais, formação de uma sociedade humana, justa, que tenha por objetivo organizacional uma escola unificada do jardim de infância à universidade.

Os integrantes do Manifesto tinham, também, o desejo de exercer o controle da educação no país, mas sofreram fortes críticas de intelectuais ligados à Igreja Católica, que consideravam as ideias expressas no documento como *antinacionais*, *antiliberais*, *anti-humanistas* e *anticatólicas*. Na verdade o ponto principal do desacordo era a laicização do ensino. Apesar das desavenças entre os pioneiros e os católicos, entre 1932 e 1947 o ensino no Brasil foi marcado por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional católica e a pedagogia nova dos escolanovistas. Embora existisse a ideia de uma educação democrática no discurso dos pioneiros, não havia um questionamento sobre o sistema econômico que, por um lado, dava origem aos privilégios de poucos e, por outro, dificultava o acesso à escola para o povo (Gadotti, 2003). Na verdade, o cerne da questão não estava na educação de um modo geral, mas nos métodos de ensino. O questionamento mais pesado vinha das reflexões e do pensamento pedagógico progressista de Paulo Freire, Paschoal Lemme e Álvaro Pinto que tinha a convicção do papel fundamental da educação para uma transformação radical da sociedade. Diziam que a causa de a maioria das pessoas viver no analfabetismo residia na estrutura econômico-social do país, atrasada, subdesenvolvida, sem aspirações culturais mais altas e sem uma educação política.

Ao instalar-se, no ano de 1937, no Brasil, um regime ditatorial com tendências fascistas, Getúlio Vargas completa os efeitos do golpe que o elegeu, deixando as questões democráticas muito mal-amparadas, inclusive reeditando a pena de morte “Art. 122 § 13 (...) além dos casos previstos na legislação militar para o tempo de guerra, a lei poderá prescrever a pena de morte para os seguintes crimes (...)” (Constituição do Estados Unidos do Brasil, 1937).

Então, estabelece-se o Estado Novo, com violenta repressão às manifestações populares, abolindo a necessidade de implantar um Plano Nacional de Educação e

redirecionando a política educacional de acordo com os novos interesses políticos e ideológicos. Ou seja, na Constituição de 1937, a instrução pública deveria estar ao serviço da unidade moral e política da nação, não sendo admitidas escolas que não realizassem o ensino cívico defendido pelo Estado.

Em 1942, Gustavo Capanema Leitão, o então Ministro da Educação, constituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Tobias diz que é a primeira vez que um texto de Lei Federal faz referência à *socialização da educação* como qualidade necessária à educação brasileira, sendo um marco importante na passagem do extremismo aristocrático do ensino antigo e tradicional, para uma socialização progressista, como meio de ascensão cultural (1986, p. 285). A política educativa focaliza os elementos essenciais da educação patriótica. O ensino secundário tinha por finalidade fundamental a formação da personalidade do adolescente. Estes seriam os futuros homens portadores de concepções e de atitudes vincadas na ideologia patriótica, nacionalista e difusora de disciplina moral e cívica. Por fim, durante o Estado Novo, o governo federal tomou conta de quase tudo o que dizia respeito à instrução pública, retomando o pacto com a Igreja Católica que voltou a fazer presença ativa nas questões educacionais de caráter humanístico e enciclopédico.

A partir da Constituição de 1946, após a queda de Getúlio Vargas, acontece um período de uma nova República. Nesse contexto, a União fixou diretrizes e bases da educação nacional e também definiu a educação como direito de todos os cidadãos, sendo o ensino primário obrigatório e gratuito nas escolas públicas. Essa Constituição procurou devolver ao país as características de um regime republicano e democrático. Instaurou-se uma comissão encarregada de organizar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os defensores da escola pública rompiam com algumas ideias católicas dirigidas e interessadas na educação de elementos pertencentes aos grupos privilegiados e defendiam ideias fundamentadas na doutrina liberal pragmática. Neste período, embora, curto e interrompido pelo golpe militar de 1964, a educação é tomada como tema central e impulsionada por dois movimentos importantes: o movimento por uma educação popular (centrada na educação informal do jovem e do adulto, das classes socialmente desfavorecidas e oprimidas) e o movimento em defesa da escola pública (concentrado no ensino formal e no espaço da escola). Esses movimentos nada tinham de antagónicos, embora, um defendesse o ensino informal e o outro, o formal; agora é possível dizer que, no fundo, eles lutavam por um sistema nacional unificado de educação pública, no qual a escola era encarada com uma nova função social que

deveria atender à consolidação de um modelo urbano-industrial que começava a ser implementado na sociedade brasileira.

Este foi o período em que se pensava em erradicar definitivamente o analfabetismo, oferecendo oportunidades iguais para todos através de um programa nacional que levasse em conta a diversidade social, cultural e econômica. Entretanto, na tentativa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, muitos projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados sem sucesso. Em 1961 é aprovada a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi elaborada, apesar de muita discussão e discórdias, porque em verdade, acabou limitando a democratização de acesso ao ensino público, pois seguia o modelo norte-americano, que estabelece apenas o que é o básico e o que é diretriz, criando uma flexibilidade de ação de acordo com o momento e as necessidades locais. Nesse sentido, Niskier comenta que,

no plano geral, todos reclamavam das graves distorções existentes no sistema de ensino: as escolas primárias não atendiam às necessidades específicas da população; as escolas secundárias não respeitavam os princípios da igualdade de oportunidades para todos; as escolas agrícolas, comerciais e industriais eram em número insuficiente e sem características de integração à comunidade e ao empenho do seu desenvolvimento, a universidade ainda não se havia consolidado, faltava articulação entre os elementos do conjunto escolar, sem falar nas graves deficiências dos serviços escolares (1989, p. 330).

O analfabetismo era o ponto nevrálgico na vida do país. Em 1960, a população do Brasil era de pouco mais de 40 milhões de habitantes e o número de analfabetos chegava à metade da população⁵. Na tentativa de extingui-lo, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil e o governo federal fizeram um acordo para criar o Movimento de Educação de Base (MEB), que se desenvolveu em diversos Estados (principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, áreas menos desenvolvidas do país). Por outro lado, existia um projeto acontecendo no nordeste, idealizado pelo professor Paulo Freire que visava alfabetizar em 40 horas. Freire relata no livro *Educação e Mudanças* que entre um e dois meses, com o círculo de cultura funcionando de segunda a sexta-feira e com aulas de duração de uma hora e meia, era possível alfabetizar (ensinar a ler e a escrever) um grupo de 25 a 30 pessoas. Pedagogicamente o método poderia ser traduzido como um método ativo, dialógico, crítico, com proposta de modificação no conteúdo curricular da educação, que postulava uma concepção *escolanovista*. Era o apogeu da

⁵ Segundo dados do IBGE (2011), a taxa de analfabetismo no Brasil entre 1940 e 1950 era de aproximadamente 60% da população geral. Dados levantados com base na idade escolar, estabelecida a partir dos 7 anos.

pedagogia nova empreendida pelos movimentos de cultura popular e de educação popular, que tinham como objetivo transformar as estruturas sociais, valorizando a cultura do povo. Saviani comenta que a cultura do povo era considerada “a autêntica cultura nacional” e que esses movimentos eram identificados por uma ideologia nacionalista, “advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior” (2008, p. 316).

Este projeto, porém, também não foi adiante, porque o professor Paulo Freire foi perseguido e obrigado a refugiar-se no exterior por conta do golpe de estado de 1964, quando militares apoiados por empresários e políticos capitalistas tendentes aos interesses norte-americanos assumem o comando do país. O Brasil passou por um período de forte repressão política: imprensa e todos os meios de comunicação censurados; tortura a presos políticos; exílio de grandes nomes da educação, das ciências e das artes; e profunda desigualdade social por conta da concentração de rendimento nas camadas mais altas da sociedade. A educação, contudo, fez parte dos primeiros atos do regime ditatorial militar; a taxa de analfabetismo continuava alta e para erradicá-lo foi criado em 15 de dezembro, pela Lei n.º 5.379/1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que propunha desarraigar o analfabetismo do país; e, paradoxalmente, para alcançar esse objetivo, passou a utilizar a didática e o Método Paulo Freire, que antes havia sido rejeitado.

Isto acontecia na contramão da história. Os objetivos da educação, que até então estavam focalizados no aluno, tomam o rumo do interesse do Estado, tentando dar ao processo de formação educacional um cunho profissionalizante, voltado a uma educação com formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Mais uma vez, o modelo educacional veio dos Estados Unidos, importando tecnologia, que muitas vezes já estava superada e obsoleta, e que tornava o país ainda mais dependente, não apenas financeira, mas tecnologicamente (Ribeiro, 1993, p. 27). O governo fez um convênio (MEC/USAID)⁶ com a Agência Internacional de Desenvolvimento para um estudo sobre a situação da educação brasileira. A princípio o acordo visava um relatório com o objetivo de identificar os problemas do sistema educacional, dar sentido prático e metas ao sistema e lançar as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de base para a Comissão Meira Mattos (1968), encarregada da política e da reforma educacional. Esta situação pode ser

⁶ Ministério da Educação e Cultura/United States Agency Internacional for Development – Convênios (1964-1968) para a assistência técnica e cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro por técnicos da AID (Agency Internacional for Development) que abrangia a educação primária até ao ensino superior.

bem caracterizada pela ideia de *dar ao lobo a guarda das ovelhas*. O relatório continha, também, diretrizes e sugestões para a reforma educacional de acordo, obviamente, com os interesses norte-americanos. Na opinião de Romanelli, Meira Mattos nada acrescentou ao relatório MEC/USAID, apenas reforçou suas propostas neoliberais. Na verdade, as questões educacionais acabaram perdendo o sentido pedagógico e tomaram rumos políticos (1995, p. 197). A área educacional (Ministérios, Secretarias e demais órgãos) passou a ser moeda de troca; políticos assumiam cargos nesta área e concretizavam discursos em nome dos conhecimentos educacionais, embora fossem profissionais vindos de outras áreas distantes e distintas dos conhecimentos pedagógicos e educacionais. Não era interesse, nem o objetivo do Estado, a formação do aluno cidadão, mas sim do aluno operário, apenas para o desenvolvimento econômico do país, um aluno que aceitasse sem questionamentos as imposições da política social, educacional e econômica que a ditadura impunha a todos.

O descontentamento, embora velado, mobilizou educadores que se organizaram em associações, confederações, federações, sindicatos, centros de estudos (o que fortaleceu a classe e fecundou a produção científica). No centro desses movimentos estava a defesa e o comprometimento com a construção de uma escola pública de qualidade. No entanto, o governo autoritário, intervém e empurra a polícia contra os movimentos. Cresce o descontentamento com a ditadura, sob pressão interna e externa, o governo é forçado a decretar a amnistia dos presos políticos, reformar a legislação partidária e eleitoral, convocar uma Assembleia constituinte e anunciar eleições gerais. Porém, tais medidas representaram uma democracia *formal*, porque as elites governantes da ditadura apenas se refizeram em torno de um partido político para conservar sua hegemonia. Sob a resistência, nasceu uma consciência democrática, fruto da ebulição política e social que surgiu de vários setores urbanos minoritários, do movimento dos trabalhadores, estudantes, intelectuais, artistas, igreja, imprensa e sociedade civil, e que culminou na campanha das diretas de 1984 e, com o gradual desaparecimento da ditadura militar.

Em 1988, o que se expressa na Constituição é uma democracia socialmente ousada e incisiva. Com conquistas que qualifica o país como democracia, quais sejam: a liberdade de expressão e de associação; o direito de voto e de informação alternativa; o direito dos líderes políticos competirem por apoio; e a elegibilidade para cargos públicos e eleições livres (Saviani, 2008). A Constituição Federal de 1988 foi a oitava constituição promulgada no país, sendo o marco para a educação brasileira, porque de entre os desejos da sociedade civil de garantias

dos direitos sociais e políticos, estava o desejo de acesso de todos os brasileiros à educação escolar como premissa básica da democracia. Muitos itens dessa Constituição foram-se repetindo ao longo do tempo, como a questão da gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau. No entanto, como já foi dito anteriormente, nem sempre essas questões foram, de facto, realizadas, ficando a lei apenas no papel. Niskier afirma que “o Estado nunca se dispôs a dar uma clara demonstração de interesse pela solução dos grandes problemas nacionais de educação (...)” (1989, p. 519). Isto é facilmente observado ao longo da história da educação brasileira e arrasta-se até os nossos dias, sendo visível em aspectos tais como a falta de prioridade orçamentária, o recorrente loteamento do Ministério da Educação em favor das alianças políticas e a escolha sem nenhum critério de Ministros da Educação, geralmente sem conhecimento e sem experiência na área (*Ibid.*).

Para se adequar ao momento político-económico, a educação, nos anos noventa, passa a ser entendida como um investimento no capital humano individual; o ensino é voltado à habilitação do aluno para a competição no mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394 é estabelecida em 20 de dezembro de 1996, depois de dez anos em tramitações no Congresso Nacional, Depois de tanto tempo de espera, era necessário reajustá-la, e é lançada uma série de projetos com o propósito de melhorias do sistema educacional.

Embora a questão do acesso universal à escola não esteja de todo superada, não é este ainda o problema maior da educação pública brasileira hoje em dia. A questão crucial como recordou Derouet (2010) é criar condições para manter as crianças e jovens na escola, possibilitando o sucesso escolar, por meio de um ensino de qualidade que atenda à realidade social de cada comunidade. Também é fundamental a oferta de condições básicas complementares à educação, tais como: assistência à saúde, alimentação, material escolar, e o fulcral, que os pais estejam inseridos no mercado de trabalho com condições mínimas de estabilidade financeira, isto é, com um rendimento que seja pelo menos compatível com as suas necessidades de subsistência, isto, para que, em hipótese alguma as crianças tenham que abandonar a escola para participar da economia doméstica com trabalhos informais, e muitas vezes indignos. Infelizmente, o Brasil ainda é um país de contrastes e muitas crianças vão à escola para ter, ao menos, uma única alimentação no dia. Uma situação social carregada de problemas, carências e conflitos que reclamam respostas educativas e sociais urgentes. No entanto, contornar os dramas sociais não deve ser a missão primordial da escola; é necessário que a sociedade e o Estado assumam as suas responsabilidades. Isto não quer dizer que a

escola, a sociedade e o Estado devem estar isolados em seus lugares, mas quer dizer que, urgentemente, devem partilhar as responsabilidades, cada um assumindo o seu papel e trabalhando em conjunto.

2.3.1 Democracia segundo Paulo Freire

Cabe aqui uma pequena abordagem ao conceito de democracia segundo Paulo Freire, pelo facto de se considerar a problemática da democracia uma marca fundamental na sua obra e na sua influência no pensamento educacional e social. A relação do homem, da educação e a sociedade estão referenciadas na sua tese de concurso, primeira obra editada de Freire em 1959. A personagem central da sua investigação é o homem numa perspectiva do pensamento cristão, que se relaciona, por um lado, com um *mundo natural* que não é criado por ele (com características biológicas, mas no qual pode interferir) e, por outro lado, com o *mundo da cultura* (que ele pode modificar e recriar ao longo da sua história). Nas suas obras, Freire filia-se em autores como Tristão de Athayde, Anísio Teixeira, Jacques Maritain, Mounier, Marcel, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Karl Jaspers e Gramsci, entre outros, para desenvolver sua filosofia e teoria.

Ao escrever *Educação como prática de liberdade* (1967), Freire reanuncia uma educação libertadora e a vocação ontológica de o ser humano ser capaz de transformar a si mesmo pela educação. Nesse sentido, a democracia, a liberdade e a autonomia são valores que fazem parte de suas concepções e da humanização do ser vivente, e é através da *conscientização* da sua historicidade que ele, o ser vivente, chega a uma consciencialização da realidade em que vive, a partir dela, vai tomar atitudes críticas resgatando a sua dignidade humana. Isto só é possível por meio da educação, com foco no processo de tornar o homem sujeito da sua própria história, história da qual nos fala Le Goff, uma história não construída e nem observada, “mas sobre a qual se ‘indaga’, se ‘testemunha’” (1990, p. 09).

Uma leitura desatenta das ideias de Freire pode, porém, deixar-nos apenas na superfície e levar-nos a tomar, o seu método de alfabetização como simples técnica de ensinar a ler e a escrever. Grande engano, o método é mais do que isto, pois trata-se de ensinar uma filosofia de vida; é ensinar aos homens a olhar a realidade social, política, económica e cultural; é ensinar a reconhecer, o seu meio, a sua condição; é *conscientizar* da sua existência e reconhecer que ele tem direitos e deveres e aprender a reclamá-los e usá-los, não como verdades acabadas, mas

transformadas. Portanto, o seu método de alfabetização tinha e tem, sim, intenções políticas, mas não uma política banal, e sim uma política democrática, fundada na soberania popular e no respeito integral dos direitos humanos, ou seja, uma democracia política agregada a uma democracia social. Uma educação para desenvolver em potencialidade o conhecimento, o julgamento e a escolha. Freire vincava bem que “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (Freire, 2001, p. 25).

Neste momento, no Brasil, em que a sociedade vai às ruas para reclamar e protestar contra as [des]responsabilidades do Estado⁷, observa-se um cenário político e social profundamente antidemocrático, sem espaço para o diálogo. Vive-se no Brasil uma situação sociopolítica complexa. Quando a democracia e os direitos dos cidadãos parecem ser sonhos, cabe recordar a opinião de Freire, que considera ingênuo pretender superar a dominação através de discursos moralistas e negar o caráter ético da luta política. Os protestos, as greves, as manifestações são instrumentos altamente pedagógicos, preciosos na formação política, na formação do cidadão, e é aí que se dá o processo da educação. Parafraseando Freire, diríamos que temos o dever de ter o direito de protestar, de entrar em greve, de fazer movimentos, pois se não usamos o direito de ter esse dever, de fazer manifestações, de reivindicar o que nos é ilegalmente negado, falhamos como cidadãos. Este quadro histórico apenas vem certificar que, por meio da educação, o indivíduo se torna capaz de prever, avaliar, comparar, ajuizar e reclamar, e é capaz de o fazer

(...) reconhecendo o estado de objetos em que se acham as massas populares na situação concreta de opressão, reconhecendo também a possibilidade que elas têm de, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a exploração, se tornem sujeitos da transformação política da sociedade (Freire, 2001, p. 46).

Em 1959, quando Paulo Freire escreveu a sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*, como em todas as suas obras, ele discutiu e denunciou a condição de opressão do povo, a desigualdade, a pobreza e as relações da educação com a democracia. Na sua tese diagnosticou

⁷ Os Protestos no Brasil de junho/2013 caracterizam-se por manifestações populares, supostamente apartidárias. Inicialmente protestavam contra os aumentos de transportes públicos estando centrados em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS) e Rio de Janeiro (RJ). Ganharam sustentado apoio depois das violentas repressões desproporcionais feitas por policiais militares. A repercussão da repressão desmedida e da legitimidade dos protestos levou grande parte da população, um pouco por todo o país, a aderir e a apoiar as manifestações. A lista dos protestos foi-se alargando; protestavam pela falta de uma educação pública de qualidade (melhor formação dos professores, melhores salários, melhores instalações, dentre outras reclamações), gastos excessivos em obras esportivas que em nada beneficiariam o povo, a corrupção desmedida, enfim, tudo o que descontentava, descontenta e afeta a vida do cidadão comum.

que, naquele momento, faltava aos brasileiros das classes populares um sentimento democrático e que, por isso, submissamente aceitavam a condição de pobreza de todas as ordens. Uma *inexperiência democrática* que, em se tratando da educação, acontecia, e ainda é possível se observar, em todos os graus, da educação primária até a universitária, no ensino técnico, nas áreas humanistas e em qualquer tipo de ensino. Então, concluiu Freire que,

centralismo, verbalismo, autoritarismo, “assistencialização”, anti-dialogação, são manifestações de nossa “inexperiência democrática”, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados de nossa atualidade (...). É este *gosto* da verticalidade, do autoritarismo, enraizado em nossas matrizes culturais, que refletem a nossa “inexperiência democrática” (Freire, 1959, pp. 10-11).

Ao constatar essa situação social e educativa Freire propôs a *conscientização* social, humana e política dos sujeitos, ou seja, a leitura da realidade como pressuposto de cidadania, que só é possível através da educação, enquanto processo de instrumentação para compreender as formas mais subtis de dominação. Recusava o assistencialismo, porque este não atua para eliminar as causas da submissão, da pobreza e da desigualdade; ao invés disto, serve apenas para conformar e perpetuar esses estados. Freire fundamenta-se filosoficamente na *conscientização*, no diálogo e na libertação, porque compreendeu a educação como processo de tomada de consciência e construção da personalidade democrática. Por isso, o seu empenho era por uma educação brasileira das massas, em que a *práxis* do diálogo é a condição de *gênesis* do processo de *conscientização* clara e objetiva da realidade e da libertação. Para ele “se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (Freire 1959, p. 13). A prática do diálogo entre os participantes do processo educativo é um exercício de reflexão crítica sobre as condições de existência, que influencia a formação da personalidade democrática e fomenta o exercício da democracia.

Na concepção de educação libertadora de Freire está uma prática educativa que, para efetivar-se, deve ter por base a participação livre e crítica dos alunos. Condena a educação chamada por ele de *bancária*, aquela em que o educador, ao invés de *comunicar-se*, *faz comunicados* e os educandos apenas recebem, paciente e apaticamente, as informações. Sobre tais ideias ele disserta:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença, no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de

coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão, sob pena de ser falsa (Freire, 1987, p. 94).

Por essa razão, é importante uma educação democrática que, para além do acesso a todos, faça uso de processos críticos também de ensino, tais como trocar ideias, debater temas, trabalhar em conjunto com o aluno, propiciar meios que conduzam o aluno a um pensamento autêntico e autónomo.

(...) que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Que advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de luta (...). Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1987, p. 88).

As convicções de Freire inspiram o posicionamento deste trabalho, na busca por soluções pedagógicas que contemplem a presença do ensino de música nas escolas públicas, por entender, sem hesitação, o direito de todos, indistintamente, à educação integral da qual fazem parte não apenas o ensino da música, mas de todas as linguagens artísticas.

2.4 Educação musical democrática

O propósito de colocar a educação musical como uma questão separada da educação num contexto geral é deliberado. Pode parecer óbvio, que ao se tratar do tema da democracia na educação, ou seja, do direito ao acesso a todos à educação e à cultura, não necessitássemos tratar da educação musical, principalmente instrumental, separadamente, porque a educação musical faz parte, ou deveria fazer, desse todo que é a Educação. No entanto, não é bem assim que efetivamente acontece. Primeiro, porque estudar música sempre foi considerado um privilégio concedido a poucos alunos – estes especialmente selecionados por um suposto dom – e, segundo, porque há aqueles que, mesmo não comprovando esse dom especial, podem ter acesso de outra maneira. O que quer isto dizer? Primeiro, que a hipótese do *dom* é logo contradita, porque alunos que mesmo não tendo esse suposto *dom*, mas tendo condições financeiras, podem ter acesso ao ensino musical. Ou seja, a situação financeira suplanta a teoria do *dom*, porque o patamar económico, na verdade, é o que permite o acesso ao ensino musical. Segundo, porque, no que se refere à educação musical, e especialmente quanto ao acesso à aprendizagem de um instrumento, ainda vivemos uma problemática semelhante, já denunciada por Paulo Freire na educação geral em 1959, na obra *Educação e Atualidade Brasileira*, uma

realidade “acadêmica propedêutica e seletiva”. Servindo às “diminutas classes de mando” que, de forma privilegiada lançam mão da educação para preservar o seu *status* social e o poder (1959, p. 41). A situação de Portugal e do Brasil poderá ser diferente a esse respeito, mas as desigualdades no acesso persistem nos dois países.

Esta relação entre a democracia e a educação musical não é um conceito muito discutido, e só nas últimas décadas é que estudiosos e educadores começaram a colocá-lo em evidência (Allsup 2002, 2003a, 2004, 2012; Väkevä & Westerlund, 2007; Vieira, 2011; Woodford, 2008). No entanto, é bom possível que nas propostas pedagógicas de Orff, Williams, Kodály, Suzuki, Gordon, Paynter, já existisse um ideal de democratização do ensino da música.

Allsup (2002, 2003, 2004) tem discutido a questão da democracia no contexto norte-americano onde o problema do acesso à educação musical parece já ter sido superado, porque a educação musical é parte integrante do currículo do ensino fundamental. Sendo assim, sua discussão coloca-se no entorno da democracia nas salas de aulas e nos currículos das escolas públicas. Denuncia os excessos e os abusos das formas tradicionais de ensino musical em contraste com o mundo pluralista e diversificado em que vivemos. Questiona o que seria necessário para tornar o ensino da música mais centrado na criança, em músicas populares e na democracia. Inspira-se nas obras de John Dewey, Paulo Freire e Maxine Greene para colocar em discussão um programa de música nas escolas públicas que ajude as crianças a crescerem e a serem socializadas de forma a promover o alargamento de acesso e o enriquecimento cultural e pessoal. Coloca em causa a posição central e autoritária dos professores de música, e defende uma aprendizagem dialógica, onde o poder é negociado através de decisões compartilhadas entre o professor e o aluno, com o objetivo de desenvolver valores humanísticos de justiça, de equidade e de democracia. Para além da aprendizagem dialógica enfatiza a aprendizagem cooperativa como base organizacional da democracia e da construção do conhecimento.

Bladh e Heimonen (2007) comentam sobre a influência da democracia e da legislação no ensino da música na Suécia e na Finlândia. Discutem a educação musical como potencialidade para o treinamento da democracia, envolvendo não apenas os significados cognitivos, mas também normas éticas e de valores artísticos que são criadas através desse processo. As autoras elegem como referencial a democracia deliberativa de Habermas segundo a qual todos os cidadãos têm o direito de tomar parte na criação de normas em interação com

outros membros da sociedade, por meio da racionalidade comunicativa (2007, p. 3). Salientam que a integração e a cooperação podem ser desenvolvidas através do ensino da música como facilitadores na promoção do bem comum. Corroboram a ideia de que a oferta da disciplina na escolaridade obrigatória pode oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento da musicalidade, da identidade pessoal, da cognição e da emoção. Sugerem que a música seja ensinada a partir da perspectiva da racionalidade comunicativa. As autoras tomaram por base as críticas aos programas curriculares das décadas de 1980 e 1990, as seleções, o repertório tradicional, as disciplinas teóricas obrigatórias que tinham objetivo apenas de formar profissionais e que resultavam em um número insignificante de alunos que finalizam os cursos. Concluem que a educação musical sob a égide da democracia deliberativa, e através da racionalidade comunicativa, pode ser um caminho para o ensino da música nas escolas públicas.

Elizabeth Gould (2008) aproxima o seu estudo das ideias de Allsup, apresentando a sua preocupação com a democracia em sala de aula. Discute sobre a prática democrática liberal em termos de técnicas específicas para o ensino, a qual deve incluir o compartilhar entre professor e aluno, dando ao aluno o direito da escolha do conteúdo e do repertório em contexto de sala de aula. Sua discussão tem por base a construção social de conhecimento e de valores como produto de um grupo ou sociedade.

Väkeva e Westerlund (2007) discutem a igualdade de acesso às escolas de música, criticam a oferta de aulas de instrumentos individualizadas, os testes de musicalidade, os exames de admissão e os currículos centrados na música erudita ocidental nas escolas de música finlandesas. Por conta dessas situações, as escolas de música enfrentam dificuldades para desenvolver os seus currículos de forma a corresponder plausivelmente ao desejo dos alunos. Concluem que isto tem resultado num crescente desinteresse das crianças e dos jovens para ingressar nos estudos instrumentais nos conservatórios. Criticam a política educativa de favorecer o ensino da música especializada para os supostamente mais talentosos e superdotados. Defendem uma perspectiva educativa centrada no aluno, na sua riqueza e nos seus valores como canal ao longo do qual a experiência de aprendizagem deve fluir, ao invés de focalizar um currículo abstrato com bases em valores, normas e padrões. Tomam por base as ideias do *praxialismo* de David Elliott (1995) como uma possível alternativa para a educação musical. Concluem colocando a necessidade de os educadores musicais procurarem novas formas de ensinar que levem em conta a experiência do aluno, a situação do ensino e o

contexto. Nessa perspectiva, salientam a importância de refletir sobre novas possibilidades criativas na situação de aprendizagem.

Por sua vez, Paul Woodford (2008) comenta sobre a educação musical com base na perspectiva democrática de John Dewey, afirmando que ela deve preparar os alunos para participarem democraticamente na sociedade, contribuindo para o bem comum. Na visão de Woodford o educador musical deve ter propósitos democráticos, políticos e intelectuais, como ações para defender o significado da educação musical e garantir o seu lugar na escola pública. Woodford também reconhece a importância da cooperação como participação democrática no processo de ensino e aprendizagem da música para ampliar os horizontes dos alunos de forma social, musical e política. Reconhece que todas as formas de educação devem visar a cidadania e podem contribuir para ela criando e aplicando uma variedade de estratégias democráticas e participativas no processo de ensino-aprendizagem.

Vieira (2008, 2009, 2011) tem estudado o sistema educativo português, que oferece três vertentes distintas de formação musical: genérico, especializado e profissional. Os alunos podem aceder ao ensino musical por meio destas três vias, no entanto, a oferta da disciplina é feita apenas para algumas faixas etárias, em algumas séries do ensino genérico. Esta quebra no processo formativo tem dificultado uma orientação vocacional e a oportunidade da aprendizagem musical a muitas crianças portuguesas. A autora vem chamando a atenção para a problemática da falta de uma oferta sistemática do ensino da música para todos os alunos em todas as séries, com base nos princípios de igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a autora indica que duas estratégias já foram desenvolvidas em Portugal desde a década de 1980, a fim de tornar o acesso à educação musical formal, mais democrática: *o sistema articulado de educação musical* e as *atividades de enriquecimento curricular*. O primeiro, que começou a ser promovido em 1983 para reforçar a conexão entre o ensino genérico e o ensino especializado, tem permitido ao aluno estudar em ambas as escolas, representou um grande aumento no número de alunos em conservatórios e academias e tem-se mostrado, segundo a autora, como uma forma ideal para promover, nesta fase, a democratização do ensino de música. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), são outra estratégia para atender a demanda do ensino musical dos alunos das escolas genéricas, complementando os esforços no sentido de garantir a igualdade de acesso. Na opinião da autora, essas ações são importantes na soma de esforços para alargar a oferta do ensino da música; no entanto, a autora sublinha que a estratégia mais importante é o ensino instrumental em grupo (Vieira, 2009).

Pintão (2014) também fala da necessidade do acesso igualitário ao ensino musical no contexto português; para isso sugere a utilização de aulas de piano em grupo. Em seu estudo comenta sobre a premissa da democracia associada ao ensino da música e advoga a favor do acesso à música para todas as crianças, posicionando-se contra a ideia do ensino reservado para os supostamente mais talentosos ou com uma aptidão específica. Fundamenta sua tese na *crença de que existe em todos os seres humanos uma propensão biológica para a musicalidade*. Já, Ribeiro (2013) tem estudado a relação entre o ensino vocacional e o ensino genérico de frequência articulado. Questiona o atual conceito de *escola vocacional de música* por entender que todos podem ter acesso ao estudo musical; conclui que as fronteiras entre os modos de ensino genérico e vocacional não são bem definidas; por isso, em sua opinião, todos os alunos devem frequentar um único tipo de ensino, independentemente da opção vocacional futura, pressupondo o princípio de igualdade e o direito de todos a uma educação musical de qualidade.

Fialho e Ortega (2009) Discutem a inclusão da música nas escolas no Projeto *Música na Escola*, um projeto de extensão universitária da Universidade Estadual de Maringá (PR/BR), que conta com um grupo de alunos pesquisadores e professores. O estudo assente na ideia de aprender música fazendo música, têm por base as ideias de Small e Cruvinel, que partem de uma abordagem ativa da educação musical, onde o aluno participa de todo o processo pedagógico, vivenciando na prática os conceitos musicais. A proposta da prática aliada à teoria de forma integrada tem como pressuposto básico o princípio de que todos podem aprender música. *Projeto Música na Escola*, também é o nome do trabalho desenvolvido por Santos, R. M. (2005), só que desta feita realizado em escolas genéricas do Rio de Janeiro e ligado ao Conservatório Brasileiro de Música. O autor discute a música no cotidiano escolar nas classes do primeiro ciclo do ensino fundamental, questiona a deficiência do ensino musical na escola genérica e considera a educação como parte do processo democrático.

Os autores aqui citados demonstram as suas preocupações com o acesso ao ensino musical, com os processos pedagógicos tradicionais mais centrados nas práticas individuais e nas teorias. Defendem, também, a educação musical na escola pública com propostas pedagógicas diversificadas que permitam transformar e transcender a tradição.

Quando tratamos de tais conceitos, i.e., educação musical e democracia, é preciso dizer que existem, pelo menos, dois caminhos distintos no que se refere aos contextos em estudo: um é a democracia de acesso à educação musical e outro é a democracia na sala de aula. No que

diz respeito a Portugal, podemos dizer que a questão está relacionada à democracia em sala de aula, uma vez que o processo pedagógico no interior do sistema educativo, parece estar implantado, visto que a educação musical enquanto disciplina já faz parte oficial do currículo das escolas, embora não de forma consistente e abrangente e também não de todo realizada. A esse respeito Vasconcelos (2001) comunicou no II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal que “(...) as estruturas e tecnologias de ensino pouco ou nada se adaptaram aos diferentes tipos de mudanças sociais e culturais (...), ocorridas em Portugal e na Europa como um todo”.

O ensino especializado continua centrado predominantemente no ensino individualizado fundamentado na formação de solistas, mesmo nas iniciações, numa estrutura de aprendizagem da técnica instrumental e da teoria (princípios e regras de aplicação) e o ensino *dito regular* em um tipo de ensino centrado em conceitos teóricos e pouco práticos devido à carência na diversidade de instrumentos musicais e professores habilitados. Vasconcelos, em sua comunicação, afirmou que:

As imagens do solista e da orquestra têm sido elementos recorrentes na configuração social, simbólica e na organização pedagógica do ensino especializado, através do nível de formalização, de organização, de standardização, da divisão do trabalho e das representações sociais. No que se refere ao “ensino regular” a imagem e a metáfora dominante é a da “flauta de bisel de plástico” e o instrumental Orff (2001, ¶ 7).

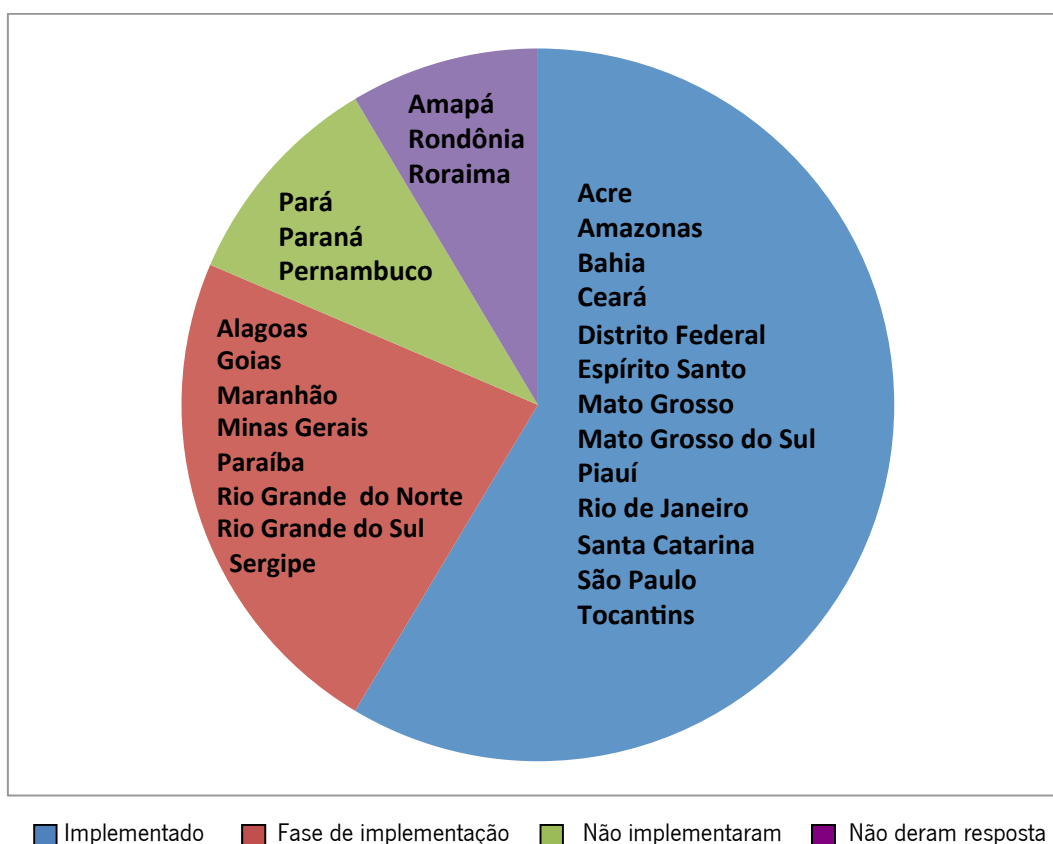
Esta citação ilustra e demonstra a urgência de propostas pedagógicas que atendam às necessidades educativas. Cabe aqui pensarmos como deve ser o ensino musical na escola *dita regular*? Como deve ser o ensino democrático nas salas de aulas e nos currículos das escolas públicas? Muitos autores têm discutido estas questões; o que se observa é que a música *tem um lugar na escola pública* de ensino genérico, porém não com a intenção de formar o músico profissional, mas de oferecer um ensino musical mais abrangente, multicultural, que englobe todas as áreas fundamentais da ciência musical.

No Brasil, a questão ainda é a democracia de acesso à educação musical. Em 2008, como já comentado anteriormente, foi sancionada a Lei n.º 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da educação musical no currículo do ensino básico nas escolas públicas e particulares de ensino genérico, porém, isto ainda não é uma realidade na maior parte das escolas brasileiras, embora já tenha expirado o prazo dado às escolas para incluírem a disciplina no programa regular. A lei foi aprovada para garantir, num contexto mais abrangente da

educação nacional, que os conteúdos da música sejam ensinados dentro das componentes curriculares que constituem o sistema educativo. Como consequência oficializou-se o espaço específico da música na escola e o direito de todos os educandos a uma formação musical. No entanto, é possível verificar que o processo de implementação ainda está acontecendo. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação elaboraram um documento-base orientando e dando diretrizes aos conselhos estaduais e municipais para a efetiva implementação da lei; contudo, equalizar o que está no papel com a realidade dos municípios e dos estados não é uma coisa simples. Cada cidade, cada estado tem deficiências, facilidades e necessidades específicas.

Cáricol (2012) realizou um levantamento nas Secretarias de Educação dos estados da Federação entre os meses de maio e agosto de 2011 para saber quais secretarias haviam acolhido a determinação do Ministério da Educação sobre a Lei n.º 11.769 e implementado efetivamente o ensino musical. O gráfico n.º 1, a seguir, com base nas informações de Cáricol (2012, pp. 28-36) oferece um panorama geral da situação.

Figura n.º 01 – Implementação da Lei n.º 11.769 nos estados (BR)



FONTE: Adaptado a partir das informações de Cáricol (2012, pp. 28–36).

Observando a figura acima, é possível perceber que as atividades relacionadas à Lei n.º 11.769 foram implementadas em apenas uma parte dos estados brasileiros, e mesmo nos locais onde a Lei está sendo aplicada, não há garantias de que assegurem a existência de ensino musical de qualidade, muito menos que essas aulas contemplem atividades relacionadas ao ensino prático com instrumentos.

2.5 O ensino da música na escola genérica e no conservatório

Em Portugal o ensino da música nas escolas públicas só tardiamente foi viabilizado oficialmente com cariz regular e sistemático. Por conta disto, Vieira (2011) aponta para a falta de uma obra de caráter geral que permita observar e compreender a evolução histórica da realidade musical portuguesa do ponto de vista do ensino, da organização do sistema escolar, das práticas pedagógicas e da própria orientação política, administrativa e educacional. No entanto, como a autora ressalta, atualmente, contamos com a contribuição de diversos trabalhos desenvolvidos na área, com destaque para as publicações da *Revista de Educação Musical* da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), publicações de diversos Centros de Pesquisas, como o da Universidade do Minho, da Universidade de Aveiro, da Universidade Nova de Lisboa, para além das Escolas Superiores dos Institutos Politécnicos.

Apesar de o ensino da música nas escolas públicas de ensino genérico português fazer parte oficialmente do currículo, isto não quer dizer que as práticas de ensino musical estejam presentes em sua totalidade e potencialidade. Vieira (2009) chama atenção para a existência de *dificuldades identitárias e de funcionamento*; refere-se ao abandono do ensino especializado; da necessidade de ampliação e revisão no seu modo de funcionamento, principalmente pela incapacidade de atender ao número crescente de alunos que tentam ingressar nos seus cursos e da dificuldade de encaminhamento dos alunos para os ramos mais adequados:

a construção da carreira não se coaduna com um sistema de ensino da música estruturado em ramos de ensino rígidos, sobretudo quando eles obrigam algumas crianças a fazer opções vocacionais muito precoces (no 1º Ciclo), e sem garantias de que a avaliação das suas aptidões e potencial musical tenha sido a mais individualmente correcta e socialmente justa (Vieira, 2009, p. 544)

Atualmente, entre os ramos genérico e especializado existe uma articulação, a partir do 3º ciclo⁸, como cita a autora, o que tem possibilitado o acesso ao ensino especializado a um número maior de alunos, assegurando uma melhor avaliação das aptidões. Outros problemas também foram apontados pelo parecer recente da APEM⁹ sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada em 12 de dezembro de 2011, no qual é claramente apontado que tanto a música como as demais disciplinas artísticas estão sendo remetidas para um segundo plano, tornando urgente a necessidade de se “reconsiderar o lugar e a natureza do ensino das disciplinas artísticas na escola”¹⁰.

No Brasil, deparamos com as perspectivas e os desafios de uma realidade circunstancial, num momento de efervescência na implantação do ensino da música como disciplina obrigatória nas escolas (Lei n.º 11.769/2008), com graves problemas relacionados à falta de uma orientação política clara sobre qual o profissional e que tipo de formação necessária ele deverá ter para atuar nas escolas, bem como que tipo de currículo deverá ser eleito. Desse modo, é possível perceber, na prática e na literatura sobre o assunto que a limitação do número de profissionais habilitados para a docência seja um dos primeiros e mais sérios entraves na implantação do Decreto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem de diretrizes para a elaboração dos currículos escolares brasileiros, tentam enquadrar também a música, embora o façam de forma muito teórica e muito pobre no que diz respeito a uma prática musical, não dando margem para a real possibilidade de um fazer artístico. Nas recomendações é possível perceber a ênfase dada à preparação do aluno para a escuta e a apreciação musical deixando quase à revelia a experiência do fazer musical concreto, de tocar, improvisar, compor, e formar habilidades específicas para que os alunos possam desenvolver as aptidões. Tal procedimento deixa a questão da democracia em música em causa.

No entanto, é possível crer que, a escola pode aproximar os estudantes dos conceitos musicais e de sua prática, oferecendo a todos os recursos disponíveis com base no seu campo de conhecimento próprio e reconhecendo também a capacidade do potencial artístico presente nas crianças e nos jovens. Esta não é uma discussão solitária, pesquisadores como Freire, V.

⁸ Uma atualização se faz necessária, pois algumas escolas passaram a oferecer esta articulação a partir do 2º Ciclo, como por exemplo o Agrupamento de Escolas do Cadaval, em associação com o Conservatório de Caldas da Rainha. Acedido em novembro, 12, 2014, a partir de http://www.agrupcadaval.com/documentos/ensino_articulado_musica_2ciclo.pdf

⁹ Associação Portuguesa de Educação Musical. Acedido em agosto, 11, 2013, a partir de www.apem.org.pt

¹⁰ Conselho Econômico e Social (2004) L'enseignement des disciplines artistiques à l'école. Relatório apresentado por Jean-Marcel Bichat. Acedido em novembro, 14, 2014, a partir de <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/docton/04021104.pdf>

(1992, 1999); Souza, J. (1992, 1998); Hentschke (1993); Hentschke e Oliveira (2000); Del Ben (2005), entre outros, têm-se preocupado com a questão do ensino democrático da música na escola genérica; por conta disso desenvolveram estudos e investigaram as percepções e as concepções dos diversos participantes de todo o sistema (pais, alunos, professores, dirigentes) sobre esse assunto e concluíram que um programa de educação musical na escola genérica deve envolver não apenas o professor e aluno em sala de aula, como também deve convidar à participação efetiva da comunidade escolar, inclusive a administrativa. Essa discussão deve extrapolar os muros escolares e envolver toda a sociedade para que a música faça de facto parte permanente e definitiva do processo educacional, abrindo caminhos para a construção de políticas públicas que garantam sua sustentação e continuidade.

Por seu turno, o conservatório constitui-se num campo artístico (Bourdieu, 2001), ou seja, em um universo social específico e legítimo onde se formam músicos profissionais e, na maioria das vezes, o músico erudito. Pelo papel que lhe é atribuído, o conservatório, tradicionalmente ocupa um lugar especial no sistema educativo por ser, por um lado, uma instituição frequentada por alunos diferenciados e, por outro, pela inacessibilidade a todas as pessoas. Embora, paradoxalmente, na sua origem, na Itália renascentista, os conservatórios tenham partido de uma tentativa de democratização do ensino musical (Vieira, 2009, p. 530), é certo que não tinham nesse ensino sua única finalidade, porque acolhiam crianças órfãs e provavelmente sem restrição de acesso; Vieira, disse que “se algum sentido “vocacional” ou “especializado” existia nestas primeiras instituições (na Itália e, depois, no resto da Europa) ele coincidia mais com uma vertente social ou sócio-caritativa, do que com uma selecção realizada com base em aptidões musicais específicas” (*idem*). Entretanto, o conservatório da atualidade, definido como um campo artístico específico, numa visão *bourdieusiana*, não apenas sanciona, valoriza e requer o domínio de um conjunto de referências culturais, como também demanda um modo específico de se relacionar com a música e com o saber musical, cuja tendência é a de ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de um talento natural que garante e assegura o ingresso à instituição, sendo exigido do aluno um brilho no trato e na destreza que somente aqueles que têm familiaridade com uma cultura dominante podem demonstrar.

No Brasil, os conservatórios seguem o modelo do Conservatório de Paris, com um currículo que privilegia a progressão em séries, a divisão entre a teoria e prática, com ênfase no repertório erudito baseado na música ocidental europeia, com aulas individualizadas, e com

objetivo na formação de mão de obra especializada. A maioria dos conservatórios brasileiros é formada por instituições independentes, embora existam alguns ligados a Universidades como é o caso do Conservatório Brasileiro do Rio de Janeiro; à rede pública estadual de ensino ou às Secretarias de Cultura; como os casos do Conservatório do Estado de Minas Gerais (MG) e do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (SP). Esperidião (2002, p. 69) comenta que os conservatórios brasileiros só começaram a modificar-se a partir da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71, alterando-lhes o perfil e enquadrando-os como ensino qualificado-profissional. A partir dessas modificações, os Conservatórios tornaram-se estabelecimentos de ensino técnico para a formação de profissionais. Com a publicação em maio de 2000 das Referências Curriculares Nacionais de Nível Técnico, os conservatórios reformularam seus currículos, ampliando seu campo de atuação, embora ainda hoje pareça existir um número considerável de instituições que mantêm o perfil do conservatório tradicional.

Em Portugal, ao estudar os conservatórios, Vasconcelos (2002, p. 160) comenta que esse tipo de instituição é complexa, multiforme e influenciada socialmente, uma construção resultante de um processo dialético entre o passado e o presente. Segundo o autor trata-se de uma instituição que se configura entre dois mundos, um da arte e outro da educação:

(...) uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam em diferentes mundos e diferentes poderes que, no seu conjunto, vão dar uma determinada coerência à organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (...) (Vasconcelos, 2002, p. 147).

Vasconcelos afirma, também, que “os princípios e valores que caracterizam a organização pedagógica resultam de uma interação complexa de conceitos que englobam o gênio, o talento, a disciplina, a eficiência (...)” (*idem*, p. 63). Para este autor uma possível interpretação do modelo de conservatório pode ter base na perpetuação de uma tradição valorizada social e culturalmente. Menciona, também, a excelência musical como consequência de uma educação formal e tradicional dos conservatórios e acrescenta que, em Portugal, a essência na formação e na aprendizagem está na aula individualizada, baseada no *velho sistema mestre-aluno*. Um modelo pedagógico onde existe a predominância da formação clássico-romântica, centrado no paradigma da orquestra e do solista.

Para além da escola e do conservatório, é preciso fazer menção a um fenómeno que proliferou no Brasil, nos últimos 40 anos, em consequência da inconstância e da ambiguidade no ambiente do ensino da música, nas escolas públicas de ensino genérico, na dificuldade de acesso aos conservatórios e da renúncia do Estado da sua responsabilidade na função educativa, surgiram inúmeros projetos socioculturais de organizações da sociedade civil. Trata-se das ONGs (Organizações Não Governamentais). Kleber salienta que “[a]s ONG, de maneira geral, são campos emergentes de novos perfis profissionais e caracterizam-se por serem organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades” (2006, p. 95). Essas organizações, de caráter social e com propósito de melhorar a qualidade de vida das pessoas de uma forma geral, reconhecem na música um potencial transformador. Considerando as realidades educativa, cultural e política do país e a debilidade, senão a falta, de uma educação musical na escola pública, estas organizações procuram oferecer alguma formação musical, contribuindo para a ação educativa e cultural de uma parcela da comunidade que, por questões socioeconômicas, não poderiam ter acesso a aulas deste tipo. Contudo, Penna, Barros e Mello (2012, p. 64) tem questionado essa forma de ensino musical, dizendo que ultimamente se tem notado uma supervalorização do papel da música em ações sociais, e que corre-se o risco de cair, acriticamente, em uma espécie de visão redentora:

[d]iante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música (...) (Penna, 2006, p. 38 *apud* Penna, Barros & Melo, 2012, 66).

Além disso, analisando resultados de suas pesquisas, a autora chegou à conclusão de que existem sérios riscos com relação à qualidade da educação musical oferecida nestes locais, visto que, em diversas organizações sociais, os responsáveis pelas aulas de música têm pouca ou nenhuma formação na área da música e da pedagogia.

Portanto, é possível verificar que não basta apenas existir atividade musical, ensino musical ou educação musical nas escolas genéricas, especializadas ou em organizações não governamentais. Sob o prisma da *Música e Democracia* é necessário ir mais a fundo na discussão das práticas musicais, na maneira como estas práticas são realizadas e sobre os objetivos para os quais são realizadas.

CAPÍTULO III – ENSINO EM GRUPO DE CORDAS

3.1 Objetivos, funções e historial do ensino em grupo

Nos últimos anos, observamos em vários países, estudos sobre o ensino em grupo de instrumentos musicais e sobre as possibilidades de alfabetização musical ou musicalização por meio dele. Os relatos em encontros e em congressos sobre o assunto trazem estudos sobre o ensino em grupo da flauta doce, do violão (ou guitarra), do teclado (em substituição do piano), da banda e, em menor escala, de violino e violoncelo; trata-se de relatos sobre trabalhos que acontecem no ensino formal, em cursos de extensão universitária e, talvez com mais evidência, no Brasil, no ensino informal. Observamos que os objetivos dos estudos visam buscar soluções para: as reais dificuldades orçamentárias das instituições de ensino público, que as impedem de oferecer o ensino de uma gama diversificada de instrumentos musicais; a aquisição de materiais adequados para as aulas (resinas, estantes, partituras, cordas); a adequação de salas específicas e a falta de habilitação de professores especializados nos diferentes instrumentos. No entanto, observamos que são poucos os estudos que tratam do modo como os fundamentos teórico-pedagógicos dessa forma de ensino vêm postos em sendo prática. É possível que um dos grandes problemas da prática do ensino em grupo (que o impossibilita de realmente ter um maior alcance no ensino formal, tanto ensino genérico quanto especializado), seja uma questão epistemológica; isto é, uma questão sobre os fundamentos que servem de sustentação a essa prática. É possível que se acredite que as vantagens são apenas financeiras.

Esta investigação tem como um dos seus objetivos questionar sobre o caráter dessa prática de ensino, os seus fundamentos epistemológicos e os seus princípios pedagógicos. É por meio dos questionamentos que podemos chegar à compreensão da necessidade, ou não, da existência de métodos para o ensino musical, de forma fundamentada e consistente. O caminho teórico que nos pareceu ser natural foi buscar uma interlocução com as demais ciências humanas e com autores ligados a uma perspectiva naturalista e construtivista. Mais do que uma escolha deliberada, a discussão sobre a problematização já se inseria nesse modo de conceber o ser humano e o seu desenvolvimento, sem abandonar o modo de ler o mundo e olhar para o ensino, seguindo a proposta de Stake de uma perspectiva de estudo “naturalista, holística, etnográfica, fenomenológica e biográfica” (2009, p. 11). Poder-se-ia ainda acrescentar a visão da

complexidade e do holismo da qual nos fala Edgar Morin, e que é sustentada pelo princípio unificador do conhecimento em torno do ser humano, valorizando o seu meio, o seu quotidiano, a sua singularidade, o vivido. Sendo assim, à luz do campo epistemológico da Educação Musical, aceita-se a sugestão de Kramer de que ela alcança um campo abrangente e que está fundamentada em dois princípios básicos:

- 1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares;
- 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso, a sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas (2000, p. 49).

Concordando com estas ideias, seria impossível olhar o processo de ensino-aprendizagem instrumental em grupo por um único referencial e sem o considerar objeto da educação musical em sentido lato. Por isso, o olhar vale-se tanto da pedagogia como da sociologia, da antropologia e também da musicologia, algo como um caleidoscópio que, ao ser movido, mostra outros desenhos e prismas para iluminar diferentes faces da mesma questão de investigação.

3.1.1 O conceito de ensino em grupo de instrumentos musicais

A falta de compreensão sobre *o que é* o ensino coletivo de instrumentos musicais, *o que é que* ele aborda e *como* o faz, pode ser uma das principais causas da resistência e aceitação dessa prática no ensino instrumental (principalmente, nos conservatórios, cuja forma de ensino está tradicionalmente arreigada no ensino individual), Partindo do questionamento sobre quais os fundamentos que servem de sustentação a essa prática de ensino e da necessidade de aprofundar as questões epistemológicas do ensino em grupo, algumas interrogações foram surgindo durante o desenvolvimento do estudo: o que é o ensino em grupo? É um método? Uma estratégia? Qual a sua origem? Em que contexto é utilizado? Qual é o seu objetivo?

Primeiro, na definição do dicionário, *coletivo* quer dizer “(...) um conjunto de seres ou coisas do mesmo tipo (...) um conjunto de indivíduos reunidos para um fim comum” (Porto Editora, 2013, p. 378). Por sua vez, *grupo* pode ser “um conjunto de pessoas ou objetos, tomados como constituindo um todo ou uma unidade (...) certo número de pessoas reunidas” (*idem*, p. 822). Sendo assim, usaremos tanto a palavra *coletivo* quanto a palavra *grupo* como

tendo o mesmo sentido. No Brasil, o habitual, é a utilização da palavra *coletivo*; no entanto, em Portugal parece ser habitual o uso da palavra *grupo*.

Epistemologicamente pode considerar-se o *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais* como uma prática de ensino. Nas palavras que constituem este enunciado está implícito um conjunto de questões teóricas, as quais informam o conceito, o seu desenvolvimento histórico, a sua metodologia e a sua implicação com outras ciências. Na base desta prática de ensino está a inter-relação, a interdependência, a interação social, a motivação, a cooperação, a modelagem e a aprendizagem.

Assim, o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais pode ser definido como uma metodologia específica (ou seja, uma prática para o ensino e aprendizagem da técnica e dos conhecimentos musicais utilizados na execução de um instrumento musical realizada em conjunto) em que todos os participantes envolvidos aprendem uns com os outros e com o professor, e se desenvolvem em grupo. Esta metodologia tem como requisito a participação **concomitante** de todos os educandos, aprendendo e desenvolvendo uma técnica e um conhecimento para tocar um instrumento musical através de exercícios específicos orientados e balizados por um professor. O negrito é intencional para chamar a atenção para uma ambiguidade constante, que pudemos observar durante a pesquisa: o ensino instrumental em grupo é confundido com outras práticas musicais realizadas em grupo, que podem complementar essa prática de ensino, mas que não são, verdadeiro *ensino em grupo*, facto mencionado por diversos autores, como (Barbosa, 2011, p. 226; Swanwick, 1994, p. 3; Montandon, 2004, p. 47). É o caso da prática de orquestra que, embora aconteça em grupo, tem como objetivo trabalhar em conjunto a interpretação de determinado repertório de acordo com as perspectivas estéticas, musicológicas e teóricas entendidas e sugeridas pelo maestro (e cujo objetivo, na maior parte das vezes, é a preparação para uma apresentação). É também o caso da prática de *masterclass*, em que se tem um público com objetivo de assistir a uma aula ministrada por um determinado professor a **um** aluno, ou vários, enquanto os outros apenas observam. É também, a situação da prática de música de câmara, quando um grupo de instrumentistas interpreta algumas obras musicais, mas não com a finalidade exclusiva da aprendizagem do instrumento e, sim, a de aplicar a técnica aprendida e adquirida anteriormente na aula de instrumento (quer seja em grupo quer seja individual), para a execução e interpretação da obra musical. Portanto, é preciso ter em conta que numa aula em grupo 100% dos alunos devem estar ativos, envolvidos, de uma forma ou de outra, em 100% do tempo da

aula. Barbosa, quando trata da definição do Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão (ECISP), alerta para o facto, dizendo que “o ECISP difere de outras experiências coletivas como os *masterclasses* e o ensaio de orquestra, por exemplo. Nos *masterclasses*, embora todos estejam aprendendo juntos, apenas um ou alguns tocam enquanto os outros ouvem. Quanto ao outro exemplo, digo que o ensaio de banda não é ECISP, mas o ECISP inclui tal ensaio” (2011, p. 226). Swanwick também lembra que “o ensino em grupo não é, de maneira alguma, o mesmo que o ensino individual de um número de pessoas que, por acaso, estejam em grupo. Trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente” (1994, p. 3).

No entanto, não podemos desconsiderar a opinião de autores como Rui Pintão (2014) e Cerqueira (2010) que se manifestam mais amplas com relação a esta questão, sugerindo que o ensino em grupo pode ser contemplado pelas atividades de *masterclass*. Esta visão diferenciada é a que podemos destacar no texto do autor citado:

Outra modalidade de ensino que embora seja usada no ensino vocacional pertence à modalidade de ensino em grupo, a *masterclass* (embora tenha pontos em comum com a aula individual) no sentido de estar focalizada em aperfeiçoar os modelos performativos, procura aproveitar os benefícios do ensino em grupo, através da interação existente entre o aluno e o professor e entre alunos entre si (...).” (Pintão 2014, p. 80).

Mas é importante destacar que o próprio autor se refere “ao ensino da música que se pratica em *ambientes de aprendizagem coletiva*” (*idem*, p. 76, itálico nosso), subentendendo-se assim uma certa diferenciação com o ensino em grupo propriamente dito. Outro autor que tece considerações similares sobre o assunto é Daniel Cerqueira: “Outro tipo de aula coletiva voltado a instrumentistas que necessitam de questões mais complexas de instrução são as *Master Classes* ou Cursos de Interpretação Musical” (2010, p. 3). Porém, mais uma vez, a complementação proposta pelo autor: “Logo, é possível perceber que este modelo pedagógico possui forte afinidade com o ensino individual” (*Ibid.*); nos sugere alguma diferenciação entre a prática do *masterclass* e o ensino coletivo propriamente dito.

Ponderando as posições dos autores (que se apresentam antagônicas, apenas neste ponto específico), podemos considerar que o ensino em grupo é melhor caracterizado quando todas as crianças participam e praticam ao mesmo tempo, sob a orientação de um professor. O que a nosso ver pode ser diferente, são os objetivos em função do contexto, mas o essencial é que todos os alunos estejam participando ao mesmo tempo do processo de ensino-

aprendizagem. Corroboramos as ideias de Cruvinel (2005), Tourinho (2006a), Barbosa (2011), entre outros, de que o ensino coletivo pode ser com instrumentos homogêneos ou com instrumentos heterogêneos. Em se tratando do ensino com instrumentos heterogêneos é bom salientar que neste caso, os instrumentos, geralmente, tocam em uníssono, ao contrário da prática de orquestra, onde cada naipe toca uma linha melódica distinta (Dias, J. L. 1993, p. 19-33; Oliveira, E. 1998, p. 146 *et seq.*; Galindo, 2000, p. 74 *et seq.*; Ying, 2007, p. 53).

A esse respeito, Montandon, diz que a questão da definição e da compreensão do que é o ensino em grupo, suas vantagens e sua aplicabilidade são questões importantes porque, no seu entender, esta forma de ensino pode ter várias funções, entre elas “a formação de instrumentistas ‘*virtuosi*’, democratização do ensino, musicalização geral do indivíduo” (Montandon, 2004, p. 44). Ao nosso ver, a clarificação da definição, das funções e dos objetivos pode colaborar na classificação dos materiais, dos conteúdos e procedimentos a serem desenvolvidos, e também na formação de professores. Para essa autora, reflexões críticas podem evitar que qualquer atividade que reúna mais de um aluno numa mesma sala de aula, para aprender um instrumento, possa ser chamada, acriticamente, de ensino em grupo e que, no seu entender,

(...) a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo”, mas aulas individuais dadas em grupo (...) (Montandon, 2004, p. 47).

Swanwick corrobora e complementa a ideia dizendo o que não é ensino em grupo:

O ensino em grupo não é de maneira alguma, o mesmo que o ensino individual de um número de pessoas que, por acaso, estejam em grupo. Trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente. Para começar, o professor deve estar especialmente alerta. Não pode haver nenhuma falha nas lições por falta de preparação prévia (1994, p. 3).

Abel Moraes comenta que a definição de ensino instrumental em grupo, de forma generalizada, é “uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social” (1997, p. 71). Acrescenta, ainda, que essa metodologia permite “uma forma de aprendizado que ocorre através da interação social entre elementos de um grupo, que se

motivam, se orientam, se instruem, se verificam e se avaliam, mutuamente” (*Ibid.*), construindo, assim, um conhecimento a partir do confronto das experiências individuais.

Na definição de Tourinho, o ensino coletivo pode ser conceptualizado “como transposição inata de comportamento humano, de observação e imitação para a aprendizagem musical” (2007, p. 2). Segundo a autora, o ensino em grupo é apropriado para alunos iniciantes em qualquer instrumento, quando o aprendizado dos parâmetros técnicos e musicais são acelerados pelo convívio e pela observação de si mesmo e dos outros colegas, que atuam como referência, para além da ajuda de um professor capacitado que saiba lidar com competências individuais e coletivas.

Cruvinel (2005) compilou entrevistas de vários professores brasileiros em diferentes contextos, como a escola especializada, os projetos sociais e os projetos de extensão universitária. Dos depoimentos descritos no seu trabalho é possível sintetizar uma definição partindo das falas dos educadores: ensino coletivo é uma metodologia de ensino cuja abordagem é interativa, porque desde o primeiro contato o aluno percebe que faz parte de um grupo; é colaborativa, pela constante troca de informação dentro do grupo; é feita através da comparação com os pares; desenvolve a motivação enquanto aspecto que dá suporte à metodologia (porque todos os elementos do grupo têm como foco ser capaz de tocar um instrumento).

Na concepção de Boisseau o ensino em grupo é um sistema que coloca o aluno no centro do processo educativo, salientando também a dimensão social do método. Para a autora, é uma ferramenta educacional ideal, porque permite ao aluno construir o seu conhecimento por meio de um projeto em comum (2006, p. 6). Já Billot no seu estudo aborda a temática do ensino de violino praticado de forma tradicional e a prática de ensino em grupo. Ela define o ensino em grupo como uma educação individual através do grupo, em que um aprende com o outro. No contexto do grupo, na opinião da autora, é que o aluno entende o que é de facto “tocar junto” ou “em conjunto”, isto é, uma prática onde cada um do grupo colabora para alcançar um objetivo comum, para promover o prazer, a autoajuda, a autorrealização; enfim, uma experiência única capaz de dar uma sensação imediata da música, uma aprendizagem sociocognitiva (2008, p. 13).

Com base na literatura estudada e na experiência pedagógica da investigadora, podemos dizer que o ensino em grupo de instrumentos musicais é *uma metodologia de ensino* cuja

orientação é partilhada por um professor e por um conjunto de indivíduos que *constroem*, ao mesmo tempo, o conhecimento de conceitos, de conteúdos e de técnicas necessárias para a execução de um instrumento musical. Nessa metodologia encontramos os fundamentos que estão na base do construtivismo como: a interação social; a interdependência; a inter-relação plural; a interação cognitiva com diferentes pontos de vista e dificuldades; a forte motivação; a cooperação; o senso moral do respeito às diferenças; a modelagem na aprendizagem e, por fim, um fazer musical concreto por meio da experiência prática.

Nesta *metodologia de ensino* o professor tem o papel fundamental de agregador, organizador, orientador; é ele que deve ter o conhecimento basilar do processo de construção do saber musical. Do ponto de vista do aluno, o ensino em grupo é uma forma de aprender que se sustenta na cumplicidade, na confiança intrínseca e extrínseca, no compartilhar consentido de um para com o outro e na condição de humanidade; portanto, o ensino em grupo é uma *metodologia de ensino* que tem valor e significado em si mesmo e pode ser uma dentre outras formas de ensinar música, tanto na escola genérica quanto na escola especializada.

O ensino coletivo de instrumentos musicais acontece num contexto social em que os alunos são o centro do processo educativo; um contexto permeado pela participação e pela cooperação de todos do grupo. Aprendem não somente com o professor, mas aprendem com os seus pares, ouvindo, observando, participando e discutindo. O grupo é uma fonte de referência face à qual o aluno é capaz de se comparar e de mensurar o seu próprio desenvolvimento técnico instrumental, bem como os conhecimentos musicais adquiridos e as suas atitudes. A cooperação e a motivação são os potencializadores desta prática de ensino-aprendizagem, através da qual o aluno aprende a refletir sobre o seu próprio estudo, a identificar as suas dificuldades e a chegar por via cognitiva às resoluções dos problemas que a *posteriori* serão partilhados com os seus colegas, como um compromisso musical.

Desta forma, e tendo em conta todas as perspectivas estudadas, caracterizamos o grupo como um espaço de criação em que estão em jogo aspectos técnicos, socioafetivos, sociocognitivos, artísticos e estéticos, os quais geram o que podemos chamar de um *fenômeno sociomusical*.

3.1.2 Objetivos

Thompson ao estudar as práticas de ensino em grupo de alguns professores, comenta que Sheila Nelson considera que os objetivos do ensino em grupo são os mesmos que de qualquer outro tipo de ensino instrumental (1983, p. 160). Ou seja, o facto de ser em grupo não quer dizer que o ensino deva ser descomprometido da qualidade, uma vez que não é possível o ensino instrumental sem uma formação técnica correta para executar a música (qualquer que ela seja).

O sentido de *objetivo* que utilizamos neste estudo é definido por *aquilo que se pretende alcançar* com a prática do ensino coletivo, como por exemplo: (a) a formação musical inicial dos conceitos e dos conteúdos da educação musical; (b) a formação inicial da técnica instrumental; (c) uma educação musical humanística, através do processo permanente de construção individual e coletiva; (d) a democratização do acesso ao estudo de um instrumento musical e a educação musical de um modo geral; (e) a orientação vocacional e o encaminhamento para o ensino especializado e eventual profissionalização; (f) uma experiência musical como paradigma de experiência humana.

3.1.3 Funções

A palavra *função* do ensino em grupo de instrumentos musicais neste estudo é mais bem definida como um método para ensinar a técnica de execução instrumental. Ensinar significa ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades intelectuais e musicais por meio de atividades vivenciadas e experimentadas com o propósito de alcançar um conhecimento concreto e prático. Isto opõe-se a um ensino meramente teórico, apreciativo e abstrato. Ou seja, a função do ensino em grupo, quer na escola genérica quer nos anos iniciais do conservatório, é desenvolver um conhecimento que possa gerar no aluno autonomia na execução instrumental, enfatizando o domínio técnico e a linguagem musical. Penna (2006, p. 37) descreve os conceitos de *essencialista* e *contextualista* para diferenciar um tipo de ensino musical formal e um tipo de ensino musical informal. A autora comenta que a conceção essencialista fundamenta o ensino da música no domínio técnico-profissionalizante próprio do academicismo, enquanto a contextualista se preocupa com a formação cultural global do aluno, com ênfase nos aspetos sociais ou psicológicos. Partindo das ideias de Penna, pode dizer-se que o ensino coletivo na escola genérica não tem a função de formar o profissional em música, mas também não pode

ter por base uma instrução que não atenda ao eventual desejo do aluno de aprender a tocar um instrumento (algo que é bastante frequente).

O nosso interesse é uma prática de ensino que cultive no aluno um processo de conhecimento nem tão academicista nem tão informal, mas na medida suficiente para promover a autonomia e um bom conhecimento musical no nível inicial de forma a despertar os alunos vocacionalmente e encaminhá-los para a especialização, ensino especializado se o desejarem. O ensino acadêmico não pode dar plenos resultados se não for associado a uma formação social. A esse respeito Pace comenta:

First, we should teach in whatever manner best “facilitates” or “expedites” each student's learning, whether this be one student at a time or groups. Students must gain the necessary learning tools and understanding to enable them to go on their own in the future in any manner they choose. For those who aspire to become concert artists, we must help them acquire appropriate musical background and skills for that demanding career. Either most people, however, want to participant in music as intelligent listeners or as non-professional performers; therefore, we must help them achieve their goals¹ (1978, p. 1).

Com base nestas orientações, entendemos que é necessário que na escola genérica o ensino coletivo instrumental aconteça o mais cedo possível e tenha uma sequência normal até ao final da escolaridade fundamental; com isso não estamos querendo dizer que a escola genérica deva substituir ou equiparar-se aos conservatórios, os quais têm a função específica de formar profissionais. No entanto, o ensino instrumental na escola genérica, como já foi dito anteriormente, tem a função de preparar a formação de competências no nível iniciante da técnica instrumental, bem como a promoção dos conceitos musicais, o despertar vocacional e o possível encaminhamento para o ensino especializado. Tal como as demais disciplinas (matemática, ciências, línguas e etc.), a música também não tem a finalidade de especialização nessa fase escolar, mas tem a função de ensinar o suficiente para encaminhar os alunos, se for o caso, para os conservatórios e, posteriormente, para o ingresso nos cursos superiores.

¹ Em primeiro lugar devemos preocupar-nos com a melhor maneira para “facilitar” ou “acelerar” a aprendizagem do aluno quer seja um aluno de cada vez ou em grupos. Os alunos devem adquirir as ferramentas necessárias para a compreensão e aprendizagem que lhes permitam ser autônomos no futuro da forma que entenderem. Para aqueles que aspiram a ser artistas de concerto, devemos ajudá-los a adquirir competências e habilidades musicais para essa exigente carreira. A maioria das pessoas, contudo, ou quer participar na música como ouvinte inteligente ou como intérprete não profissional; portanto, temos que os ajudar a atingir os seus objetivos (tradução da autora).

3.1.4 Historial

Com relação aos aspectos históricos, não é intenção neste trabalho realizar uma investigação aprofundada (o que demandaria outra tese de doutoramento), mas considerar a cronologia como ferramenta para se chegar à compreensão da evolução da prática do ensino instrumental coletivo.

Sollinger (1974, p. 7) comenta que o ensino em grupo tem a sua origem nas escolas de canto americanas, sobretudo da música religiosa vocal e nos conservatórios europeus. Na década de 1850 em Nova York, os alunos das classes de aulas coletivas da família Benjamin, tanto de instrumentos quanto de canto, apresentaram uma oratória patrocinado pelo Instituto de Professores de Música e organizado por Isaac Baker Woodbury. No mesmo ano, em Arkansas, os irmãos Howell apresentaram os seus alunos da classe de violino em grupo tocando melodias de hinos religiosos. Sollinger comenta alguns fatores que contribuíram para o desenvolvimento do ensino em grupo:

*Some of the factors which contributed to the development of string class teaching among singing school teachers were: (1) vocal class teaching techniques developed in the singing schools which began in the early 1700's, (2) the desire of the early "music men" to sell as many instruments and lesson books as possible for financial gain, (3) the ever present desire to play popular and dance music, (4) the desire for a means of music education less expensive than private lessons, and (5) the desire for popular general education, expressed with growing concern from colonial days*² (1974, pp. 8-9).

As primeiras classes de ensino instrumental em grupo começaram no Conservatório de Gottlieb Graupner, Francisco Mallet e Filippo Trajetta, em Boston, por volta de 1800. Em 1839 a Academia Feminina de Knoxville, no Tennessee, de D. L. Elder ensinava vários instrumentos em grupo. Entretanto, foi com Lewis A. Benjamin que o ensino de cordas em grupo teve maior projeção. Por mais de meio século, desde 1847 até à segunda década do Séc. XX, os Benjamin e as suas esposas ensinaram música vocal e instrumental a centenas de alunos nas suas academias e escolas livres de violino em Nova York, Brooklin, Filadélfia, Camden e Pittsburgh; em 1851, Benjamin publica um método para o ensino em grupo, principalmente de violino

² Alguns dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento do ensino em grupo de instrumentos de cordas entre os professores de canto das escolas foram: (1) as técnicas de ensino vocal desenvolveram-se nas escolas de canto que começaram no início de 1700; (2) o desejo dos primeiros músicos para vender tantos instrumentos e manuais quanto possível para ganho financeiro; (3) o gosto sempre presente para tocar música popular e de dança; (4) a aspiração por uma educação musical mais acessível do que aulas particulares; (5) a crescente preocupação com a educação geral da população expressada desde o período colonial (tradução da autora).

(Sollinger, 1974, p. 9). Sollinger cita ainda, uma listagem de professores que foram precursores do ensino em grupo nos Estados Unidos:

Quadro nº 04 - Professores precursores do ensino em grupo de instrumentos de cordas nos EUA segundo Sollinger

Professor	Ano registrado de início da atuação	Local
Gottlieb Graupner	1800	Boston
Francis Mallet	1800	Boston
Filippo Trajetta	1800	Boston
Mr. D. L. Elder	1839	Knoxville, Tennessee
Lewis A. Benjamin	1847	New York City, Brooklyn
James L. Howell	1849	Cotton Plant, Arkansas
Lewis A. Benjamin Jr.	1877	New York City, Brooklyn
Lillie Benjamin	1877	New York City, Brooklyn
Frank T. Benjamin	1884	New York City, Brooklyn
Frank T. Benjamin	1888	Philadelphia, Camden
Ida Benjamin	1884	New York City, Brooklyn, Philadelphia, Camden
Ernst A. Weiss	1889	New York City, Brooklyn
Ernst A. Weiss	1891	Chicago
Charles Miessner	1890	Midwest
A. S. Bowman	1891	Philadelphia
Walter Stone	1902	Chicago (?)
W. Otto Miessner	1904	Indiana
Corydon D. Smith	1904	Chicago
Will D. Moyer	1905	Chicago (?)
Frank H. Ross	1905	Bridgeport, Connecticut
Louis M. Gordon	1910	Midwest
Arthur L. Judson	1910	(?)
Benjamin O. Marsh	1910	Iowa (?)
Marion Osgood	1911	Boston
H. O. Wheeler	1911	Missouri (?)

FONTE: (Sollinger, 1974, pp. 12-13)

Entre 1865 e 1868 seis grandes conservatórios estadunidenses, imitando as famosas escolas da Europa, foram fundados, num esforço para elevar o padrão cultural da nação: Oberlin

Conservatory (1865), Boston Conservatory (1867), New England Conservatory (1867), Cincinnati Conservatory (1867), Chicago Musical College (1867) e Peabody Conservatory (1868); todas estas instituições utilizavam algum tipo de sistema assemelhado ao ensino em grupo para a instrução da música. Entretanto essa forma de ensino foi logo contestada por professores da época, que acreditavam que o ensino coletivo era uma ameaça para a sua subsistência (Sollinger, 1974, p. 14).

Desde então, o ensino instrumental em grupo tem sido avaliado e estudado em vários países europeus, tais como França, Bélgica e Grã-Bretanha, e também nos Estados Unidos, como informa Thompson (1983, p. 23). O autor afirma também que, na Grã-Bretanha, há uma tradição do ensino coletivo de cordas nas escolas públicas que remonta à década de 1870, principalmente com os trabalhos pedagógicos de Hullah Brown, Edwina Palmer e Gertrude Collins. No entanto, foi com *The Maidstone Movement* (1897-1939) que o ensino em grupo de cordas tomou maior projeção. O movimento *Maidstone* foi um projeto de ensino de cordas, mais especificamente de violino, nas escolas públicas de Londres, que teve como patrocinador *J.G. Murdoch & Company*, editor e fabricante de instrumentos musicais. O projeto experimental de aulas de violino em grupo foi idealizado por T. Mee Pattison para a escola *All Saint's National School* em Maidstone, na Inglaterra (Deverich, 1987). A *Murdoch Company* fornecia os professores e vendia os instrumentos e os manuais *The Maidstone Violin Tutor* por valores baixíssimos, para que todos os alunos pudessem adquiri-los. O projeto era extracurricular. Deverich comenta que em 1897 é criada a *Maidstone School Orchestra Association*, e o projeto contava nessa época com cerca de 400.000 alunos de cordas, somando as escolas de todo o país (*idem*, p. 40). Mais tarde, em 1905, a partir desse movimento, foi criada a União Nacional de Orquestra-Escolares, cuja filosofia era a de que a música deveria ser ensinada a todas as crianças. Estas instituições tiveram as suas atividades encerradas em 1939, em consequência da eclosão da Segunda Grande Guerra.

Em 1980 Sheila Nelson é convidada pelo *Inner London Education Authority* para desenvolver um projeto de ensino de cordas em grupo em Londres conhecido como *Tower Hamlets String Teaching Project*. Um projeto bem-sucedido no contexto da escola pública genérica, que adotava no currículo o ensino em grupo de instrumentos de cordas. Este projeto mereceu a atenção e o estudo de Swanwick e Jarvis (1990), intitulado *The Tower Hamlets String Teaching Project: a research report*. Na opinião dos autores um projeto plural, cujo objetivo principal era o de ensinar instrumentos de cordas para crianças, com objetivos sociais, assim

aspectos técnicos e musicais eram ensinados respeitando o desenvolvimento da cada criança dentro de “uma visão de música como uma forma de discurso impregnada de metáfora” (2003, p. 70). Como conclusão do seu estudo, os autores observaram que o projeto concretizava dois dos três princípios de ação desenvolvidos por Swanwick (2003, p. 71) para o ensino musical: considerar a música como um discurso, e considerar o discurso musical do aluno. Após 120 horas de observações em 13 escolas, eles concluíram que, na maioria das aulas, os resultados eram evidentemente positivos, as crianças adquiriam confiança e competência na execução dos instrumentos.

Keene (2009, p. 299) na obra *A History of Music Education in the United States*, comenta o trabalho de Albert Mitchell, que após estudar em Inglaterra a metodologia do ensino em grupo, implantou-o, em 1911 nas suas aulas particulares de violino em grupo em Boston. Mais tarde, a partir da observação do sucesso das aulas de Mitchel, o ensino coletivo foi implementado no currículo das escolas públicas. O autor afirma que Boston foi o primeiro distrito dos Estados Unidos a introduzir o ensino de violino em grupo na escola genérica, em 1911. Mitchell tinha estudado em Inglaterra os livros e a metodologia da *Maidstone School Orchestra Association* e, de volta a Boston, ele publica o livro *The Class Method for the Violin*, em 1918, aproveitando as ideias pedagógicas da Associação, mas criando um método próprio.

Destaca-se, também, o trabalho de Elizabeth A. H. Green³, que lecionou violino em grupo em escolas públicas de Iowa, na cidade de Waterloo. Em 1942, a convite da *University of Michigan*, ela desenvolveu um programa de ensino orquestral para as escolas públicas de Ann Arbor. Publicou importantes obras sobre a pedagogia do instrumento e também sobre o ensino em grupo de cordas, como por exemplo: *Teaching Stringed Instruments in Class* (1966); e *Musicianship and Repertoire for the High School Orchestra* (1962).

Outras referências sobre o ensino em grupo de cordas também são encontradas na Rússia, nas aulas de Pyotr Stolyarsky, que fundou em 1933 a *Escola de Stolyarsky* onde, além das tradicionais aulas tutoriais, eram adotadas também aulas em grupo para os iniciantes (Schwarz, 1983).

No Japão, o destaque é para o trabalho bastante divulgado do método de Shinichi Suzuki, baseado na educação do talento, e tendo como filosofia fundamental a ideia de que

³ Mais informações e referências sobre o trabalho de Elizabeth Green, a partir de http://www.phsorchestra.com/index.php?option=com_content&view=article&id=59:elizabethgreen&catid=36:history&Itemid=60. Acedido em outubro, 24, 2014.

todas as crianças têm a capacidade de aprender a executar um instrumento, tal como são capazes de aprender a língua materna. Para Suzuki, todas as crianças educadas “com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento, mas devem começar no dia do seu nascimento” (1994, p. 12). Esta condição, na opinião de Suzuki, é fulcral para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. O autor dá especial importância à participação dos pais no processo de aprendizagem, estabelecendo um triângulo entre eles, os alunos e os professores.

Em Taiwan, destacamos as obras de Fu-Tong Wong *Studying and Implementing Group Violin Teaching* e Duo-Xin Xu's *Group Violin Teaching Method*. O método de Wong foi projetado para crianças e para quem não deseja ser um instrumentista profissional, é um método que tem influências filosóficas de Suzuki e técnicas de Stolyarsky; utiliza as canções populares chinesas, por entender que isso facilita e que é a melhor forma de compreender os conceitos técnicos musicais. Ao todo, Wong escreveu vinte obras para o ensino em grupo: *Wong's Group Violin Teaching Method Materials*, divididos em níveis de dificuldades técnicas e em estilos musicais. Yuyu Chu (2008) escreveu uma tese de doutoramento analisando as obras pedagógicas para o violino de Fu-Tong Wong.

Dentro da área dos outros instrumentos, podemos citar o ensino do piano e de sopros em grupo; na área do piano, Más (2011, p. 62) situa as origens do ensino de piano em grupo na Irlanda, já por volta de 1815; esta ideia também é constatada nos estudos de Alda de Oliveira (1990) e de Montandon (1992), que comentam que o precursor das aulas de piano em grupo foi Johann Bernhard Logier, professor que reunia até 30 alunos em uma classe. Para além de Logier, Montandon refere-se, também às classes de Calvin Cady, que tinha por base a premissa de que “o critério para estudar música não deveria ser o talento ou a manifestação da musicalidade, mas a vontade de aprender”; nas suas classes reunia três a quatro alunos (Montandon, 1992, p. 8).

Na área do ensino de sopros, nomeadamente das bandas, no ensino público genérico, Barbosa comenta a experiência da *Música para Todos* do *Department of Health, Education, and Welfare* (EUA), que tem sido o objetivo filosófico da Educação Musical para todas as escolas norte-americanas; nesse projeto o ensino em grupo na área dos instrumentos de sopro tem amplo desenvolvimento. Isso só foi possível, segundo Barbosa, por conta da adoção do ensino coletivo que se deu entre os anos de 1910 e 1940. O sucesso da experiência, segundo o autor,

foi constatado pelo número crescente de bandas escolares que tomaram parte nos concursos nacionais de bandas que tradicionalmente acontecem desde 1923, sendo o desse ano o primeiro a ser organizado pela *Music Industries Chamber of Commerce*. No mesmo período foi lançado também um método⁴ com técnicas pedagógicas para o ensino em grupo, “Esse método reunia técnicas pedagógicas aprendidas nos primeiros treze anos da experiência com instrução coletiva, 1910-1923” (Barbosa, 1996, p. 43).

No Brasil, o ensino em grupo de cordas, como já mencionado, teve início por volta dos anos 1970. Nessa altura Alberto Jaffé desenvolve um método de ensino de cordas, aplicando-o em projetos sociais. Na década de 80, foi introduzido no ensino especializado com o projeto de ensino em grupo de cordas de Pedro Cameron (Oliveira, E., 1998, p. 10; Ying, 2007, p. 22). Nas escolas públicas genéricas brasileiras, o ensino de cordas friccionadas ainda é muito restrito, embora existam alguns projetos, como é o caso do Projeto *Musicando na Escola* (Campos, Aguiar, Cavendish & Ferreira, 2010), que começou com a escola municipal Dr. Joaquim Vicente de Castro da cidade de Londrina, no Estado do Paraná (PR), e atualmente é desenvolvido em mais três escolas da rede municipal. O projeto inclui o ensino de violino e tem a coordenação da Professora Regina Maria Grossi Campos desde 2002, com apoio da Lei de Incentivo à Cultura da cidade de Londrina. Apesar do Projeto *Musicando na Escola* (PR) completar mais de dez anos de existência e de ter comprovada a sua eficiência, isto não foi suficiente para contemplar todas as escolas municipais da cidade de Londrina.

Em Portugal, Trindade (2010) apontou no seu estudo que o ensino em grupo de cordas, especialmente do violino, foi introduzido no ano letivo 1993/1994 em duas academias: a Academia de Música de Paços de Brandão e a Academia de Música de Santa Maria da Feira, com a utilização do método Suzuki; Mikus (2012) comenta, por seu lado, que o ensino do violino em grupo tem sido praticado nas escolas especializadas no norte do país desde 1990 e que, a partir de 2007, é implantado o Projeto Orquestra Geração, que ensina os instrumentos tradicionalmente usados nas orquestras sinfónicas de cordas, sopros e percussão em várias escolas do ensino genérico, na região metropolitana de Lisboa e em algumas outras cidades do país.

⁴ Maddy, E. & Giddings, T. (1924). The willis graded school orchestra and band series, v. 1. (s/l): C. G. Conn.

3.1.5 Vantagens e desvantagens do ensino em grupo

O ensino em grupo de instrumentos musicais apesar de ser praticado desde o Séc. XIX em vários países, ainda não é aceite unanimemente entre professores e educadores musicais no que diz respeito a uma prática pedagógica bem-sucedida. Ainda é visto com certo receio e, poder-se-ia dizer mesmo, com certo preconceito. A ideia da atenção exclusiva a um único aluno é bastante forte no ensino especializado e contrapõe-se à crença de que é possível a um grupo de alunos compartilharem e construírem conhecimento musical.

Mesmo sendo posta em causa, pela desconfiança no que diz respeito a sua eficiência, é possível constatar que a utilização da prática de ensino instrumental em grupo se expande cada vez mais, seja na escola genérica, seja no conservatório ou em escolas especializadas. É possível perceber dentro da literatura, que, de entre as opiniões dos defensores dessa prática, alguns conceitos recorrentes são vinculados a vantagens. Enaldo de Oliveira diz:

(...) o aprendizado em grupo tem como consequência um estímulo adicional ao desenvolvimento do aluno, diminuindo consideravelmente o tempo gasto no aprendizado dos princípios básicos da técnica instrumental. Para a maioria dos iniciantes, as primeiras tentativas de produção do som nos instrumentos de cordas são extremamente desagradáveis se ouvidas individualmente. Entretanto, se executadas em um grande grupo, estes sons tornam-se bastante aceitáveis devido à fusão das sonoridades. O êxito inicial gera, no aluno, uma dose de satisfação pessoal bastante elevada, estimulando-o a continuar o aprendizado (1998, p. 20).

Moraes também se refere ao assunto:

O ensino em grupo possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma grande variedade de habilidades como prontidão, interação social, dinamismo pessoal, julgamento e pensamento crítico em relação à música e à performance dos outros (Moraes, 1997, p. 72).

Ainda com respeito às vantagens é possível constatar que há: melhor utilização do tempo do professor; os alunos criam autonomia e confiança em si; desenvolvem o senso crítico; desenvolvem audição interiorizada, consolidam a aprendizagem mais rapidamente; têm maior interação entre os colegas; maior comprometimento com o estudo. Em relação aos benefícios económicos, vários autores se pronunciam como Sollinger (1974), Bastien (1988), Oliveira, A. (1990), Montandon (1992), Barbosa, J. (1996, 1997), Moraes (1997), que consideram que o sistema apresenta um melhor custo-benefício, pois numa classe de ensino coletivo é possível atender um número grande de alunos e isso potencializa o tempo do professor. Esta vantagem pode não parecer nobre, mas quando falamos da viabilidade da inserção do ensino de

instrumentos musicais na escola pública do ensino genérico, quer em Portugal quer no Brasil, esta é uma questão muito importante, visto que quando há cortes orçamentários na educação sempre estes recaem primeiro na área da educação artística.

Outra vantagem observada, a partir da literatura, é que a situação de aprendizagem é diversificada pelas respostas apresentadas pelo grupo, uma vez que iguala as oportunidades, porque a aula em situação de grupo é dirigida ao aluno comum, desconstruindo a ideia de que para estudar música é preciso um dom especial. Consequentemente, desperta o sentimento de fazer parte e pertencer a um grupo onde se pode expressar e expor as suas dificuldades e facilidades (Billot, 2008; Boisseau, 2006; Dantas, 2010; Santiago, 1995; Swanwick 1994). Essa forma de aprender em grupo proporciona ainda um ambiente favorável para que os alunos se sintam mais seguros para expor as suas capacidades, as suas ideias e as suas observações criativas. Os alunos tímidos não são expostos, o que ajuda no fortalecimento da autoconfiança, (porque a situação de grupo previne a sobrecarga de estresse sobre um único aluno). Há melhoria significativa em diversos aspectos da aprendizagem como a rapidez na aquisição de conhecimento e a vontade de participar nas orquestras, bandas e conjuntos; em consequência disso, baixa a taxa de evasão escolar (Cruvinel, 2008; Dantas, 2010; Moraes, 1997; Nascimento, M. 2010; Swanwick, 2003; Tourinho, 2007). Outro aspeto bastante citado na literatura é o favorecimento na interação social, a possibilidade de ampliar o leque de experiências musicais diversificadas, a autonomia, o desenvolvimento da autoexpressão, da emoção, da criatividade (Cruvinel, 2005, 2008; Dantas, 2010; Moraes, 1997; Thompson, 1983). Do mesmo modo, autores como Cuervo e Maffioletti (2009), Almeida (2004) e Tourinho, C. (2003) concordam que a prática do ensino coletivo pode desenvolver a percepção musical, a musicalidade do aluno, a valorização da prática e da vivência musical. Swanwick apresenta a sua observação do estudo feito sobre o projeto de ensino de cordas de Sheila Nelson, em 1980:

Os resultados ofereceram uma impressão do desenvolvimento sistemático das habilidades técnicas e auditivas – controle dos materiais sonoros. Isso era sempre relacionado com um forte senso de performance musical expressiva e estruturada [...]. Pode-se afirmar que a maioria dos eventos observados caiu nas categorias de aquisição de *técnica* ou de *performance* musical (2003, p. 71).

Na área pedagógica, a questão fulcral é um facto bastante simples – o objetivo real do ensino musical não ser a formação de grandes intérpretes ou profissionais, uma vez que o número de alunos que se tornarão solistas e instrumentistas de orquestra é bastante reduzido

em função do próprio mercado de trabalho. Então, tratar todos os alunos como se fossem destinados às salas de concerto é um erro que encontramos no ensino tradicional e é absolutamente irrelevante para as necessidades da maioria de alunos, que precisam ser capacitados numa vasta gama de habilidades e qualidades intelectuais e pessoais que podem ser desenvolvidas com a educação musical por meio do ensino em grupo.

Algumas desvantagens também foram observadas de acordo com a literatura, como a alteração na dinâmica da aula; por exemplo, quando um aluno falta, atrasando a programação (Amui & Cruvinel, 2010, p. 1399). É também mencionada a impossibilidade de atender às diferenças individuais em turmas grandes e a inadaptação do sistema para atender alunos após o período inicial, no prosseguimento do estudo depois da fase do ensino coletivo, em decorrência do choque e das diferenças ao passar das aulas coletivas para as aulas individuais: “como fecho deste relato, pode-se trazer para reflexão os desafios que as transições entre o espaço de iniciação coletiva e a subsequente adoção da formação curricular sequencial vigente no meio escolar em questão trazem para alunos e professores” (Costa, C. 2010, p. 1592). Outra questão reside na capacidade do professor não possuir formação para lecionar em grupo: “Por falta de referenciais eu não conseguia perceber ainda que aquela aula dada individualmente realmente não funcionaria no formato em grupo” (Montandon, 2004, p. 2); ou ainda: “Uma das limitações encontradas na prática do ensino instrumental em grupo reside na capacidade do professor de música se adaptar correctamente a esta nova realidade” (Pintão & Vieira, 2010, 1538).

Pintão (2014, p. 88) ao se referir, no seu estudo, às vantagens e às desvantagens do ensino em grupo do piano, sublinha um documento redigido por Ella H. Mason e Raymond Burrows⁵ publicado antes de 1923, onde os autores procuram dar esclarecimento sobre as vantagens e desvantagens do ensino em grupo. Pintão comenta que “os problemas que são colocados neste documento, escrito há cerca de noventa anos, apresentam uma marca de contemporaneidade” (*ibid.*); diz ainda, que os autores detectaram que algumas das “desvantagens” na verdade eram equívocos que podem ser facilmente resolvidos. Segundo o autor, o documento é dividido por categorias temáticas: (a) o ensino em grupo não dá atenção à individualidade do aluno; (b) existe falta de formação e qualidade dos professores para dar aulas de piano em grupo; (c) há limitações de tempo e de planificação para dar aulas de qualidade

⁵ Mason, E.H & Burrows, R. (n.d.). Answers to criticisms of piano class instruction. Published by National Bureau for the Advancement of Music Inc. New York.

nesta modalidade de ensino; (d) a modalidade de ensino em grupo propicia a necessidade de apostar numa formação profissional adequada; (e) esta modalidade de ensino propicia que se formem grupos de níveis heterogêneos no que diz respeito a motivações e capacidades demonstradas para a aprendizagem; (f) existe falta de qualidade e limitação tímbrica dos teclados, face aos pianos; (g) o ensino de piano em grupo proporciona eventuais problemas de disciplina (Pintão, 2014, pp. 89-100). A partir desse estudo, baseado em Mason e Burrows, o autor procura desmistificar esse assunto, apresentando várias situações onde as supostas “desvantagens” do ensino coletivo podem ser revertidas, tornando-se até mesmo novas vantagens. Como exemplo disso podemos citar duas argumentações do autor, refutando as afirmações (a) de que o ensino em grupo não dá atenção à individualidade do aluno e (c) de que há limitações de tempo e de planificação para dar aulas de qualidade nesta modalidade de ensino:

Nesta forma de ensino, mais facilmente o professor se apercebe das características e potencialidades de cada aluno, visto que neste contexto o todo representa também a soma de cada parte. Na situação de uma classe é mais fácil, tanto para o professor como para cada um dos alunos, avaliar o que é comum e o que é distinto e reconhecer no contexto de grupo as semelhanças e as diferenças que ocorrem entre eles. O professor do ensino em grupo percebe melhor se um problema é específico de um aluno ou comum a todos os alunos (*idem*, p. 90).

O que está implícito nesta questão, reside em pensar que o aluno só aprende quando está efetivamente a tocar piano. No entanto, todos os alunos estão a aprender de forma ativa mesmo que não estejam no momento de tocarem, pois devem saber aprender pela observação e por ouvirem os colegas da classe. Desta forma, evitam a necessidade de repetirem muitas vezes os mesmos erros (*idem*, pp. 99-98).

Assim, nesta tese, quando abordamos as possíveis “desvantagens” do ensino coletivo, procurarmos falar de situações de dificuldades e não de problemas irreparáveis ou insolúveis, da mesma maneira outros sistemas de ensino como o individual podem apresentar problemas na sua consecução. Ainda dentro desse assunto é importante frisar que um professor interessado irá encontrar maneiras de realizar o seu trabalho de uma forma ou de outra e um professor desinteressado ou despreparado não irá diferenciar o ensino coletivo do ensino tutorial. Posto isso, sintetizamos nos quadros n.º 5 e n.º 6 a seguir algumas vantagens e dificuldades do ensino instrumental em grupo, tanto para o aluno como para os professores, porém, tanto as vantagens como (especialmente) as dificuldades devem ser consideradas no campo das possibilidades.

Quadro nº 05 – Vantagens e dificuldades do ensino instrumental em grupo para o aluno

Vantagens para o aluno	Dificuldades para o aluno
Desenvolvimento do conhecimento musical	Não há reposição de aulas, o aluno que falta perde o conteúdo dado
Descoberta em conjunto dos conceitos musicais	Faltas, mesmo que esporádicas, prejudicam a sequência da aula do grupo
Desenvolvimento de habilidades técnicas	Turmas podem ser muito grandes
Desenvolvimento do senso artístico	O aluno pode não se adaptar ao grupo
Desenvolvimento do senso estético	Espaços inadequados
Desenvolvimento da sociabilidade	Número de instrumentos pode ser insuficiente
Desenvolvimento do senso crítico	Professores podem ter pouca habilitação
Desenvolvimento da autonomia	Pode haver inadaptação na transição do ensino coletivo para a subsequente adoção do ensino individual
Maior cooperação	Pode haver falta de comprometimento de alguns elementos do grupo
Maior motivação	
Desenvolvimento da disciplina	
Maior atenção na atividade	
Aprendizado pela comparação	
Sentimento de pertença ao grupo	
Possibilidade de executar repertório desde o início	
Desenvolvimento da criatividade	
Conhecimento de estilos musicais diferentes	
Percepção de modos diferentes de interpretação	
Competição saudável	
Baixo número de desistências	
Desinibição	
Possibilidade do aluno ver e ouvir o desenvolvimento de outros alunos	
Permite a discussão crítica das interpretações individuais	

Quadro nº 06 – Vantagens e dificuldades do ensino instrumental em grupo para o professor

Vantagens para o professor	Dificuldades para o professor
Melhor gestão do tempo	O preconceito dos outros professores em relação às aulas de instrumento em grupo
Professor facilitador	Possibilidade de as aulas serem consideradas apenas pelo lado lúdico, quer pela escola quer pelo aluno
Maior motivação para lecionar	Falta de material didático requer maior trabalho para organizar e planejar a aula
Não repetição de conteúdos	Demora na identificação dos alunos descomprometidos dentro do grupo, torna a aula mais difícil de ser gerida
Melhor rendimento da aula	Heterogeneidade do grupo requer um bom planeamento
Participação mais ativa dos alunos	
Cumplicidade dos alunos nas tarefas	

	<p>da aula, o que demanda tempo</p> <p>O professor deve ser flexível quanto ao ritmo e desenvolvimento da aula</p>
--	--

A partir dos aspectos debatidos neste sub-item é possível perceber que, na literatura relacionada ao ensino coletivo de instrumentos musicais, a questão das vantagens e desvantagens que inicialmente se mostra clara, pode assumir sob um olhar mais apurado, aspectos mais complexos. É importante chamar atenção para a realidade da sala de aula, que é muito dinâmica e se altera com o passar do tempo, a partir do interesse dos alunos e das experiências do professor. Assim, possíveis desvantagens podem ser transformadas em vantagens. Um bom exemplo disso é o estudo de doutoramento que Rui Pintão desenvolveu na Universidade do Minho, sob orientação de Maria Helena Vieira⁶ (2014, pp. 88-101) onde o autor desconstruiu vários mitos envolvendo o ensino coletivo de piano, demonstrando que questões relacionadas (nos quadros) na coluna de desvantagens podem ser resolvidas ou até mesmo tornarem-se vantagens, dependendo do modo de trabalho do professor e da atitude dos alunos. Tal facto pode ser até mesmo considerado pela questão da complexidade (Morin) no processo de ensino, quando o todo é maior que a soma das partes, uma vez que vivemos e lecionamos em contextos diversos, complexos e dinâmicos.

3.2 Pedagogia no ensino instrumental em grupo

Ao considerarmos o ensino em grupo enquanto Pedagogia, nós o fazemos a partir do entendimento de que a Pedagogia tem um significado amplo, tal como teoriza Libâneo: “a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (2001, p. 156).

Desta forma, Kramer (2000, p. 51) dá-nos uma ideia bastante relevante sobre a pedagogia musical, pois, para ele, ela tem como ponto central a relação entre as pessoas e a música sob o aspecto da apropriação e da transmissão do conhecimento. Afirma ainda que o seu campo de trabalho é toda a *prática músico-educacional* que é realizada em aulas escolares e não escolares. Assim, as ideias de Kramer sobre a apropriação e a transmissão corroboram o nosso entendimento de que, na pedagogia musical, a criança, o jovem, o homem, todos são

⁶ Também orientadora desta tese.

considerados, tanto do ponto de vista da educação e da formação, quanto do ensino e da aprendizagem. Por um lado, a pedagogia musical oferece auxílio para os alunos compreenderem a sua relação com a música e, por outro, busca entender melhor o que ocorre no fenómeno da aquisição do conhecimento musical. Raciocinando desta maneira podemos considerar que a pedagogia musical abarca também o ensino coletivo de instrumentos como um método de ensinar.

Assim, é oportuno colocar aqui o questionamento de Hirst (1971, p. 65) sobre *o que é ensinar?* Seguindo o seu raciocínio, há uma incompreensão sobre o que é ensinar e o que isto envolve; ou seja, sem uma ideia clara do que é ensinar é improvável compreendermos o que acontece numa sala de aula sob a denominação de *ensino*. O que caracteriza segundo o autor, a atividade de ensino? O que deve estar acontecendo na sala de aula para que haja de facto ensino? Uma atividade pode ser caracterizada como ensino em função do propósito, do objetivo e da intenção subjacente à atividade do professor num contexto determinado como, por exemplo, a sala de aula da escola. Quer isto dizer que, para que exista o ensino, é necessário que o propósito, o objetivo e a intenção sejam de produzir aprendizagem de forma efetiva. Então o ensino está ligado ao aprender, mas em hipótese alguma ensinar é o mesmo que aprender. A aprendizagem pode ser a intenção do ensino, mas aprender tem por finalidade alcançar algum resultado específico, i.e., ser capaz de fazer algo que não se conseguia fazer antes (como, por exemplo, neste caso, ser capaz de executar um instrumento com uma determinada *técnica*, tocando uma pequena canção, uma melodia - o que não seria possível fazer antes, sem uma orientação). No entanto, há que se concordar com Passmore (1980, p. 19) quando afirma que mesmo quando há o objetivo de promover uma aprendizagem, isto não quer dizer que, de facto, isso aconteça, e que há muitas questões envolvidas (como as estratégias do professor, o grau de desenvolvimento do aluno, o interesse do aluno, etc.). Todavia, temos que considerar aqui que existem pessoas que são capazes de tocar um instrumento por si só, por observação ou descoberta; no entanto, existem técnicas específicas para se executar bem um instrumento e é necessário aprendê-las.

O ensino, é assim, uma atividade cuja intenção é alcançar uma aprendizagem específica quanto ao seu conteúdo. Isto é, na medida em que temos que ensinar técnicas para tocar um instrumento, a atividade específica do ensino deve ser apresentar, demonstrar e auxiliar o aluno no desenvolvimento destas técnicas e dos saberes necessários. Desta forma, o professor intencionalmente torna claro, na sua atividade, o que pretende ensinar. Há, porém, uma questão

a se levar em conta: o grau de desenvolvimento dos alunos para as atividades de ensino; e em se tratando do ensino em grupo é fundamental levar em consideração as diferenças individuais entre os alunos e estabelecer um ponto de equilíbrio dentro da turma. É claro que se tratando de grupo, tanto o que pode ser ensinado como a qualidade do ensino são influenciados pela estrutura, organização da turma, e tipo de alunos. Dito isto, é importante esclarecer que, na atividade de ensino, o objetivo da aprendizagem está ligado a uma teia, a um conjunto de teorias da educação, modelos, paradigmas e filosofias educacionais que orientam e servem de referência para a organização da educação.

Pretendemos discutir as estratégias e a prática sistemática do ensino coletivo enquanto pedagogia, por acreditarmos que este processo pode mudar a realidade do ensino musical quer na escola de ensino genérico pública, quer no conservatório público dos países envolvidos nesta pesquisa. Para esta discussão faz-se necessário evocar as teorias da educação, que segundo Bertrand, “são conjuntos sistematizados das percepções e das representações que as pessoas têm da organização da educação e que são utilizados na evolução desta organização” (2001, p. 9). É a partir das teorias que podemos analisar o ensino instrumental coletivo, assumindo que este é um modelo educacional com regras e valores. Ao tratar das teorias contemporâneas da educação, Bertrand o faz a partir de quatro elementos que, em sua opinião, são polarizantes: o aluno; os conteúdos; a matéria e a sociedade (representada pelo meio e pelas interações pedagógicas, que podem estar fundamentadas em uma das teorias psicocognitivas, sociocognitivas ou tecnológicas) (*idem*, p. 13).

A partir da literatura, e na vivência da pesquisadora enquanto docente, constata-se que podemos direcionar o ensino coletivo para uma visão sociocognitiva, na medida em que os conhecimentos musicais são construídos a partir das interações sociais e da cooperação para o desenvolvimento dos saberes. A essa teoria estão ligados os conceitos de dimensão cultural, contexto social, interações sociais, cooperação, eficácia, valorização pessoal, etc. O pensamento e a ação são fundamentalmente sociais e influenciam a motivação. O ensino coletivo também assenta na possibilidade de que a educação permite resolver os problemas sociais e culturais, uma vez que fornece meios para transformar a realidade e o cotidiano por meio da educação artística: “o ensino coletivo de violão é uma importante ferramenta de acesso ao aprendizado musical, de inserção e de socialização de jovens das camadas mais vulnerabilizadas da sociedade brasileira” (Amui & Cruvinel, 2010, p. 1402). Cruvinel afirma que se constatou: “(...) que o ensino coletivo de cordas é uma metodologia eficiente para a democratização do ensino

musical, transformando o ser humano” (2005, p. 239); por outro lado, Braga & Dantas, corroboram que “no campo da aprendizagem musical, especialmente aquela realizada coletivamente, a ideia de utilizar a interação entre alunos, que compartilham a mesma tarefa, pode representar uma importante estratégia didática para o desenvolvimento da música” (2011, p. 4). Dessa forma, a educação musical realizada por meio do ensino coletivo de instrumentos tem como propósito principal preparar o aluno para buscar autonomamente soluções para os seus problemas, minimizando as desigualdades culturais, as diferentes formas de segregação, o elitismo, as injustiças sociais. Não obstante, com uma boa formação de professores, essa metodologia de ensino não deixa de atender àqueles alunos que se vão destacando como melhores.

Citamos alguns princípios das teorias sociocognitivas que servem de parâmetros a análises e de estudo sobre o ensino coletivo: a influência mútua, a aprendizagem indireta, a representação simbólica, a percepção da sua eficácia, as interações entre as pessoas, o conflito sociocognitivo, a mediação sociocultural, a parceria, a entreaajuda, a valorização pessoal, a flexibilidade. Os princípios da teoria sociocognitiva (que se fundamenta na ideia de que é por meio da educação que o estudante deve adquirir ferramentas que possibilitem a intervenção numa situação e, por consequência, transformar a realidade do dia a dia) (Bertrand, 2001) parecem estar presentes nesta forma de ensinar em grupo. Entre os princípios que nos parecem mais evidenciados no ensino coletivo estão: (a) a *influência mútua* (que se fundamenta em fatores socioculturais, pessoais e comportamentais); no grupo o aluno não age apenas em função da sua necessidade; ele interage com os seus colegas, influencia o grupo e é influenciado por ele; (b) a *aprendizagem indireta*; nas aulas coletivas o aluno aprende observando não apenas o professor, mas também os seus colegas; (c) a *representação simbólica*; neste aspecto o fazer musical em conjunto pode estruturar no aluno pensamentos e ações que o conduzem na direção da autorrealização e da autonomia. Assim, ele é capaz de atribuir para si mesmo objetivos, estabelecer metas e cumpri-las; (d) a *percepção da eficácia*; na aprendizagem em grupo as tarefas devem ser moderadas numa medida que seja possível sua realização pelo aluno, não devem ser muito difíceis, nem muito fáceis; (e) a *auto-regulação*; o ambiente de grupo dá chances ao aluno de observar a si e ao outro; refletir, analisar e modificar as suas ações; (f) a *modelização*; esta característica é muito importante porque o aluno estabelece modelos vão do professor aos colegas, aprendendo a partir dos resultados que observa. Assim, pensar o ensino

musical nesta perspectiva é pensar a aprendizagem fundamentada na experiência e no trabalho em grupo (Braga & Dantas, 2011, p. 6; Torres & Araújo, 2012, p. 23).

3.2.1 Teorias da aprendizagem musical no ensino instrumental em grupo

O questionamento sobre *como ensinar e aprender música*, provavelmente, é a reflexão que passa por muitos educadores musicais e cientistas ligados à educação. Entender corretamente esses processos pode garantir um efetivo ensino e conseqüentemente pode concretizar a aprendizagem. Esta pesquisa assenta na concepção de que não há uma fórmula, uma receita para se ensinar em grupo, mas sim, condições mais ou menos favoráveis para que ocorra a aprendizagem.

É também pressuposto teórico deste estudo que o ensino em grupo de instrumentos musicais pode dar respostas positivas ao desenvolvimento da aprendizagem instrumental (Almeida, 2004; Cruvinel, 2008; Galindo, 2000; Moraes 1997; Thompson, 1983). Vieira afirma que a aprendizagem instrumental em grupo pode ser altamente eficaz, sobretudo para determinadas idades e em circunstâncias especiais (2011, p. 799). Observa-se por meio da literatura que uma implicação possível para esta prática de ensino é a de funcionar como um espaço de construção onde se coloca em vista aspectos técnicos, pedagógicos, socioafetivos e estéticos que contribuem para a aprendizagem.

Um dos possíveis enfoques sobre o assunto, é observá-lo através do prisma da teoria social cognitiva (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008) que considera o homem “um ser capaz de exercer um papel ativo em sua própria história” (p. 150). Desse modo, os autores nos apresentam quatro princípios de aprendizagem que podemos relacionar com o ensino coletivo:

1. Simbolização: que permite a representação e interpretação das próprias experiências e desempenhos, atribuindo significado individual aos mesmos;
2. Pensamento antecipatório: possibilita transcender o presente imediato e regular o comportamento atual em direção a objetivos e metas, por antecipação das prováveis conseqüências das ações futuras;
3. Auto-regulação: oferece condições de monitoramento, avaliação e controle pelo indivíduo de seu próprio comportamento, em direção aos objetivos pessoais;
4. Auto-reflexão: permite que os indivíduos analisem suas experiências e processos de pensamento, bem como organizem suas auto-percepções. (Bandura et al., 2008, p. 150).

Na teoria social cognitiva de Bandura e colaboradores:

(...) os indivíduos são auto-organizados, proativos, auto-reflexivos e auto-regulados, em vez de organismos reativos que são moldados e orientados por forças ambientais ou movidos por impulsos interiores encobertos. O pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. A maneira como as pessoas interpretam os resultados do seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro (Bandura et al., 2008, p. 98).

Com base na teoria social cognitiva, Tourinho e Azzi (2014) desenvolveram um estudo sobre as expectativas dos alunos das classes coletivas de violão. A partir dessa perspectiva, sugeriram ações que promovessem o desenvolvimento do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem. Constataram que, para além das perspectivas do aluno, o professor é o grande colaborador no processo:

O papel do professor na promoção de condições que provoquem no aluno o desenvolvimento de agência (expressão de Bandura) nas atividades de aprendizagem da música é crucial, pois precisa proporcionar meios para um estudo consciente e estimulador e que ofereça possibilidades de desenvolvimento para uma aprendizagem autorregulada. Neste sentido, conhecer o aluno, acompanhá-lo em seu processo de aprendizagem e oferecer estratégias de estudo para [a] prática são algumas das condições que devem estar presentes em processos de aprendizagem de instrumentos musicais (2014, p. 3)

A proposta de Bandura e colaboradores sobre a autoregulação e a autoreflexão nos leva a relacionar e considerar o papel do professor de ensino em grupo como motivador e promotor da aprendizagem reflexiva, assim, os autores nos dizem que:

As pessoas são, em parte, produtos dos ambientes em que vivem, mas, ao selecionar, criar e transformar suas circunstâncias ambientais, elas também produzem esse ambiente. Essa capacidade agente lhes possibilita influenciar o rumo dos acontecimentos e moldar as suas vidas (Bandura et al., 2008, p. 115).

Desse modo, os autores, definem, também o conceito de eficácia pessoal, fundamentado na visão do homem como *agente* do seu futuro. A crença, na concepção dos autores, exerce implicação importante no comportamento das pessoas, sendo um elemento que antecipa o sucesso. Assim, a crença podem determinar as nossas escolhas e aspirações. Cavalcanti, com base nessa teoria, concluiu na sua investigação, que no percurso de formação

dos instrumentistas a confiança “nas suas próprias capacidades pode ser determinante para um bom desempenho ou até mesmo para a continuidade dos estudos musicais” (2009, p. 93).

É possível perceber que vários dos aspectos mencionados sobre a teoria social cognitiva, podem ser encontrados nas práticas comuns do ensino coletivo de instrumentos (não apenas de cordas). Podemos mencionar alguns exemplos relacionados aos itens 1, 3 e 4 citados acima. Um exemplo relacionado com a Simbolização:

A interação social proporcionada pela aprendizagem em grupo caracteriza uma forma de convívio social, fazendo com que a aprendizagem musical passe a ter outras funções, além do conhecimento da linguagem musical. A experiência adquirida em grupo significa uma grande aquisição no desenvolvimento social do aluno (Dantas, 2010, p. 38);

Quanto à auto-regulação, autores como Tourinho e Azzi dizem que:– “Ao considerar que as pessoas podem ser agentes de suas ações, ou seja atuar com intencionalidade em sua ação, elas se tornam auto-investigadoras do próprio funcionamento” (2014, p. 3).

Já Cruvinel (2005) e Dantas (2010) podem ser citadas com exemplos relacionados com a auto-reflexão: “O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico” (Cruvinel, 2005, p. 80). E ainda: “(...) a busca pelo êxito e auto-valorização evidenciaram que no ensino coletivo há uma tendência maior para que os alunos se sintam motivados de forma extrínseca” (Dantas, 2010, p. 136).

Estes são apenas alguns exemplos que podem ser convocados para demonstrar a relação entre os dois pontos (teoria sócio cognitiva – ensino coletivo). Sendo assim, verificamos que este enfoque pode trazer contribuições que nos ajudam a compreender a ação dinâmica do aluno no processo de aprendizagem, como uma consequência da interação entre fatores pessoais, comportamentos e influências ambientais. Nesta perspectiva, o aluno desenvolve capacidades de interpretação das próprias experiências atribuindo-lhe significado e objetivando o futuro de acordo com as suas metas. Assim, no contexto da aula em grupo o aluno pode observar o seu próprio desempenho (auto-observação) de forma crítica (autojulgamento), pode sentir-se satisfeito ou não com seu desempenho (auto-reação). Os estudos citados acima, demonstram que alguns processos fundamentais como o estabelecimento de metas, auto-monitoramento, estratégias, auto-avaliação, ocupam um lugar estratégico quando relacionamos essa teoria com o ensino e aprendizagem em grupo.

Um outro olhar mais específico sobre o assunto da aprendizagem musical pode ser feito a partir da teoria de Edwin Gordon (2000) *Music Learning Theory*, considerada como um dos principais trabalhos da atualidade na área; o seu estudo aborda os processos que influenciam o desenvolvimento musical do indivíduo. A sua teoria estabelece que os processos de aprendizagem são observados a partir de uma estrutura sequencial de desenvolvimento. Cunha o conceito de *audiação* para se referir ao processo de ouvir e compreender internamente a música. Gordon, procurou por meio da sua teoria definir *o que, como e quando* os indivíduos são capazes de ouvir musicalmente (2000, p. 8). “Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos” (Gordon, 2000, p. 43).

Ao observarmos a teoria de Gordon podemos verificar que muito pode ser relacionado ao ensino coletivo de instrumentos como o trecho a seguir:

(...) o início do estudo de um instrumento deve-se encontrar aberto a todos os alunos que desejem ter lições. As diferenças musicais individuais entre os alunos podem facilmente ser integradas, particularmente nas actividades de aprendizagem sequencial, e os alunos tiram proveito do facto de aprenderem em condições idênticas às que os músicos geralmente enfrentam na execução em conjunto, porque, para aprenderem a adaptar-se uns aos outros, tem que fazer *audiação* (*idem*, p. 360).

O autor segue falando ainda sobre o ensino de instrumentos e as suas opiniões podem muito bem serem aplicadas aos aspectos pedagógicos do ensino coletivo (em especial de instrumentos heterogêneos):

Quando os alunos que tocam instrumentos diferentes são ensinados em conjunto, os resultados são mesmo melhores do que se todos tocassem o mesmo instrumento, dado que, num conjunto instrumental heterogêneo, cada aluno tem de fazer ajustamentos constantes – não só na altura e no ritmo, mas também no que diz respeito à fusão do som e de várias nuances expressivas – que são musicalmente mais significativos do que os simples ajustamentos técnicos necessários quando os alunos estão a participar de um conjunto homogêneo (...), os alunos, em última análise, desenvolverão uma musicalidade global mais rapidamente em classes desse tipo (Gordon, 2000, pp. 360-361).

Finalmente, e mais especificamente ainda, acrescentamos à discussão as propostas praxiais de David Elliott, que também tenta responder à questão de como se aprende, esboçando os seus pensamentos sobre as experiências cognitivas significativas na área da música, como uma forma de pensamento que é adquirida por meio do fazer prático. Para ele só há um tipo de conhecimento chamado de *saber musical*, uma forma de pensar e conhecer que se educa por meio de cinco *saberes*: ouvir, compor, improvisar, arranjar e dirigir. A

aprendizagem a partir da concepção de Elliot é holística, complexa, orgânica e intencional; portanto, o processo do desenvolvimento do *saber musical* é um tipo especial de aprendizagem que o aluno vai construindo a partir dos cinco conceitos base, que se concretizam na autonomia. Assim, a aprendizagem é uma ação intencional - *musicianship* que engloba o *fazer* e o *ouvir musical* de forma multidimensional. Logo, aprender é desenvolver a habilidade de refletir criticamente durante a ação musical (Elliott, 1995, p. 63); é testar estratégias, é identificar padrões musicais.

Sua ligação com o ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser percebida claramente quando analisamos as suas propostas de aprendizagem por meio da prática musical reflexiva: “The most reasonable and effective way to develop the musicianship of all music students is to structure music teaching situations as judicious models of genuine musical practices”⁷ (*idem*, p. 269). Ou ainda:

Students must also learn how to assess their own musical thinking-in-action by learning what counts as competent, proficient, expert, and creative music making. To become knowledgeable and independent judges of musical excellence and creativity, students need regular opportunities to reflect on the results of their musicianship and that of their peers. It follows from this that assessment is the joint responsibility of teachers and students (*idem*, p. 264).

In sum, when small and large performing ensembles are developed and carried out in relation to the principles I have outlined, and when performing is supplemented with improvising, composing, arranging, and conducting projects, then the music classroom becomes a *reflective musical practicum*, a close representation of viable music practice situations, or music cultures (*idem*, p. 266)⁸.

A aprendizagem de um instrumento envolve o desenvolvimento de um intrincado repertório de habilidades. Muito cedo o aluno precisa *aprender a aprender*, isto significa, fazer uso de uma série de ferramentas intelectuais que o tornem capaz de compreender alguma coisa que não entendia antes. Em situação de grupo, o aluno cria autonomia e tem oportunidade de

⁷ A forma mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é estruturar situações de ensino de música como modelos criteriosos das práticas musicais genuínas (tradução da autora).

⁸ Os alunos também precisam aprender a avaliar o seu próprio pensamento musical-em-ação, aprendendo o que é considerado um fazer música competente, hábil e criativo. Para ser juízes experientes e independentes de excelência musical e criatividade, os alunos precisam de oportunidades regulares para refletir sobre os resultados de sua musicalidade e de seus pares. Daqui decorre que a avaliação é uma responsabilidade conjunta de professores e alunos.

Em suma, quando pequenos e grandes grupos são desenvolvidos e realizados em relação aos princípios que descrevi, e quando se complementa com improvisação, composição, audição e direção, então a aula música se converte numa prática musical reflexiva, uma aproximação de situações reais de prática musical ou culturas musicais (tradução da autora).

refletir e interferir no seu próprio processo de aprendizagem. O ensino instrumental em grupo reforça o papel do aluno como centro da atenção, não a atenção a um único aluno de cada vez, com exclusividade, mas sim a cada aluno dentro do grupo, respeitando e fazendo proveito das diferenças. Ao aluno deve ser permitido agir de forma autêntica, avaliando ele próprio a sua estratégia e realizando a sua atividade. Ao professor, como observador, cabe o papel de condução, é ele quem deve dar as pistas, a partir das características, do ritmo e das necessidades de cada aluno.

Pelo exposto, não se justifica que as discussões, sobre o ensinar e o aprender em grupo, ainda estejam em torno da aceitação ou não dessa forma de ensinar; é já uma boa hora de mudar de plano de discussão e pensar outros assuntos relacionados ao tema; sendo assim, uma das questões a serem colocadas em discussão é “a passagem da reflexão acerca de ‘como se ensina’ para a problemática em torno de ‘como se aprende’” (Caspurro, 2006, p. 32).

3.2.2 Alguns princípios pedagógicos do ensino musical em grupo

Entre os vários autores estudados (Barbosa, 1996; Fisher, 2010; Oliveira, E. 1998; Thompson, 1983), foi possível observar de uma forma geral que os princípios norteadores da prática do ensino em grupo não são totalmente coincidentes; isto justifica não se ter encontrado uma literatura abrangente sobre a sistematização da prática pedagógica de ensino coletivo. Moraes comenta que o ensino instrumental em grupo vem sendo praticado e avaliado, em muitos países como nos Estados Unidos e na Inglaterra, desde o início do Séc. XX, e que nesses países o objetivo das pesquisas não é mais a comprovação da eficiência da prática, mas a sistematização e o desenvolvimento de materiais didáticos (1997, p. 70).

Embora desde 1960 já exista a prática do ensino em grupo no Brasil, não encontramos muitas publicações sobre a sistematização do ensino; os trabalhos de José Coelho de Almeida, Alberto Jaffé, pioneiros nessa área, ainda não foram editados. Entre os trabalhos acadêmicos que procuraram, de alguma forma, sistematizar o ensino coletivo, podemos citar os estudos de Linda Kruger (1990); José Leonel Gonçalves Dias (1993); Enaldo Antônio James de Oliveira (1998); José Maurício Galindo (2000), Wilson Santos (2001), Liu Ying (2007, 2012) na área das cordas; o trabalho de Joel Luiz Barbosa (1994) e Fabrício Dalla Vecchia (2012) na área dos sopros e na de percussão, e o trabalho de Maria de Lourdes Junqueira (1977) na área do piano. Já em Portugal a pesquisa é ainda incipiente, sendo porém possível apontar os trabalhos de

doutoramento de Rui Pintão (2014) na área do piano e de Maria Helena Cabral (2014) na área da flauta doce.

De entre os manuais comumente utilizados para as aulas de cordas friccionadas é possível identificar os mais citados e mais utilizados: *All for Strings* de G. E. Anderson & R. S. Frost (1986); *String Builder: A string class method for class or individual study* de Samuel Applebaum (1960); *The teaching of action in string playing* de P. Rolland & M. Mutschler (1974); *The Suzuki Concept* de S. Suzuki (1974); além dos métodos tradicionalmente usados para as aulas individuais e que são comumente adaptados para utilização em grupo.

É importante observar que geralmente o método Suzuki é adotado como repertório e não no contexto sugerido por seu autor, dentro de determinadas recomendações filosóficas. Na maior parte das vezes, os professores utilizam as pequenas melodias para as fases iniciais de aprendizagem do instrumento, visto que existe pouco material didático que sirva para compor um repertório de iniciação.

Moraes, fundamentado em Peters e Miller (1984)⁹ fala das dimensões da aprendizagem que devem ser consideradas e utilizadas como base para o ensino em grupo: (a) a dimensão cognitiva, que deve tratar de desenvolver a percepção, a concentração e o conhecimento; (b) a dimensão afetiva, que deve desenvolver as atitudes positivas e a sensibilidade afetiva; (c) a dimensão técnica ou psicomotora, que deve desenvolver a proficiência técnica das habilidades; (d) as dimensões psicológica e social, que devem fortalecer a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e a consciência social para a convivência, para a crítica, para a tolerância e autonomia (Moraes, 1997, p. 75). Dantas (2010), estudou projetos de ensino em grupo na Bahia (BR) e constatou que, na maior parte dos projetos, não se verificou a existência de manuais sistematizados que pudessem orientar a prática do professor. Os participantes do seu estudo comentaram que o material didático utilizado era quase sempre adaptado por eles a partir de manuais de ensino individual do instrumento. Em Portugal, Vieira menciona também fazer as suas adaptações de material didático na sala de aula do ensino instrumental em grupo .

Swanwick (1994) ao tratar da aprendizagem instrumental em grupo parte do pressuposto de que para tocar um instrumento há requisitos básicos: a atenção ao som da outra pessoa, à sua postura, ao seu estilo de *performance* e ao seu desenvolvimento técnico; o escutar

⁹ Peters, G. D. e Miller, R. F. (1984). *Music teaching and learning*. Longman

cuidadoso e a observação perceptiva. Ao relatarem o seu estudo sobre o projeto *Tower Hamlets*, de Sheila Nelson (Swanwick & Jarvis, 1990), cujo objetivo era ensinar instrumentos de cordas friccionadas a crianças nas escolas primárias do ensino fundamental (com idades até 11 anos), os autores observaram que, nesse modelo de ensino, aconteciam cinco atividades na sala de aula que eram assim organizadas: composição, literacia musical, apreciação, aquisição de técnica e performance. Swanwick condensou estas actividades na sigla C(L)A(S)P, sendo que C significa composição ou criatividade, (L) significa *literatura* (e refere-se quer à notação musical, quer à literatura sobre música), A significa audição, (S) significa *skills* ou destrezas físicas e técnicas e P significa performance. As actividades entre parênteses eram consideradas por Swanwick menos relevantes do que as outras (Pintão, 2014, pp. 177-178). Nas aulas eram agrupados no máximo 25 alunos, havendo, porém, grupos menores, quando o propósito era de um trabalho mais técnico. A atividade de composição era em forma de improvisação, utilizando o jogo como estratégia; a atividade de literacia musical oferecia informações sobre música (definições de termos musicais, sinais, notação e questões de teoria musical no entanto, sempre ocorrendo no contexto da atividade prática). A atividade de apreciação musical era usada como estratégia nas aulas de técnica, quando estava presente um número reduzido de alunos; nesta ocasião o professor fazia a demonstração de uma nova peça e, ocasionalmente ocorria a *performance* de um aluno ou de um grupo de alunos para o restante da classe. Nesta parte da programação da aula o objetivo era estimular a audição crítica e analítica, por meio da *performance* de uma peça, quando cada aluno tocava uma linha melódica. Na atividade da técnica a aula guiava-se pelo princípio da fluência, tendo como referências as propostas pedagógicas de Paul Roland e Schiniki Suzuki. O controle físico, era desenvolvido antes da habilidade da notação musical. A técnica do arco era trabalhada antes da técnica da mão esquerda, priorizando a liberdade e a flexibilidade dos golpes de arco. As bases de mudanças de posição e o vibrato eram apresentados nas primeiras aulas, para desenvolver as mobilidades. Já a atividade de *performance* era o foco essencial da atividade, e para isso contava-se com a presença de um pianista, para que desde a primeira aula houvesse o acompanhamento, mesmo nos exercícios mais simples, dando caráter expressivo ao material didático. A partir dos seus estudos, o autor sintetiza as suas ideias de ensino instrumental, sugerindo três regras gerais que, embora importantes, não são exclusivas para o ensino em grupo:

Regra 1: a aula não terá sentido se nela não houver música, e música significa satisfação e controle da matéria, consciência de expressão e,

quando possível, o prazer estético da boa forma. Uma aula sem música é desperdício de tempo e a comunicação de uma mensagem errada;

Regra 2: sempre dê prioridade à fluência intuitiva baseada na percepção auditiva antes da escrita e da leitura analítica. Nos primeiros dias, pelo menos, a música deve ser articulada livremente antes de se introduzir a notação. Não precisamos da análise limitada de uma partitura impressa à nossa frente todas as vezes que tocamos. A consciência auditiva vem antes disso, ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do conhecimento musical;

Regra 3: estimule sempre o aluno a avançar, mas também espere algumas vezes. Os alunos buscarão o que realmente vale a pena. Nós, professores, devemos nos preparar adequadamente para tocar para os alunos, e com eles. A música se constitui num convite. Nós, professores, e nossos alunos, precisamos sentir que o que fazemos contribui para a sustentação da consciência humana (Swanwick, 1994, pp. 4-5).

No caso do ensino coletivo de instrumentos de cordas podemos considerar o método de José Leonel Gonçalves Dias, (1993), que elaborou um material visando o treinamento de alunos a partir das etapas mais iniciais. O seu método é para ser aplicado a todos os instrumentos de cordas orquestrais ao mesmo tempo (violino, viola d'arco, violoncelo e contrabaixo), é dividido em dez módulos de exercícios, os quais devem ser seguidos sem retrocesso aos módulos anteriores; portanto, os exercícios de cada módulo devem ser bem trabalhados até à total assimilação pelos alunos. Enfatiza a aplicação das técnicas de grupo, execução de exemplos pelo professor, utilização da memória como forma de familiarizar o aluno com o som do instrumento, o desenvolvimento da habilidade de coordenação rítmica e da percepção auditiva. As estratégias abordadas no seu estudo servem como preparação para a introdução dos exercícios escritos e também para nivelar o conhecimento musical. Nos exercícios iniciais, chama a atenção para o trabalho com a intensidade, com a precisão rítmica em diferentes velocidades, com a distinção das alturas nas cordas soltas, e com nuances tímbricas. Recomenda que tudo deve ser previamente planejado pelo professor em função do objetivo da aula. Durante as aulas técnicas, Dias sugere que sejam abordadas informações variadas como história da música, repertório, manutenção e cuidados com o instrumento; além de noções gerais sobre música. No seu método informa os professores de que a sua proposta é para alunos que nunca tiveram contato com a aprendizagem musical, e aconselha-os a moldarem a aula de acordo com as características e dinâmicas do grupo.

De acordo com as suas ideias, os procedimentos mais importantes que o professor deve observar para o bom desempenho do aluno são: manutenção da atenção e da concentração;

observação da postura e da expressividade ao tocar; incentivo à abstração e à descoberta; incentivo à resolução de problemas; resolução de dúvidas (preferencialmente através de exemplos práticos); explicações teóricas necessárias para a execução e entendimento da matéria apresentada; exposição de exemplos musicais que, de uma maneira ou de outra, façam parte do universo dos alunos; busca pela homogeneização do nível de execução do grupo (através da repetição e execução de exercícios); constante orientação e *cobrança* da prática diária individual, em casa. O autor, também sugere alguns passos para alcançar os objetivos pedagógicos:

primeiro passo – iniciar com exercícios em *pizzicato*;

segundo passo – apresentação do arco após a sedimentação dos exercícios em *pizzicato*, entendidos e dominados ritmicamente. Esclarecimento das funções das partes do arco (talão, meio e ponta);

terceiro passo – exercício com valores curtos, observando o posicionamento do arco, movimento do braço e da mão e o resultado sonoro (Dias, 1993, p. 15).

Enaldo de Oliveira (1998) recomenda a utilização e aplicação do seu método durante dois anos, propondo que a abordagem coletiva de ensino instrumental deve ter um tempo médio determinado e que, após esta fase, o aluno deve *forçosamente* (sic) ser encaminhado para o ensino individualizado, para aprimorar as habilidades técnicas. Entretanto, sugere que sejam mantidas as atividades coletivas das orquestras didáticas, como apoio ao desenvolvimento do aluno. Na sua concepção as aulas devem acontecer duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia, além da solicitação do treino individual do aluno em casa (1998, p. 15). No entanto, o autor diz que aplicou o seu método de ensino coletivo num projeto em que as aulas seguiam uma frequência de três vezes por semana, com uma duração de duas horas cada uma e que isso favoreceu e acelerou consideravelmente o aprendizado; ele atribui este facto à importância do acompanhamento do professor em contato quase permanente com o aluno, o que possibilitou uma aprendizagem adequada das posturas e movimentos do instrumento. Sugere, então, três níveis de explanação por parte do professor:

Explicação verbal, fazendo uma descrição detalhada de sua realização (quais os movimentos, sensações, ataques de notas, qualidade sonora...); esta verbalização é importante, pois serve para o professor definir seus padrões e conceitos.

Demonstração da habilidade, executando-a nos instrumentos – estabelecendo, deste modo, o padrão auditivo e visual necessários ao aprendizado do aluno.

“Assistência manual”: quando o professor ajuda o aluno a realizar os movimentos no instrumento, pegando junto com ele no arco, ou auxiliando em algum movimento da mão esquerda – este *toque* ajuda a transmitir ao aluno as sensações cinestésicas relativas ao ato de tocar (Oliveira, 1998, p. 17).

O autor também aconselha a condução do ritmo da turma tendo os melhores alunos como parâmetro, mas com uma boa dose de bom senso para não prejudicar os que têm dificuldades, nem desanimar os que têm mais facilidades. Recomenda utilizar as práticas do professor Jaffé para consolidar a postura e o movimento do ato de tocar, solicitando aos alunos que, nos primeiros seis meses do processo de iniciação, não realizem nenhuma prática de estudo instrumental sem o professor (inclusive, que não estudem em casa), o que assegura o desenvolvimento das habilidades motoras sem vícios, e sem erros de postura. Aconselha que as aulas devem ser conduzidas pelo professor de classe de maneira similar à prática do maestro. Os alunos devem ser educados desde a primeira aula para responder aos gestos do professor. A teoria musical deve acompanhar a aula, de acordo com as indicações do manual didático. Em síntese, na proposta de Oliveira, uma turma ideal deve ter 18 alunos; porém, a partir de 20 alunos, ele recomenda ter um professor assistente.

Tendo também como referência as bases pedagógicas propostas por Alberto Jaffé, Galindo (2000, p. 41) desenvolveu o seu trabalho sobre o ensino coletivo de cordas sugerindo alguns procedimentos pedagógicos:

- 1) O ensino é feito para os quatro instrumentos de arco simultaneamente.
- 2) O ensino em grupo deve ser utilizado apenas até que se forneça aos alunos instruções e treinamento concernentes à técnica básica do instrumento.
- 3) O trabalho não visa à formação de solistas, mas sim de instrumentistas de orquestra.
- 4) O *estudo dirigido* deve ocupar o lugar do ensino explanatório ou dissertativo, utilizado nas aulas individuais tradicionais.
- 5) A aula deve ser estruturada em três etapas: revisão, informação e fixação.
- 6) Utilização da assistência manual. O professor deve percorrer a sala, observando e, se necessário, tocar no aluno a fim de detectar e/ou eliminar tensões musculares nocivas, e também para ajudá-lo a realizar os movimentos, sempre que necessário. No caso de grupos grandes faz-se necessária a presença de um segundo professor.

7) A frequência de aulas deve ser de, no mínimo, duas vezes por semana; cada aula deve durar de 90 a 120 minutos, e o aluno não deve praticar sozinho até aproximadamente seis meses de estudo.

8) A formação de uma orquestra é visada desde o primeiro momento.

9) A teoria musical a ser ensinada será aquela a ser aplicada de imediato no instrumento.

Galindo utiliza amplamente o princípio do *estudo dirigido*, como uma estratégia em que o professor controla totalmente o estudo; por exemplo: (a) definindo a velocidade da execução dos exercícios e seu gradativo aumento, (b) definindo a quantidade de vezes que um exercício deverá ser repetido, (c) definindo o que será solicitado ao grupo em determinados momentos da aula. Na concepção do autor, isto é completamente diferente do princípio da aula individual tradicional, na qual o professor se encontra com o aluno uma vez por semana durante uma hora e, durante esse período, o observa executando as músicas ou exercícios técnicos previamente prescritos na aula anterior, e faz as devidas correções e considerações, retornando o aluno a casa para mais uma semana de prática solitária (2000, p. 57). No entanto, no princípio do *estudo dirigido*, o aluno faz a prática efetivamente na frente do professor, ou seja, “o professor guiará o estudo do aluno minuto a minuto” (*ibid.*), definindo quantas vezes deverá ser repetido, em qual velocidade, corrigirá a postura, aplicará exercícios de relaxamento, corrigirá a afinação, o som e por se tratar de grupo trabalhará desde cedo um repertório.

De acordo com as considerações de Galindo, na prática do ensino em grupo a primeira aula deve ter caráter lúdico, como um jogo, para que os alunos possam familiarizar-se com alguns elementos musicais e com o instrumento, mas sem a pretensão do ensino da técnica. A partir dessa aula o professor deve: (1) Distribuir os instrumentos sem arco; (2) Explicar os cuidados a serem tomados com o instrumento; (3) Descrever as partes do instrumento; (4) Posicionar cada instrumento; (5) Começar com exercícios de reconhecimento das cordas. Estas recomendações fazem parte do manual elaborado por ele. É de se referir, que esse manual é o principal material didático utilizado no *Projeto Guri*¹⁰, um importante projeto sociocultural mantido pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo que oferece atividades musicais para crianças e jovens.

¹⁰ Projeto Guri – Projeto sociocultural da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Acedido em outubro, 5, 2014, a partir de www.projeto-uri.org.br

Cruvinel (2009a, pp. 75-78), fez uma compilação dos aspectos pedagógicos mais relevantes no ensino instrumental em grupo com base nas propostas nos autores citados acima:

- 1) Para as aulas heterogêneas é recomendável a utilização de instrumentos com características técnicas comuns.
- 2) É recomendável ter dois professores com características diferentes; um que se preocupa com a direção do grupo e outro assistente que percorre a sala, corrigindo a postura e auxiliando os alunos.
- 3) O estudo dirigido é uma eficiente estrutura didática, através do qual o professor conduz o estudo do aluno de forma detalhada, passo a passo.
- 4) A assistência manual é recomendável no processo de correção da postura.
- 5) Utilização de linguagem verbal direta – o professor deve ser objetivo.
- 6) Repetição constante dos exercícios e trechos musicais para assimilação; a prática musical deve ser o foco principal.
- 7) Utilização do solfejo antes de tocar as melodias nos instrumentos.
- 8) Atenção com a postura.
- 9) Repertório que motive o grupo, utilizando não só pecinhas em uníssono como também a mais vozes e com estilos musicais variados.
- 10) Estrutura da aula dividida em etapas: inicial – organização, afinação; revisão; conteúdo novo; finalização com antecipação do conteúdo para a próxima aula; fixação e amadurecimento; relaxamento.
- 11) Carga horária – 3 horas divididas em 2 aulas semanais.
- 12) Duração 3 a 4 semestres

3.2.3 Grupos de aprendizagem

O que é que um docente de música, numa classe na escola pública tem à sua frente para ensinar? Um grupo de alunos. Porém, o que é que um docente de música que vem de uma formação tradicional de ensino instrumental solista, sabe sobre grupos? Um grupo pode parecer uma simples reunião de alunos, mas o que é um grupo?

Um grupo é uma reunião de duas ou mais pessoas que compartilham determinadas realidades, que estão sujeitas a regras, estão vinculadas por inter-relações sociais e afetivas e com algum objetivo em comum. Dentro do grupo existem comportamentos, atuações, uma consciência de pertença e características comuns que se desenvolvem, independente e distintamente das que correspondem a cada membro na sua individualidade. Cabanas (1988, p. 277) define o grupo como sendo um espaço onde todas as pessoas aprendem a mesma coisa ao mesmo tempo. Caracteriza-o como um espaço onde: (a) se define como meta própria, o aprender; (b) a participação de todos os membros é obrigatória. Para as crianças, o grupo é um lugar de amizades, de encontro lúdico e, em relação à aprendizagem, é um fim em si mesmo; não é um meio para qualquer outra atividade, a não ser a de descobrir e aprender. Para os jovens, o grupo representa uma identidade, um modo de ser, um local onde eles podem expressar os seus pensamentos, os seus gostos e a pertença a um meio social, que apoia-se na ideia vantajosa do estímulo pelo exemplo, e proporciona outros benefícios inerentes à ação conjunta (*idem* p. 249). A partir daí é possível caracterizar a sala de aula de música como um grupo. No entanto, o autor alerta-nos para esta questão da dinâmica dentro do grupo, que pode ser afetada pelos atos e respostas tanto dos alunos como do professor. O que é a dinâmica de grupo? Pode dizer-se que quando um grupo tem certo tempo de existência, origina-se no seu interior uma série de forças que atuam nele, determinando o seu comportamento. A ação dessas forças e o efeito que produzem constitui a sua dinâmica. Portanto, a Dinâmica de Grupo ocupa-se em estudar o comportamento das pessoas diante dessa situação. Cabanas diz que os grupos são “dotados de una fuerte dinámica interna que suscita entre los niños una rica actividad social, la cual produce intensos e variados efectos pedagógicos”¹¹ – a aprendizagem intelectual e a educação da vida social (1988, p. 249). Assim, a aprendizagem intelectual é resultante desta vantajosa situação, que é natural e agradável para as crianças, despertando o seu interesse; enquanto a educação da vida social, estimulada pela socialização, constitui-se um excelente método didático e uma ferramenta que permite a aprendizagem num contexto que é reconhecido pelo aluno: o grupo. Já a educação da vida social é estimulada pela socialização e constitui-se um excelente método didático e uma ferramenta que permite a aprendizagem num contexto que é reconhecido pelo aluno – o grupo. Isto quer dizer que, para qualquer criança

¹¹ Dotados de uma forte dinâmica interna que provoca entre as crianças uma rica atividade social, a qual produz intensos e variados efeitos pedagógicos, dotados de uma forte dinâmica interna que criando entre as crianças uma rica atividade social, a qual produz intensos e variados efeitos educativos (tradução da autora).

estar em conjunto, significa ter referências, estar entre iguais, confrontar e consolidar sua aprendizagem e socializar-se. Essa dinâmica parece-nos ser a base, importantíssima, para o processo de ensino-aprendizagem em grupo de instrumentos musicais, porque pode favorecer o desenvolvimento de competências nos alunos, tanto no âmbito musical quanto no âmbito social.

Fisher (2010) desenvolveu a sua metodologia educacional com o uso de pequenos grupos, acreditando que não é a semelhança ou a diferença entre os indivíduos que constitui a dinâmica do grupo, mas sim a interdependência, e também, que as pessoas podem vir para um grupo com diferentes disposições, apesar de compartilharem um objetivo comum (condição ideal para desenvolver a aprendizagem centrada na resolução de problemas, o que torna os alunos susceptíveis de agir em conjunto) (2010, p. 51). No entanto, não basta apenas reunir as pessoas; a composição do grupo é um tema bastante delicado, pois é preciso saber como fazer a classificação dos alunos sem correr o risco de discriminação e de diminuir a coesão. Esta composição pode comprometer todo o propósito de colaboração e participação dos membros no processo. Na literatura brasileira relativa ao ensino em grupo de instrumento este tema foi abordado tanto por Barbosa (1997) como por Oliveira (1998) e Galindo (2000), que concordam com a estratégia de reorganização de alunos entre os diversos grupos, com a finalidade de manter a dinâmica das aulas. Essa estratégia pode parecer um pouco discriminadora, mas o nivelamento dos alunos de acordo com suas competências, pode garantir a participação de todos de forma harmonizada. Fisher, por sua vez, considera vantajosa a heterogeneidade entre os alunos; para ele a diversidade pode ser uma estratégia importante (porque resulta em diversas personalidades, habilidades, experiências, interesses e perspectivas), e aposta, por isso, na distribuição aleatória dos elementos entre os grupos (2010, p. 57). Assim, a prática coletiva parece ser favorecida pela estratégia da entreatajuda, pelo apoio socioafetivo, pela harmonia entre os alunos e entre o professor e os alunos. Superando a ideia negativa do professor dominador, a função do professor surge como a de dinamizar o processo de aprendizagem. Esta é uma situação bastante desejável para o ensino numa classe de instrumentos, porque cria a oportunidade de aprendizagem através da participação ativa de todos.

Alguns autores (Barbosa, 1996; Fisher, 2010; Oliveira E. 1998, Pintão, 2014) se referem ao tamanho ideal do grupo, porém este número pode variar de acordo com o tipo de grupo. Para os grupos heterogêneos de cordas Enaldo de Oliveira (1998, p. 76) considera que 18 integrantes o número ideal divididos de acordo com os naipes: 8 violinos, 4 violas d'arco, 4 violoncelos e 2 contrabaixos; Barbosa (1996, p. 40) na área de sopro e percussão sugere “uma classe de até

30 alunos de instrumentos diversos”; Tourinho (2006a, p. 92) fala em grupo de instrumentos homogêneos com até 37 alunos de violão; Pintão (2014, p. 141) no seu estudo trabalhou com um grupo de 15 alunos de piano; Moraes (1997, p. 71) por sua vez, ao se referir as aulas de violoncelo, fala que “o grupo deve ter um número máximo de seis elementos para que a interação social possa auxiliar o processo de aprendizagem”; Fisher (2010, p. 57) considera os grupo menores como mais vantajosos.

Typically, smaller groups are more useful for students who are novices to group work and to cooperative learning in particular (...).

Within these small groups of two to four members, students are challenged to participate more freely and are therefore unable to hide and avoid contributing an equal share of the work.¹²

3.2.4 O professor de ensino instrumental em grupo

Um dos fatores importantes na prática do ensino em grupo é a compreensão do papel do professor não como “provedor e fonte única do conhecimento” (Moraes A., 1997, p. 72), mas como centro agregador que reúne conhecimentos tanto da didática como da técnica instrumental. Não é suficiente para esta prática que o professor tenha apenas um conhecimento básico do instrumento, porque ele será o modelo (Bandura et al., 2008) que servirá de parâmetro para a criança. Thompson, cita a partir do seu estudo, o exemplo dos dois professores Sheila Nelson e Robert Spencer, comentando que eles eram capazes de combinar ambos os papéis: eram excelentes instrumentistas e excelentes professores (1983, p. 21). Ao que nos parece, um professor para o ensino em grupo em hipótese alguma poderá ser apenas um *bom instrumentista* com conhecimento vago da pedagogia musical, mas também não poderá ter excelente conhecimento pedagógico aliado a um conhecimento superficial do instrumento. Moraes diz que o professor para ministrar aulas coletivas necessita de alguns

pré-requisitos pessoais e habilidades necessárias para a condução das atividades. São sempre apontados o dinamismo, a liderança, a sensibilidade, a competência social refinada e habilidade de se comunicar de forma clara e adequada. Da mesma forma, são necessários conhecimentos e experiência nas três áreas pedagógicas básicas envolvidas no ensino em grupo: musical, instrumental e psicológica educacional (1997, pp. 73-74).

¹² Normalmente, os grupos menores são mais úteis para os alunos que são iniciantes para o trabalho em grupo e à aprendizagem cooperativa, em particular (...). Dentro desses pequenos grupos de dois ou quatro membros, os alunos são desafiados a participar de forma mais livre e, portanto, incapaz de se esconder (no grupo) e evitar contribuir com uma parte igual do trabalho.

Montandon (1992, p. 61) comenta sobre a importância do professor para as aulas coletivas como o condutor da aprendizagem. É de responsabilidade do professor a organização da aula, a criação de um ambiente propício à aprendizagem, assim na opinião da autora a tônica está na necessidade do professor ter compreensão sobre as teorias de aprendizagem, além da sua competência como músico e instrumentista. Cita a inclusão do ensino de piano nas escolas públicas estadunidenses dizendo:

Pela solicitação emergente a partir do desenvolvimento da psicologia e sua aplicação na educação, notadamente a partir da virada do século, e do empenho dos educadores em colocar o ensino de piano em grupo a par das outras disciplinas na escola pública, ficou patente a necessidade de formação que tivesse compreensão tanto do assunto a ser ensinado quanto da maneira como tal assunto é aprendido. Uma formação abrangendo, portanto, as áreas de pedagogia, de domínio da linguagem musical e de execução no instrumento.

Fisher (2006, p. 21), por sua vez diz que para além da formação específica o professor de ter um planejamento cuidadoso e gerir bem a aula é muito importante:

Planning for the implementation of cooperative learning is crucial. The instructor must make multiple pre-instructional decisions that will have a significant impact on the success of the cooperative lesson. First, he must generate a clear list of objectives, both academic objectives as well as those involving social skills. In terms of academic objectives, the instructor must decide if the lesson will be used to introduce new concepts or if it will be used to review material or make a transfer to related material¹³

3.2.4.1 O dilema do *ser* instrumentista ou professor

A formação do profissional em música tem ocupado uma parte considerável dos debates sobre os projetos político-pedagógicos de muitas escolas de nível superior (Bellochio, 2001; Mateiro, 2007a; Mota & Figueiredo, 2012; Romanelli, Ilari & Bosisio, 2008), a começar pela área de atuação deste profissional, que pode abranger a *performance*, a docência, a pesquisa e a área das tecnologias. No entanto, apesar de, na maior parte das vezes, o professor instrumentista atuar como professor, nem sempre ele se considera *educador*. Isso se deve, como bem coloca Tourinho, às diversas possibilidades de atuação do profissional da música, que vêm transcendendo o espectro dos cursos de formação estabelecido desde meados do século passado (2006b, p. 8). Embora, o instrumentista, na maior parte das vezes, ou se

¹³ O planejamento para a implementação da aprendizagem cooperativa é crucial. O instrutor deve tomar várias decisões antes de ensinar, que terão um impacto significativo sobre o sucesso da aula cooperativa. Em primeiro lugar, você deve gerar uma lista clara de objetivos, tanto objetivos acadêmicos, bem como aqueles que envolvem habilidades sociais. Em termos de objetivos acadêmicos, o professor deve decidir se a lição é usada para introduzir novos conceitos ou ser usado para rever o material ou fazer uma transferência de material relacionado.

encaminhe para a docência, ou acumule as duas funções: instrumentista e docente. No caso brasileiro este impasse está diretamente ligado aos currículos propostos nos projetos político-pedagógicos das escolas superiores; primeiro, porque os cursos de formação de instrumentistas, contrariando a realidade do mercado de trabalho, focam a formação na *performance* e na virtuosidade; segundo, porque o curso de educador musical pouco acrescenta na formação técnica do aluno como instrumentista (embora, após a formação, uma das saídas profissionais seja atuar como professor de instrumento). A falta de formação na área da pedagogia específica para o instrumento é uma questão discutida por muitos autores (Araújo, 2005; Barbosa, 1996; Dourado, 1996; Santos, 2008) uma vez que a grande maioria dos instrumentistas encontra na docência um caminho para a atuação profissional. O que se observa, na questão do instrumentista, é que na ausência de uma formação mais sólida na área da pedagogia, a tendência é *ensinar sempre da mesma forma como se aprendeu*, tendo os seus professores como modelo e parâmetro de atuação (Montandon, 1992, 2004; Tourinho, 2006b). Esta situação evidencia duas questões problemáticas, a primeira é considerar que todos os alunos são iguais, sem levar em conta as necessidades específicas de cada um e, segundo, pensar o modelo herdado como a única forma de prática de ensino.

No Brasil, o educador musical, não recebe uma formação adequada para lecionar um instrumento (visto que muitos aprendem a tocar um instrumento durante o curso de licenciatura, já no nível superior), sente-se inseguro e lança mão de estratégias que fogem às expectativas dos alunos, frustrando o desejo do aluno de aprender um instrumento musical fazendo-o até perder a possibilidade de despertar sua vocação.

Por tais situações, coloca-se a questão de se dever ser ou instrumentista ou professor. Uma possível resposta encontra-se num estudo de Mateiro, sobre os fatores que motivam e influenciam os jovens a estudar música e a escolher um curso de licenciatura¹⁴ em música. A autora constatou que há uma diferença de *status* entre ser músico e ser professor de música; ser músico significa ser capaz de tocar um instrumento musical (2007a, p. 190). Nessa construção quase mítica sobre o músico como um ser diferenciado e especial em relação ao “simples professor de música”, em que ressalta a superioridade do primeiro em relação ao segundo, destaca-se a importância atribuída à formação técnica em função da especificidade de um estilo de música ao qual se está filiado (ou seja, a suposição de que aprender música erudita

¹⁴ No Brasil a Licenciatura forma o professor, enquanto o Bacharelado forma o instrumentista.

é muito difícil). Ainda vivemos presos ao mito do *talento*, do “dom”. Edgar Willems já nos alertou que a psicologia demonstrou que o dom musical não tem nada de absoluto. Por sua vez Hargreaves (2013) diz-nos que essa questão da habilidade musical está dividida em dois lados: há quem defenda a questão da hereditariedade, e quem defenda a questão dos fatores ambientais, mostrando que esta discussão parece ser muito ampla.

A nosso ver, considerando a música como um fenômeno essencialmente cultural e social, uma invenção do homem ligada à sua vida social, seria possível dizer que de modo algum ela poderia ser inscrita geneticamente nele. Nesse sentido é bastante razoável dizer que a ideia de talento inato pode estar mais ligada ao acesso à música, de modo intensivo desde a infância, que pode ser assim entendida mais como um desenvolvimento histórico, social e cultural, do que como uma questão genética. Desse modo, podemos dizer que o instrumentista teve a oportunidade e a opção de estudar numa escola especializada que dá prioridade a formação do músico, ao aprimoramento técnico e a um desenvolvimento musical ao longo da vida, e que para o educador musical esse contacto de forma sistematizada, só veio, a acontecer (no caso do Brasil) com o seu ingresso no curso de licenciatura; o seu contato com a linguagem musical se dá mais tardiamente; isto pode estar ligado à falta da educação musical na escolaridade fundamental e à falta de formação continuada. A esse respeito Mateiro, constatou:

Quanto ao *status* de ser professor e assumir as funções da profissão nas escolas é um desafio na realidade educacional brasileira. A falta de tradição da presença da música nos currículos escolares somada aos baixos salários, infraestruturas e más condições de trabalho, entre outros fatores, acabam por desencorajar os jovens a trabalhar nas escolas públicas. Há muitos anos que o ensino está desacreditado devido a inúmeros fatores socioeconômicos e culturais conhecidos por todos nós (2007a, p. 191).

Em Portugal a formação de professores de música também ocupa as questões das investigações académicas e é um desafio para a educação contemporânea. A formação do profissional especializado na área esteve a cargo dos conservatórios, até a publicação do Decreto n.º 310/83, que criou dois níveis de formação, como relatam Mota e Figueiredo:

Os profissionais de música faziam a sua formação nos conservatórios e academias de música sendo o diploma final de composição, canto ou instrumento, considerado de nível superior (...). Com a publicação do referido decreto, foi estabelecida uma divisão entre ensino secundário de música, a ser ministrado nos conservatórios e academias, e Ensino Superior de música a ser ministrado nas então criadas escolas superiores de música e escolas superiores de educação dos institutos politécnicos, bem como nas

universidades, sendo estes os dois subsistemas que constituem o Ensino Superior em Portugal (2012, p. 276).

Para entender um pouco mais as diferenças com relação ao ensino de música em Portugal e no Brasil, podemos considerar o texto de Mota e Figueiredo que traçam perspectivas futuras para professores de música dos dois países:

Com relação ao futuro profissional vislumbrado a partir dos cursos de formação de professores nos dois países aqui tratados, evidenciam-se o interesse e o desejo dos alunos pela atuação no Ensino Básico em Portugal, diferentemente da falta de motivação dos estudantes brasileiros para a atuação na Educação Básica no Brasil. As regularidades da oferta da educação musical como componente curricular autônoma nas escolas e as condições de trabalho e de salário parecem serem elementos motivadores para os futuros professores de música em Portugal, ao contrário do Brasil onde ainda se luta pela inclusão da música como conteúdo efetivo do currículo, ministrada por profissionais especializados, nos diversos sistemas educacionais (2012, p. 286).

3.2.4.2 Desafios da prática pedagógica de instrumentos em grupo

A prática profissional pode ser caracterizada por uma situação de incertezas, singularidades e até de conflitos diante de situações e resoluções de problemas práticos (Schön, 2000). Por muito conhecimento teórico que um professor possa ter, isso não fundamenta a prática em cem por cento, porque as tarefas exigem conhecimentos específicos, os contextos não são estanques e existe também a influência da componente pessoal face ao conhecimento teórico. Não é raro um professor questionar os conhecimentos pedagógicos ensinados nos cursos de formação; não que isto represente uma falha do curso, mas porque é impossível prever as situações complexas e os problemas de natureza essencialmente prática na sala de aula. Bresler (1993) focalizou a sua pesquisa estudos nas experiências de professores especialistas e não especialistas em música; o estudo mostrou que existe um fosso entre o conhecimento e as crenças dos professores e a prática em sala de aula. Talvez a dificuldade seja colocar a teoria em prática, saber adequar os conhecimentos teóricos à realidade prática.

Quanto ao ensino em grupo, Montandon (2006, p. 263) diz que um dos maiores receios dos professores é com relação ao comprometimento da qualidade musical em decorrência da falta de uma atenção individualizada. No entanto, pede atenção para o facto de que, na aula em grupo, o aluno também deve ter atenção individualizada; entretanto, essa atenção especial não acontece o tempo todo e não é da forma como acontece na aula individual.

A capacitação do professor para coordenar a ação individual da prática instrumental dentro do grupo também é focada por Tourinho (2003), uma vez que existe o risco de uma aula em grupo se transformar na colagem de atendimentos individualizados. O desafio é preparar docentes que possam romper e desmistificar paradigmas e lidar de forma diferente com o cotidiano musical dos alunos, auxiliando-os a descobrir as suas potencialidades e mostrando que é possível ter autonomia e aprender consigo e com os colegas. É cada vez mais frequente na literatura a referência ao professor como facilitador, como aquele que faz uso dos seus conhecimentos teóricos e (porque não dizer também) do conhecimento tácito, para desenvolver as potencialidades dos educandos. Em todos estes aspectos o professor de aulas em grupo difere do professor-tutor das aulas individuais.

No Brasil e também em Portugal o professor de cordas, bem como qualquer outro professor de instrumento, tem lecionado em diversos contextos, i.e., na escola de ensino específico, nos conservatórios e academias, nas escolas de ensino genérico, nas escolas de música das igrejas e em projetos socioeducativos, como é o caso das OGN. O professor de instrumento, modelado de acordo com a formação que recebeu (sobretudo em conservatórios), sente-se incapacitado e inseguro para lidar com a diversidade e adversidades da sala de aula, principalmente quando tem que lecionar em escolas de ensino genérico, onde o desafio parece ser maior pelo tamanho das turmas, o formato da aula, os conteúdos abordados, a metodologia, as diferentes formas de ensinar. Beineke estudou a atuação do professor de música e comenta que “a prática em sala de aula se caracteriza pelo seu dinamismo e complexidade. Por isso, além das orientações pessoais e sociais, as ações do professor também são orientadas pelas situações únicas que surgem no decorrer da aula, gerando necessidades práticas específicas” (2000, p. 153).

A questão dos desafios e dificuldades nas práticas docentes pode ser mais bem esclarecida, quando traçamos um paralelo com a formação docente entre Portugal e o Brasil:

(a) Em Portugal os alunos que entram num curso de formação de professores de música (seja para o ensino genérico, seja para o ensino especializado) tem um percurso de estudos entre 8 e 12 anos de formação musical e instrumento. Isto se deve à soma dos períodos da escola básica, licenciatura e mestrado. As exigências mínimas de formação, principalmente para ingresso no ensino superior, fazem com que seja possível que os alunos desenvolvam adequadamente as questões pedagógicas. A estrutura dos cursos propicia uma maior segurança

quanto à formação teórica e em especial quanto à prática, sobretudo nos estágios supervisionados; onde os futuros docentes encontram escolas de ensino básico para fazer os estágios e lecionar sob a supervisão de um professor específico.

(b) No Brasil, pelas dimensões do território e da população, a realidade da educação musical nas escolas genéricas ainda está longe de ser efetiva e presente. A música esteve fora do contexto das escolas genéricas por muito tempo e ao retornar (na prática, a partir de 2011, ano limite para a implantação da Lei n.º 11.769/08) não encontrou professores em número suficiente para atender a tão grande demanda. A formação do professor ainda é bastante deficiente, especialmente por dois motivos: a ausência da música nas escolas genéricas e a orientação profissional dos alunos com melhor formação para atividades fora do contexto das escolas genéricas, criando um círculo vicioso (como pode ser verificado na citação de Mota & Figueiredo relacionada no texto acima - 2012, p. 286). Isto gera um percurso de formação que geralmente é pequeno, quando não acontece do futuro professor ingressar na escola superior sem conhecimentos musicais, tendo que receber toda a formação musical na licenciatura, dentro de um curso de 3 ou 4 anos. Solucionar essa questão é um dos pontos cruciais da pesquisa brasileira na área (Pereira, M., 2014; Henriques, W., 2014), já se avançou muito, especialmente pela atuação das entidades brasileiras que trata da questão (em especial a ABEM – Associação Brasileira de educação musical) no entanto é possível perceber que a resolução deste problema demanda tempo e será resolvida apenas dentro de algumas gerações, quando o ensino de música nas escolas genéricas estiver consolidado e presente na maioria dos estabelecimentos.

Especificamente na área de ensino coletivo, a questão da formação do professor, que se torna mais especializada, se apresenta ainda mais deficitária (e nesse caso o problema aproxima os dois países), visto que esta pedagogia não é disciplina constante na maior parte dos cursos de licenciatura quer em Portugal, quer no Brasil. A disciplina técnica de ensino em grupo já começam a fazer parte dos planos de estudo dos cursos de formação de professores das universidades brasileiras e portuguesas. É de se destacar, no Brasil, as Universidades Federais do Ceará e de Goiás, entre outras. Em Portugal a Universidade do Minho implantou disciplinas específicas para o ensino instrumental em grupo.

Os graus acadêmicos para a formação de instrumentistas e professores entre os dois países difere em alguns aspectos; o ensino superior em Portugal estão assim divididos:

(a) Licenciatura - 1º ciclo de estudos em Música, com duração de 3 anos, cujo objetivo geral é formar o estudante para a atividade performativa, desenvolvendo as suas capacidades técnicas e interpretativas na área do instrumento da sua especialidade, assim como em teoria e formação musical e composição com saídas profissionais - Músico instrumentista (solista, de orquestra, de banda profissional e de música de câmara) ou tratamento, estudo e divulgação do património musical (fontes documentais, musicais e bibliográficas).

(b) Mestrado - 2º ciclo de estudos em Ensino de Música tem por objetivo principal a formação de professores para o Ensino Especializado de Música, para os grupos de docência em Instrumento (Acordeão, Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Oboé, Piano, Órgão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Violino e Violoncelo), em Canto, em Formação Musical e em Análise e Técnicas de Composição. A qualificação habilita para a docência no Ensino Especializado da Música.

(c) 3º ciclo de estudos que possibilita uma formação musical prática, acompanhada por estudos de alto nível em áreas que se relacionam com a interpretação: os estudos de interpretação, a história da música, a análise musical, os estudos de edições, de estilos musicais, de sociologia, etnomusicologia e da educação musical.

No Brasil os graus de académicos no ensino superior estão assim divididos

(a) Licenciatura - 1º ciclo de estudos em Música, com duração de 4 anos, o curso tem como objetivo central a formação do aluno em duas vertentes: a musical e a pedagógica. Além de uma formação musical, o aluno deve ser instrumentalizado com ferramentas específicas do campo da educação. A atuação do educador musical abrange das atividades de ensino Fundamental e Médio, relacionadas à Música.

(b) Bacharelado – 1º ciclo de estudos Musicais, com duração de 4 anos , o curso tem por objetivo formar o estudante para a atividade performativa desenvolvendo as suas capacidades técnicas e interpretativas na área do instrumento da sua especialidade, do cantor, do composição e da direção de coros, orquestras e bandas.

(c) Mestrado - 2º ciclo de estudos em Estudos Musicais, com uma duração de 3 anos tem por objetivo principal a formação em composição, educação musical, práticas Interpretativas, direção, musicologia e etnomusicologia. A qualificação habilita para a pesquisa e a docência em Música.

(d) Doutorado - 3º ciclo de estudos, com duração de 4 anos que possibilita uma formação musical prática, acompanhada por estudos de alto nível em áreas que se relacionam com: os estudos de interpretação, a história da música, a análise musical, os estudos de edições, de estilos musicais, de sociologia, da etnomusicologia, da educação musical, composição e direção. O programa do curso visa oferecer uma formação que os qualifique a atuar artística e academicamente.

Isto para mostrar que a formação em música no Brasil está mais voltada à *performance* do que à docência, desta forma, durante o percurso acadêmico é dada pouca ênfase às disciplinas pedagógicas, fragilizando a formação dos alunos que desejam sair para docência. Em Portugal, embora exista uma estrutura mais equilibrada no sentido de atender quem opta por uma formação para a docência, a técnica para ensinar em grupo ainda é incipiente. De modo resumido, pode-se dizer que as principais dificuldades para o professor de ensino em grupo são:

Quadro nº 07 – Dificuldades para o professor de ensino instrumental em grupo

Resumo das dificuldades encontradas pelo professor	
Portugal	Brasil
Gestão de grupos Falta de material didático com melodias Portuguesas	Falta de formação técnica para lecionar instrumentos Falta de material didático com melodias brasileiras Escolas que ofereçam a disciplina Educação Musical
Portugal e Brasil	
Falta de uma formação específica em pedagogia de grupo Falta de estágios supervisionados na área do ensino em grupo Exigência de um plano muito detalhado da aula Falta de dinamismo do professor Necessidade de percepção apurada das reações dos alunos Falta de controle do grupo Falta de objetivos claros Necessidade de <i>know-how</i> para tratar com grupo de pessoas Necessidade de gestão de grupos Falta de material e instrumentos suficientes Falta de sala apropriadas para as aulas Demasiada compartimentação da técnica, do repertório e da interpretação Falta de conhecimento técnico básico em instrumentos heterogêneos a partir dos naipes: cordas, metais, madeiras e percussão Dificuldade em gerenciar o diálogo interativo entre os alunos, sem perder a disciplina	

3.2.4.3 A prática como ponto de partida para a construção dos saberes do professor

Em 2004 a Comunidade Europeia financiou um estudo para avaliar os programas curriculares de formação de professores de educação musical. Foram analisadas 471 instituições educacionais da América Latina e da Europa, dentre elas, instituições do Brasil. Estudos de caso foram empreendidos a partir dessa avaliação. Mateiro, Málbran e Cisneros-Cohernour (2007) analisaram os programas curriculares de alguns países da América Latina e constataram que existem diferentes concepções na formação do docente de educação musical. Os professores de música podem ser formados em Universidades, Conservatórios, Instituições e Escolas Normais Superiores e também em Faculdades de Educação, Faculdades de Belas Artes ou Centros de Artes; cada instituição tem um programa curricular distinto para a formação do docente com duração de três a cinco anos. Estes autores categorizaram as diferentes formas de organização dos currículos em três áreas: Música, Educação e Artes; dessa categorização observaram que a área da Música e Educação são as áreas que evidenciam e dão prioridade no conhecimento musical, com o objetivo da formação de docentes; a área de Artes contempla os cursos de Licenciatura em Artes com habilitação em Música, oferecem um conhecimento mais abrangente em várias linguagens artísticas, e também em música, com uma característica polivalente. Ainda com vista aos países da América Latina, no que diz respeito ao Brasil a formação dos professores de instrumento, geralmente, se dá nos cursos de bacharelado¹⁵, cujo modelo é o mesmo da maior parte dos conservatórios, ou seja, um ensino individualizado, com matérias teóricas e com prática de orquestra e coral. Não faz parte do currículo do curso de bacharelado em instrumento, por exemplo, a disciplina de fundamentos da didática ou pedagogia. No entanto, na realidade a maior parte (para não dizer todos) dos instrumentistas, invariavelmente, irá exercer a docência; ou seja, irão aprender a dar aulas na e com a prática, contando com a formação que tiveram e com a sua própria intuição. Quer isto dizer que os professores instrumentistas constroem os seus conhecimentos a partir das suas experiências práticas.

O professor de ensino coletivo no Brasil, não tendo uma formação específica para lecionar em grupo, visto que são poucos os cursos superiores que oferecem a disciplina, é guiado pelo conhecimento tácito e pelas suas experiências pessoais. Montandon, ao referir-se ao

¹⁵ Como exemplo usamos o curso de bacharelado em Contrabaixo da Universidade Estadual de Campinas. <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/cursos/cur22.html>. Acedido em novembro, 11, 2014.

estudo que realizou junto a professores de piano em grupo, comenta que décadas depois da metodologia haver alcançado êxito nos Estados Unidos, os estudos sobre esta forma de ensinar se dedicavam à avaliação dos procedimentos e estratégias adotados pelos professores nas salas, e que um dos maiores problemas encontrados foi quanto à atuação do professor; ele “deveria combinar conhecimentos da linguagem musical e compreensão da pedagogia do piano, com o conhecimento dos princípios educacionais e procedimentos em grupo” (1992, p. 61). Comenta, ainda, que isto fez com que os currículos dos cursos de formação de professores incluíssem no programa conteúdos da teoria da aprendizagem e estágios supervisionados. Esta, de facto, é uma condição indispensável na formação do professor, quer do ensino em grupo quer do ensino individualizado; no entanto só a formação não é prerrogativa de uma boa aula e de um bom professor. A abordagem dos conteúdos, a condução das atividades e da aprendizagem, a aplicação dos procedimentos de ensino, o envolvimento da família, a criação de um ambiente propício à aprendizagem (que são atribuições dos professores) é que fazem a diferença. Schockley, citado por Montandon (1992), fala do consenso que existe em relação ao insucesso do aluno na aprendizagem não poder mais ser atribuído à falta de vocação, mas sim à formação insuficiente do professor (Schockley *apud* Montandon, 1992, pp. 61-2). Uma formação sólida também é um factor fulcral para Romanelli e colaboradores (2008), quando fazem referência ao perfil do professor de instrumento de cordas. Para estes autores, a formação dos aspectos técnicos musicais deve ser complementada, imprescindivelmente, com a formação pedagógica, e esses dois aspectos (o musical e o pedagógico) devem fazer parte de uma formação continuada, possibilitando ao professor entender a sua prática como um campo de pesquisa continuamente em andamento.

O professor, para além de uma formação consistente, tanto no que se refere aos conhecimentos musicais quanto educacionais, precisa de assumir o papel de facilitador, organizador e guia no processo de aprendizagem do aluno (Barbosa, 2011; Montandon, 1992; Moraes, 1997; Oliveira, 1998; Pace, 1978; Santos e Vieira, 2012b). Essa diversificação dos papéis fica muito clara quando pensamos na diferença entre a aula em grupo e a aula individualizada; por exemplo, a dinâmica de condução da aula individual é dada pelo aluno, de acordo com vários fatores, desde as facilidades e dificuldades motoras até às cognitivas ou à simples falta da tarefa de casa; no caso do ensino em grupo, a dinâmica é dada pelo grupo, e ajustada pelo professor, ao observar as necessidades individuais de cada aluno dentro do coletivo. A esse respeito, Fialho e Ortega, ao discorrer sobre um projeto de extensão da

Universidade Estadual de Maringá intitulado *Música na Escola*, diz que os docentes do projeto são alunos de graduação em música, professores em formação, e que a experiência de dar aulas para grupos desenvolve competências docentes específicas, como atender, dentro do grupo, às dificuldades individuais dos alunos. Segue dizendo que, para isso, a aula coletiva exige do professor um preparo e um planejamento criterioso, para que as especificidades dos alunos sejam consideradas no todo (2009, p. 1061).

Silva, por sua vez, ao comentar sobre o Método de Jaffé, observou que uma das características do professor era a capacidade de cativar o aluno para o estudo do instrumento, estimulando a sua autoconfiança, principalmente nos primeiros passos. Diz que o Professor Jaffé utilizava uma estratégia pedagógica denominada *timing*, ou seja, *timing* é o momento certo de tomar determinadas decisões em relação ao aluno. Mas, a tomada de decisão ocorre a partir da percepção do professor, e ele cita a explicação do Professor Jaffé: “quanto ao *timing*, trata-se de um elemento muito importante. O professor tem que sentir o momento de repetir, o momento de mudar, o momento de parar ou continuar” (2008, p. 43).

Reforçando estas colocações quanto à prática do professor em aulas coletivas, Moraes diz que existem alguns pré-requisitos, qualidades e habilidades pessoais, necessárias ao professor, tais como:

o dinamismo, a liderança, a sensibilidade, a competência social refinada e a habilidade de se comunicar de forma clara e adequada. Da mesma forma, são necessários conhecimentos e experiência nas três áreas pedagógicas básicas envolvidas no ensino em grupo: musical, instrumental e psicologia educacional (1997, p. 73).

Como pré-requisitos para a prática, Moraes recomenda: objetividade, metodologia pessoal contextualizada, atuação como facilitador e orientador no desenvolvimento do aluno, cuidado na administração da dinâmica do grupo. Swanwick e Jarvis ao relatarem o estudo sobre o Projeto Tower Hamlets, esclarecem que a formação dos professores era feita em equipes, tendo um líder experiente como orientador, que era observado e auxiliado pela equipe durante as suas aulas. Era normal que o professor mais experiente abdicasse da liderança em favor dos jovens professores, para lhes dar mais experiências docentes. Para além dessa estrutura básica havia uma sessão de formação programada onde os jovens músicos faziam treinamento. Os auxiliares eram destinados a ajudar as crianças em grande parte apenas pela *assistência manual* (ajustando a forma de segurar o arco, segurar o violino, ajustando a postura) o que nem sempre era fácil para eles, que estavam acostumados a explicações verbais; o sucesso nessa

função dependia fundamentalmente da sensibilidade, da atenção e do empenho, concluíram os autores (1990, p. 18).

Todos estes exemplos comentados mostram que há vários caminhos para a formação dos professores; no entanto, o ponto de partida da construção do conhecimento dá-se, de facto, através da situação da sala de aula, onde o professor experimenta, reflete e recompõe a teoria com a prática.

3.3 A motivação no ensino em grupo de instrumentos musicais

A motivação é outra característica do ensino em grupo referenciada por alguns estudiosos (Cruvinel, 2003, p. 54; Fisher, 2010, p. 190; Galindo, 2000, p. 46; Oliveira, E. 1998, p. 1; Swanwick & Jarvis, 1990, p. 10; Tourinho C., 2007, p. 2; entre outros). Enaldo de Oliveira diz que essa forma de aprender e ensinar é motivadora, porque o aluno começa tocando desde o início da aprendizagem (1998, p. 20). Na mesma tônica, Moraes diz que “a motivação e a interação social são elementos apontados como grandes responsáveis pelo incremento da aprendizagem musical” (1997, p. 71). Tourinho C. (1995) estudou a motivação e o desempenho escolar nas aulas de violão em grupo. No seu trabalho observou que estimulando o aluno a estudar o repertório que lhe interessa, e como tal é motivador, é possível obter melhor resultado no seu desempenho nas aulas. Com essa estratégia de estimular o aluno a estudar o material que lhe interessa e que lhe apraz, a autora constatou, também, que o aluno iniciante se sentia motivado para avançar para as etapas posteriores do programa de estudo. A sua pesquisa demonstrou e ratificou que o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valoriza pode constituir-se numa poderosa ferramenta de interesse e motivação para a aprendizagem de novos conhecimentos, tornando a aula de instrumento em grupo um espaço agradável onde o aluno pode fazer as suas primeiras experiências musicais. Ribeiro G., (2010) desenvolveu um estudo sobre como os processos motivacionais podem influenciar a aprendizagem instrumental num curso à distância de violão em grupo. Os resultados do estudo apontam para a possibilidade de os alunos serem movidos por necessidades psicológicas de competência, relacionamento e autonomia. Essas necessidades refletem-se diretamente na interação afetiva e saudável com o meio ambiente, e constituem fatores que originam a motivação para aprender um instrumento.

Mas o que é de facto a motivação? Martínez e García-Celay desenvolveram um estudo histórico e crítico das perspectivas teóricas sobre a motivação humana, partindo dos estudos de

McClelland sobre a motivação enquanto carga emocional que orienta e dirige a conduta até uma meta, superando a ideia de necessidade. Nessa concepção o *motivo* depende mais da aprendizagem social do que da necessidade, e todo o processo se dá no âmbito da experiência, da aprendizagem social e do desenvolvimento histórico-cultural, onde intervêm os valores culturais, sociais e o próprio desenvolvimento cognitivo (1995, p. 95).

Por muitos anos a motivação foi considerada algo que acontecia por meio de elementos externos aos sujeitos, sendo entendida como motivação extrínseca. Entretanto, com os avanços no estudo sobre a motivação, esta ideia foi complementada e, atualmente, considera-se que a motivação está dirigida por motivos internos, ou seja, trata-se de uma motivação intrínseca com contribuições dos motivos externos (Santos, Stobäus & Mosquera, 2007, p. 299). Para Huertas, Ardura e Nieto (2008), a motivação é um *processo* que precede a ação humana, por vezes intrínseco, correspondendo ao interesse pela tarefa como um fim em si mesma, sem o objetivo de atingir uma meta. Outras vezes, esse processo é extrínseco, quando a atenção à tarefa tem relação com a conquista de metas; neste caso, a tarefa é vista como um meio. A motivação nesta perspectiva é um conjunto de padrões de ações que ativam o indivíduo para executar metas determinadas.

A motivação é um elemento fulcral no processo de aprendizagem musical (Addessi & Pachet, 2007; Csikszentmihalyi, 2000; O'Neill, 1999; entre outros). Tourinho considera ainda que a motivação é um dos pilares que sustenta e mantém o interesse do aluno em aprender música e conseqüentemente o estimula a dar continuidade à aprendizagem musical (1995, p. 12).

O'Neill e McPherson ao analisarem o que motivava os alunos a estudar música (em comparação com outras disciplinas escolares) comentam sobre os modelos teóricos que mais bem colaboram para o entendimento da motivação na aprendizagem musical, como sendo a teoria da expectativa e do valor, a teoria da atribuição, a teoria da autoeficácia, a teoria do fluxo e a teoria das metas (2010, p. 104). Cada teoria trata de diferentes aspetos que caracterizam a motivação para aprender e o tipo de motivação, intrínseca ou extrínseca. Noutro estudo sobre o insucesso e o sucesso na aprendizagem musical, O'Neill identificou que uma das razões mais prováveis para o sucesso e a qualidade das performances musicais entre as crianças não está exclusivamente ligada às capacidades cognitivas, mas sim aos esforços e à persistência para atingir as metas mais elevadas. Um dos questionamentos da autora é sobre: “por que é que

algumas crianças conseguem praticar durante várias horas e outras, não?”. Uma das respostas encontradas por ela é que para além da motivação, o ambiente e a cultura influenciam nessa prática (1999, p. 35). Nesse aspecto podemos concordar com a autora, com a ideia de haver ligações entre o ambiente social, cultural e a motivação, como uma teia, que dá apoio e suporte à criança. A partir das afirmações de O’Neill pode dizer-se que existe um limite para o apoio e o suporte dado pelo professor e que, para além deles, somente um esforço intrínseco da própria criança, motivada pelo seu próprio desejo, fará com que ela supere uma determinada dificuldade e avance no nível de aprendizagem. Se relacionarmos esta situação com uma sala de ensino em grupo, poderíamos dizer que, para além do importante papel do professor na motivação do aluno, existe ainda a motivação extrínseca provocada pelo apoio do grupo de colegas e pelo contexto, gerando no aluno o desejo e a necessidade de demonstrar que é capaz de executar o instrumento de maneira igual ou superior aos demais colegas e, dessa forma, alcançar coletivamente os objetivos do trabalho e ainda manter-se integrado ao grupo.

A respeito da adaptação às novas situações ou situações difíceis, O’Neill observou que existiam crianças que conseguiam um maior progresso na aprendizagem logo ao final do primeiro ano de estudo do instrumento. A autora buscava respostas para o desequilíbrio entre os desafios e as competências necessárias para a aprendizagem de um instrumento musical e a motivação para essa atividade. Esperava com o estudo compreender “por que algumas crianças atingem níveis elevados na aprendizagem de um instrumento, enquanto outras, com capacidades e potencial idênticos apenas conseguem progresso modesto ou chegam mesmo a abandonar os estudos musicais?” (1999, p. 41). Como uma das conclusões do estudo, a autora demonstrou a importância de o professor observar o equilíbrio entre a tarefa proposta (desafio) e a competência do aluno para executá-la, tornando essa experiência significativa e oferecendo uma oportunidade de sucesso. Observou, também, que as expectativas dos pais têm uma forte influência, sendo incentivadoras e preditoras dos resultados acadêmicos dos filhos.

Mihalyi Csikszentmihalyi no seu estudo sobre jovens talentosos, traz dados que evidenciam de que eles desenvolveram o seu talento com maior sucesso, em diversas áreas, incluindo a música por persistirem frente às dificuldades, transformando-as em oportunidades de aprendizagem. Evidenciou como fator fulcral para a superação desses jovens a capacidade de apreciarem intrinsecamente as atividades musicais. Segundo sua teoria: (*Flow Theory*) *flow* é o estado em que o indivíduo se envolve e se entrega totalmente a uma atividade, disponibilizando para isso todas as suas capacidades. Essas experiências são avaliadas pelo nível atingido na

relação entre o desafio e a capacidade de cada indivíduo. A teoria de Csikszentmihalyi (2000) refere-se à motivação intrínseca, proveniente da sensação de *fluir* decorrente de *experiências ótimas*. No ensino em grupo o empenho de cada um é um grande impulso motivador, que está diretamente relacionado com a capacidade de cada aluno e com o objetivo de êxito do grupo na realização de uma tarefa. Embora exista um objetivo em comum, existe o esforço pessoal de cada aluno e, a partir do momento em que o aluno estabelece como meta a conquista desse objetivo, desencadeia-se um processo de busca por estratégias para alcançá-lo. Dessa forma, as habilidades individuais desenvolvem-se e são compartilhadas com o grupo e os desafios são renovados, exigindo a conquista de novas habilidades, novas estratégias individuais, em níveis cada vez mais elevados. Nesse estado de fluxo desenvolve-se um tipo de personalidade autotélica em consequência do aumento da capacidade de autoestima e de autorrealização e desencadeado por uma motivação intrínseca, cuja finalidade é, em si mesma, a chave para uma experiência ótima (Csikszentmihalyi, 2000, p. 109).

Elliot (1995, p. 114) considera a teoria da motivação para sustentar a sua filosofia da educação musical. Neste caso, usa o termo *fluxo musical* cunhado por Csikszentmihalyi. Elliott considera que a experiência de *fluxo* pode estar presente quando os níveis de musicalidade (que, em sua opinião, são uma forma de cognição) se igualam aos níveis de desafio que o aluno encontra quando está envolvido no processo de *musicating* (tocar, compor, improvisar, ouvir e dirigir). Ou seja, quando é possível para o aluno alcançar os objetivos de *musicating*, há um equilíbrio entre a musicalidade e a ampla gama de desafios cognitivo-afetivos envolvidos nesse processo. Para Elliott *musicating*, está intimamente relacionado com a ideia de ação, e implica o ato de fazer música através de atividades que são, ao mesmo tempo, meios e fins da educação musical. Elliott diz que o ato do fazer musical é um conceito dinâmico que envolve quatro dimensões que se interseccionam: o intérprete/músico (*musicer*), o processo musical (*musicating*), o produto musical (*music*) e o contexto musical (*context*) (1995, p. 40). Como o próprio autor diz, estas dimensões formam um sistema de relações dialéticas:

(...) music is a multidimensional human phenomenon involving two interlocking forms of intentional human activity: music making and music listening. These activities they are not merely linked; they are mutually defining and reinforcing. Let us call the human reality formed by this interlocking relationship a *musical practice* (Elliott, 1995, p. 42)¹⁶.

¹⁶ A música é um fenômeno humano multidimensional que contempla duas formas convergentes de actividade humana intencional: fazer música e escutar música. Estas actividades não estão simplesmente vinculadas; elas se reforçam e se

A prática do ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser entendida a partir do conceito de *musicing* quando advoga em favor da aprendizagem através do *fazer musical prático e concreto*. Essa prática, a nosso ver, está carregada de conceitos que demonstram a vantagem desse tipo de aprendizagem: alguém que pratica a música e que é o centro da atenção do processo de aprendizagem; o processo musical que se dá ao aprender, ao ensinar e ao compartilhar com o outro; o produto musical que resulta da interpretação e da criação da própria música, e os contextos em que se pode estar inserido, na escola genérica e/ou na escola especializada. Portanto, a experiência do *fazer musical* para Elliott é identificada como uma motivação, um prazer musical ou situação de *fluxo*, que surge quando aplicamos os nossos poderes conscientes e os nossos saberes efetivamente em algo dirigido pela nossa ação, gerando um autocrescimento, um autoconhecimento (ou conhecimento construtivo) e uma autoestima, por meio do envolvimento contínuo com a música ao longo do tempo. Nessa visão, a musicalidade não é apenas uma forma rica de pensar e conhecer a música, mas, sim, uma fonte única de um dos tipos mais importantes de conhecimento que os seres humanos podem alcançar: o autoconhecimento (1995, p. 113).

A *teoria do fluxo* diz, ainda, que o envolvimento intensivo do sujeito de forma exclusiva e agradável, aplicada numa determinada atividade que seja compatível com suas habilidades, leva a uma sensação de bem-estar e, sendo constante, pode favorecer o aumento da autoestima e da satisfação. Nessa teoria o estabelecimento de metas é o primeiro passo para que, em seguida, o sujeito seja envolvido em outra etapa – a concentração. Para que o estado de fluxo seja gerado, é imprescindível que os desafios sejam possíveis de serem ultrapassados e estejam de acordo com a capacidade do aluno (para que não causem outro sentimento que seja negativo à aprendizagem, como a frustração). Os desafios não devem, para além disso, estar abaixo das capacidades dos alunos para não gerarem o desinteresse e a apatia.

Csikszentmihalyi estabelece princípios dizendo que estes são importantes para “*transformar las actividades para que sean gratificantes en sí y por si mismas*”¹⁷ (2011, p. 139). Ao estudar estes princípios, constata-se que existe a possibilidade de relacioná-los ou mesmo de transportá-los para o ensino de um instrumento musical. São eles:

1. Hay metas claras en cada paso del camino;

definem mutuamente. Podemos chamar a realidade humana que forma esta relação de envolvimento de *prática musical* (tradução da autora).

¹⁷ Transformar as atividades para que sejam gratificantes em si e por si mesma.

2. Hay una respuesta inmediata a las propias acciones;
3. Existe equilibrio entre dificultades y destrezas;
4. Actividad y conciencia están mezcladas;
5. Las distracciones quedan excluidas de la conciencia;
6. No hay miedo al fracaso;
7. El sentido de tiempo queda distorsionada;
8. La actividad se convierte en autotelia.¹⁸

3.3.1 Impacto motivacional dos professores sobre os alunos

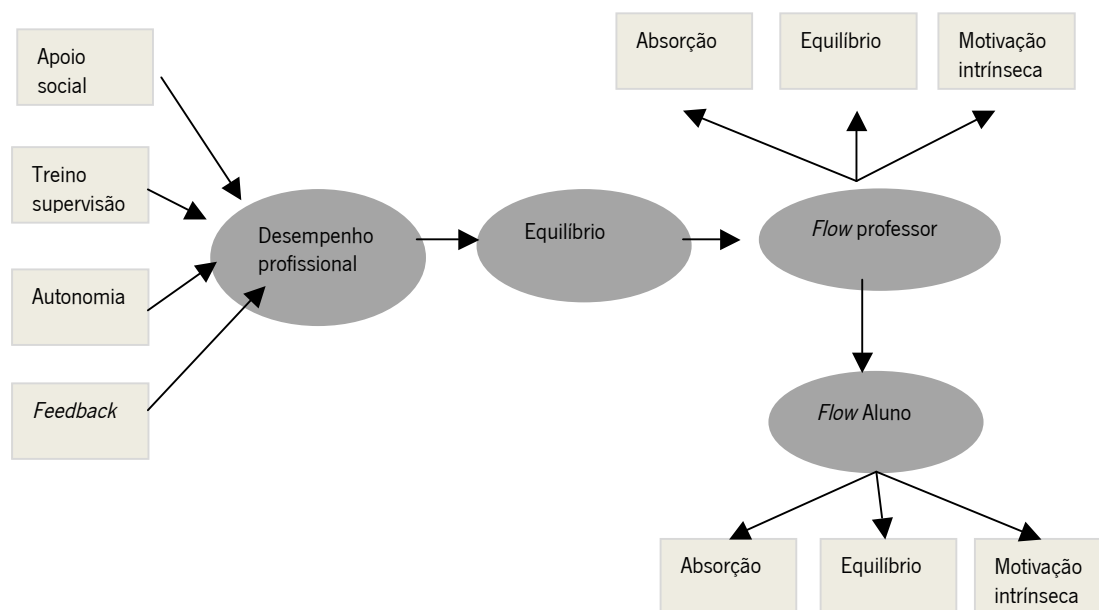
Na literatura referente ao tema, da motivação é possível observar uma predominância de estudos focados na motivação do aluno. No entanto, nos últimos 20 anos, o interesse passou a ser, também, a motivação do professor. Esta preocupação em estudar a motivação do professor é compreensível se partirmos do ponto de vista de que o desempenho acadêmico do aluno está intimamente ligado à satisfação e à realização profissional do professor. No Brasil, o que impera é a desmotivação dos professores, embora, atualmente, seja possível observar um interesse político-educativo nessa área (sobretudo pela relevância da educação para o desenvolvimento do país, o que tem feito os governos federais, estaduais e municipais voltarem os seus interesses para a qualificação e para a formação dos professores). Embora se constate um esforço de melhoria, essa classe profissional é pouco valorizada, com salários pouco atraentes, o que não desperta o interesse de jovens para ingressarem nos cursos de licenciatura, nem motiva os que concluem a graduação a ingressarem na docência na escola pública. Dantas & Palheiros argumentam que “a falta de motivação no ambiente escolar é um problema desafiador, e a questão torna-se ainda mais crítica quando os alunos em questão serão futuramente professores” (2013, p. 66). As autoras discutiram a motivação de futuros professores de música em Portugal e no Brasil. Mostraram que no Brasil foi feito um estudo pela Universidade de Santa Catarina com 2000 estudantes de licenciatura em música em diversos cursos pelo país, e apenas 28% revelaram o desejo de atuar na educação básica. Em contrapartida, em Portugal, Mota e Figueiredo, revelam que as perspectivas dos estudantes em relação ao ingresso na docência na educação básica são mais positivas em consequência das melhores condições de

¹⁸ 1) existem metas claras em cada passo do caminho; 2) há uma resposta imediata às próprias ações; 3) existe um equilíbrio entre dificuldades e destrezas; 4) atividade e consciência estão mescladas; 5) As distrações são excluídas da consciência; 6) Não existe medo de fracassar; 7) O sentido de tempo é distorcido; 8) A atividade se converte em autotelia (tradução da autora)

trabalho, de salários mais atrativos e da oferta regular da educação musical nas escolas (2012, pp. 284-5).

Bakker (2005) desenvolveu um estudo com 178 professores de música de 16 escolas holandesas diferentes, examinando o comportamento, o desempenho e a motivação pelo trabalho do professor na perspectiva da *teoria do fluxo* (Csikszentmihalyi, 2000). A hipótese do autor era a de que o treino supervisionado, o apoio social e a autonomia têm uma influência positiva no equilíbrio entre desafios e habilidades desencadeando experiências de fluxo. A outra hipótese do pesquisador, está baseada na teoria do contágio emocional, decorrente do estado de fluxo que envolve o professor e que pode motivar e contagiar os alunos. Comenta Bakker que vários estudos e experiências demonstraram que as emoções positivas ou negativas podem contagiar e exercer influências de uma pessoa para a outra. As suas ideias estão apresentadas na figura 03:

Figura nº 02 – Flow Model de Csikszentmihalyi



FONTE: Adaptado de Bakker (2005, p. 29)

Guimarães & Boruchovitch (2004) também estudaram o papel do professor na promoção da motivação intrínseca do aluno. Os autores comentam que, na escola, a qualidade do relacionamento entre professores e alunos, influenciada em grande parte pelo estilo motivacional do professor, tem-se revelado a fonte principal de satisfação ou frustração dos alunos. Dizem ainda que a motivação intrínseca do aluno não resulta do treino nem da

instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações dos professores (2004, p. 147). Os autores tampouco descartam as crenças, as expectativas e os hábitos que os alunos trazem para a escola. Nos seus estudos, consideraram que os professores podem ser classificados por dois estilos motivacionais que vão desde o muito controlador ao muito promotor da autonomia do aluno. Os estilos motivacionais dos professores têm-se revelado importantes constructos educacionais pelo impacto que exercem no desenvolvimento motivacional dos estudantes. O estudo de Guimarães & Boruchovitch mostrou que esta situação pode ser contornada com a criação da cultura de uma *comunidade escolar*, na qual, tanto o professor como o aluno, se sintam aceites e emocionalmente vinculados em interações promotoras de autonomia e menos controladoras.

Por sua vez, Huerta, Ardura e Nieto (2008, p. 10) dizem que os professores também são agentes motivacionais generalizados e generalistas, como modelos de vida e de formas de atuar. Embora reconheçam o impacto motivacional do professor na vida do aluno, dizem que existem impactos que vão muito além do motivar para as questões educacionais (como resolver um logaritmo ou conhecer questões de biologia) porque o convívio diário e constante entre alunos e professores produz atividades e atuações muito diversas em sala de aula e no contexto escolar. Dizem também que, na literatura científica, a motivação dos professores é reconhecida como reflexo da motivação dos alunos. Nas suas palavras os autores, dizem-nos que no contexto de sala de aula

se cruzan discursos muy distintos, con diferentes mediaciones de significados y también de sentidos que calan y empapan hasta al sujeto más impermeable. (...) Ahí aparecen múltiples valores, se crean metas, orientaciones y autorregulaciones que también nos desarrollan como personas (2008, p. 10).¹⁹

3.3.2 A motivação do aluno para aprender

Tapia (2005, p. 210), diz que diferentes investigadores têm estudado as questões motivacionais dos alunos, os seus interesses e os seus esforços para compreender e para aprender. Como um primeiro passo sugere identificar esses fatores, pois só conhecendo-os é que será possível determinar qual poderá ser o modo de atuação do professor para criar contextos que favoreçam ao máximo a motivação dos alunos. De entre os fatores, o autor

¹⁹ Cruzam-se discursos muito distintos, com diferentes mediações de significados e também de sentidos que envolvem o sujeito mais impermeável (...) aparecem múltiplos valores, se criam metas, orientações e autorregulações que nos desenvolvem como pessoas.

mostra-nos que existem três tipos que estão condicionados com mais ou menos interesse por parte do aluno: (a) o significado que pode ter para ele o aprender e o significado que essa aprendizagem tem face às suas metas ou aos seus objetivos; (b) a superação das dificuldades propostas pelo professor, considerando que depende em grande medida da experiência de saber, ou não, como enfrentar as dificuldades específicas que encontra; (c) o custo, em termos de tempo e de esforço, que precisa para alcançar a aprendizagem, tendo em vista a capacidade de superar as dificuldades para aprender.

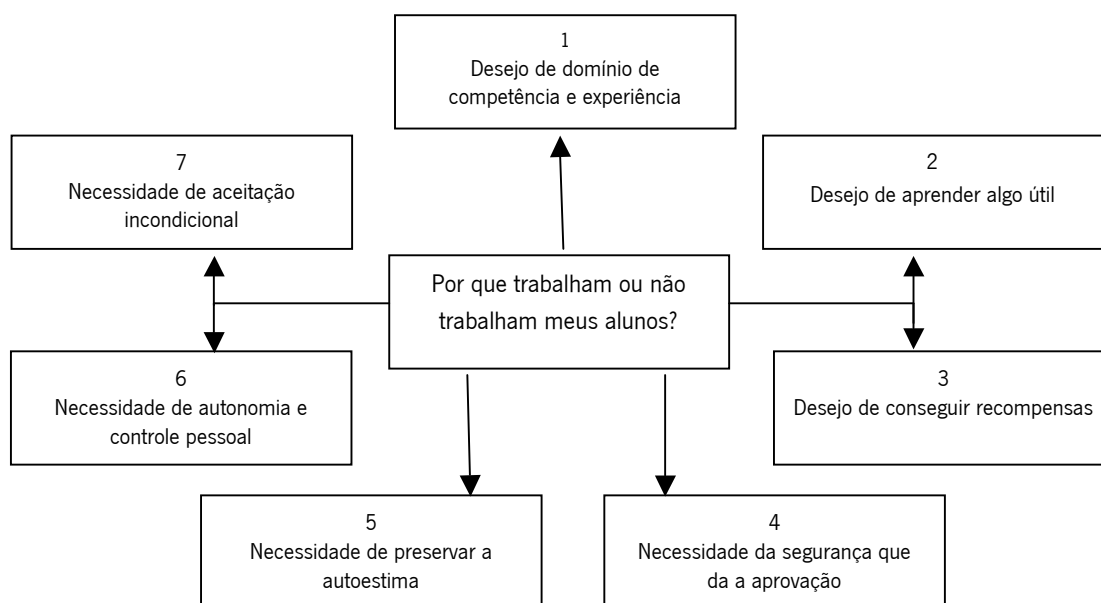
Considerando estes fatores, os significados que as atividades acadêmicas podem ter as suas diferentes metas, e considerando, também, que as metas não têm a mesma relevância para todos os alunos, Tapia concluiu que essas diferentes metas têm efeitos sobre o esforço com que cada aluno enfrenta a aprendizagem. Concluiu também que o significado básico da aprendizagem (pelo menos o significado para o aluno) é a possibilidade que ele tem de “incrementar suas capacidades, tornando-o competente para que desfrute ao máximo o uso delas”. Tapia diz, também, que “quando isto ocorre, o aluno está trabalhando intrinsecamente motivado” (2005, p. 211).

O contexto social onde se realiza a aprendizagem pode conferir-lhe significados diferentes e o esforço para aprender depende desses significados e da funcionalidade do que se aprende. O aluno aprende quando algo lhe parece útil e agradável. Se o aluno não percebe a utilidade, o seu interesse e o seu esforço diminuem; mas se, ao contrário, percebe a sua utilidade, aumenta a probabilidade de que o seu interesse e o esforço aumentem (Tapia, 2005). A utilidade da aprendizagem pode ser algo intrínseco, como facilitar a compreensão de conceitos ou a aquisição de capacidades gerais. Por sua vez, a percepção da aprendizagem pode possibilitar incentivos como recompensas materiais ou sociais, sobretudo quando os professores criam contextos que interagem com algumas características da personalidade dos alunos.

A aprendizagem em grupo pode ser tomada como um exemplo – mesmo os alunos mais tímidos que estejam trabalhando individualmente na resolução dos seus problemas dentro do grupo não são expostos, porque determinadas formas de contextualização da atividade proposta por parte do professor e determinadas formas de interação nas aulas em grupo podem contribuir positivamente para que esses alunos desenvolvam estratégias para enfrentar a dificuldade de execução instrumental sem uma exposição que os evidenciem e lhes causem qualquer desconforto. Essa interação no grupo, sem evidenciar o aluno que está com dificuldade, ajuda a

manter o interesse de todos por aprender, porque em contexto de grupo a orientação que se dá a um aluno é observada pelos outros e o que eles escutam é refletido e comparado mentalmente entre os membros do grupo. Essa atividade do professor pode ter efeitos diferentes e, a cada nova intervenção, significados diferentes, definindo o que Tapia chamou de *clima motivacional* (2005, p. 15). O autor chama a atenção para a questão de a atividade académica não se realizar de modo impessoal, visto que acontece num contexto social, no qual a relação professor-aluno experimenta um certo grau de afeto e aceitação (e todo aluno quer se sentir aceite). Ao contrário, se por alguma razão o aluno experimentar repulsa face ao professor, ou simplesmente, se o professor demonstrar preferir e favorecer outro aluno, esta atitude pode causar uma situação desfavorável para a aprendizagem. Para demonstrar as razões que podem afetar o interesse dos alunos face aos compromissos académicos Tapia elaborou o seguinte esquema:

Fig. nº 03 – Esquema das razões que afetam o sucesso escolar



FONTE: Adaptado de Tapia, 1997, p. 15 (tradução da autora).

No Brasil, a desmotivação do aluno para aprender música na escola genérica, está vinculada à qualidade do que se ensina e ao facto da atividade ser desvalorizada dentro do sistema escolar, sendo que muitas vezes não lhe é conferida sequer o *status* de disciplina, (tendo muitas vezes carácter facultativo) e também porque na maioria das vezes a atividade não

tem avaliação. Com isso, a falta de motivação do aluno para estudar é evidente em muitas escolas.

Pizzato (2009, p. 21), ao estudar o nível de interesse dos alunos em aprender música na escola genérica brasileira, mostrou serem vários os motivos do desinteresse dos alunos, como: (a) a falta de recursos materiais disponíveis; (b) a avaliação pelo professor feita em função da participação ou não das atividades em sala e não sobre o seu desempenho musical; (c) repertório centrado apenas na música erudita ou apenas na música popular; (d) a desmotivação do próprio professor que atua nas aulas de música. O estudo mostrou, também, que o desinteresse pode estar na falta de propostas de ensino que sejam desafiadoras e compatíveis com a capacidade dos alunos. O'Neill e McPherson (2010) num artigo sobre a motivação dos alunos para estudar música, relatam que alguns deles veem a educação musical como uma disciplina muito difícil e que outros são incapazes de superar as barreiras socioculturais que os impedem de atingir todo o seu potencial musical. Diante destas constatações começaram o seu estudo comparativo em oito países com o objetivo de examinar as orientações motivacionais que têm impacto sobre as decisões que os alunos tomam sobre o seu envolvimento na música como uma disciplina escolar, em comparação com outras disciplinas. O estudo mostrou, entre outras coisas, que nas escolhas educacionais, os alunos são influenciados pelas suas expectativas de sucesso e pela valorização subjetiva de diversos assuntos, como o caso da aspiração dos pais. Engelmann (2010) também se refere à influência dos pais sobre a motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná (Brasil). Diz que num estudo de grande amplitude conduzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, feito no Brasil, em 2004, o resultado mostrou que o fator de maior importância no processo motivacional de aprendizagem dos estudantes foi o acompanhamento da família durante o percurso acadêmico. De facto, a experiência docente mostra-nos que a influência da família é um fator relevante na motivação do aluno, bem como na sua persistência e sucesso nos estudos musicais. A participação da família é tão importante quanto à do professor para a realização do aluno.

Num outro estudo, Grosman (2011) investigou a atuação da família no desenvolvimento das habilidades do futuro músico, com o objetivo de demonstrar a importância dessa influência, especialmente na infância. A autora partiu do pressuposto de que todas as crianças possuem um *potencial* que pode ser desenvolvido pelo estímulo, não só dos professores, mas também dos pais e do meio. A autora constatou que, para além da aquisição de competências

necessárias e indispensáveis na trajetória de sucesso de um instrumentista, a motivação dentro do ambiente familiar é um fator decisivo para uma formação musical bem-sucedida. Relatou que as experiências mais fortes e significativas vêm deste contexto, e ocorrem através do estímulo à *performance*, da audição de gravações ou mesmo da observação das diversas atividades musicais realizadas em contexto familiar.

Pereira, M. J. estudou os principais problemas na motivação dos alunos do ensino especializado de música em Portugal e afirma que “os pais que não promovem a realização académica dos seus filhos, são corresponsáveis no insucesso escolar e nas baixas expectativas que estes criam relativamente ao seu futuro” (2011, p. 10). O seu estudo tem por base a influência parental como fator relevante na motivação dos alunos. O estudo concluiu que quando os alunos têm o apoio dos pais, tendem a ter um desempenho mais elevado e a forma que percebem o seu sucesso tem uma grande influência nos comportamentos e nas expectativas futuras, encarando a tarefa como motivadora. De facto o sucesso dos alunos pode estar ligado não só ao desempenho do professor mas também ao apoio dos pais, motivando os filhos e estimulando-os na busca de novos objetivos e concretizações.

O papel da família no desenvolvimento da capacidade musical foi estudado por Davidson, Howe, Moore e Sloboda (s/d, p. 1), com a participação de 257 crianças. Os pesquisadores demonstraram que crianças bem-sucedidas tinham pais que eram altamente envolvidos com as aulas e as suas práticas de música, desde os primeiros estágios de aprendizagem. Eram pais que durante o período de aprendizagem dos filhos, estiveram mais envolvidos com a música, ou ouvindo ou executando algum instrumento musical. Por outro lado, as crianças que não conseguiram continuar com as aulas de música tinham pais que, em média, eram menos interessados e que não mudaram o seu grau de envolvimento com a música no período de aprendizagem dos seus filhos. Em geral Davidson e colaboradores provaram que as crianças mais musicalmente capazes apresentavam os maiores níveis de apoio familiar. Evidenciaram ainda que esse envolvimento com a prática da criança em casa terá, proporcionalmente maior efeito sobre o seu progresso no desenvolvimento das lições. Presumiram, finalmente, que um aluno de música bem-sucedido, tem: (a) pais que estão envolvidos nas suas aulas de música; (b) pais que têm um envolvimento direto com a sua prática. Como resultados da investigação, confirmaram que crianças que adquiriram com sucesso habilidades musicais, estão propensas a experimentar altos níveis de apoio dos pais na aprendizagem musical. Uma forte influência familiar positiva na aquisição das habilidades

musicais parece ser o papel do pai ou da mãe na aula e o seu contacto regular com os professores. Além disso, concluem também que o envolvimento dos pais deve ser mantido num nível constante ao longo de todo o período de aprendizagem da criança até aos 12 ou 15 anos.

Assim, os pais influenciam os seus filhos de muitas maneiras, motivando-os, apoiando financeiramente as atividades e acompanhando-os durante as aulas e apresentações. A participação ativa da família, pode garantir o sucesso na aprendizagem de um instrumento musical, que requer uma organização e uma dedicação intensas nos estudos e nas práticas diárias em casa.

3.4 A cooperação no ensino instrumental em grupo

Nenhuma das atribuições feitas ao ensino em grupo de instrumentos musicais parece ser tão referenciada na compreensão dessa prática quanto a aprendizagem cooperativa. Muitos autores como Moraes, (1997); Daniel, (2005); Fischer, (2010); Pereira, M. J. (2011); Rodrigues, (2012b); Santos e Vieira, (2013), para citar apenas alguns, consideram que o ensino coletivo pode incluir e explorar uma forma cooperativa de aprendizagem. Moraes (1997) considera que muitos dos princípios pedagógicos utilizados no ensino em grupo coincidem com as propostas educacionais do aprendizado cooperativo geral (p. 71).

É bem possível que esta aproximação do ensino em grupo com a aprendizagem cooperativa seja por causa de a cooperação acontecer de forma natural dentro de um grupo de ensino coletivo, em consequência da interação social entre os elementos do grupo, que se auxiliam, que aprendem, que ensinam, que avaliam para um fim comum e também, colaboram com a prática do professor. Dessa relação alunos/alunos, professor/alunos e alunos/professor/contexto, nasce um espaço de atuação pedagógica propício para o desenvolvimento de processos, de práticas educativas, de aprendizagem, de senso estético e artístico, que envolve duas práticas sociais que se relacionam: a cooperação e a educação.

De facto, as características que se observam na prática de ensino em grupo de instrumentos musicais podem estar fundamentadas no movimento de base da aprendizagem cooperativa que teve sua origem nos Estados Unidos da América, embora alguns pedagogos europeus do Séc. XIX já tenham feito observações sobre a vantagem de se trabalhar em grupo, como é o caso de Herbart, Froebel e Pestalozzi, entre outros. Porém, é John Dewey quem chama a atenção para *compartilhar* a aprendizagem (concebendo a educação como um

processo social) e para a necessidade de se considerar a instituição escolar como uma comunidade onde o aluno possa olhar para si como elemento pertencente a ela. Freitas & Freitas (2002) em seu livro *Aprendizagem Cooperativa* fazem referência aos primeiros estudos sobre o trabalho de grupo com crianças que aconteceram por volta de 1930, coordenados por Kurt Lewin e seus colaboradores na Universidade de Iowa (EUA). Complementando, os autores dizem que “os mais decisivos fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa devem ser procurados na psicologia social” (p. 12), a qual segue uma nova orientação, considerada cognitivista, centrada no desenvolvimento psicológico da criança em oposição ao behaviorismo positivista. Essa orientação cognitivista teve o seu desenvolvimento, sobretudo, na segunda metade do Séc. XX com as teorias elaboradas por Piaget e Vygotsky. No entanto, são as ideias de Vygotsky baseadas na interação entre os alunos, na aprendizagem rica e dialógica é que parecem ter mais proximidade com o aprender música em grupo. O desenvolvimento dessas teorias ao longo da história evidencia que a construção do conhecimento é de facto um processo social que se potencializa nas relações entre os alunos.

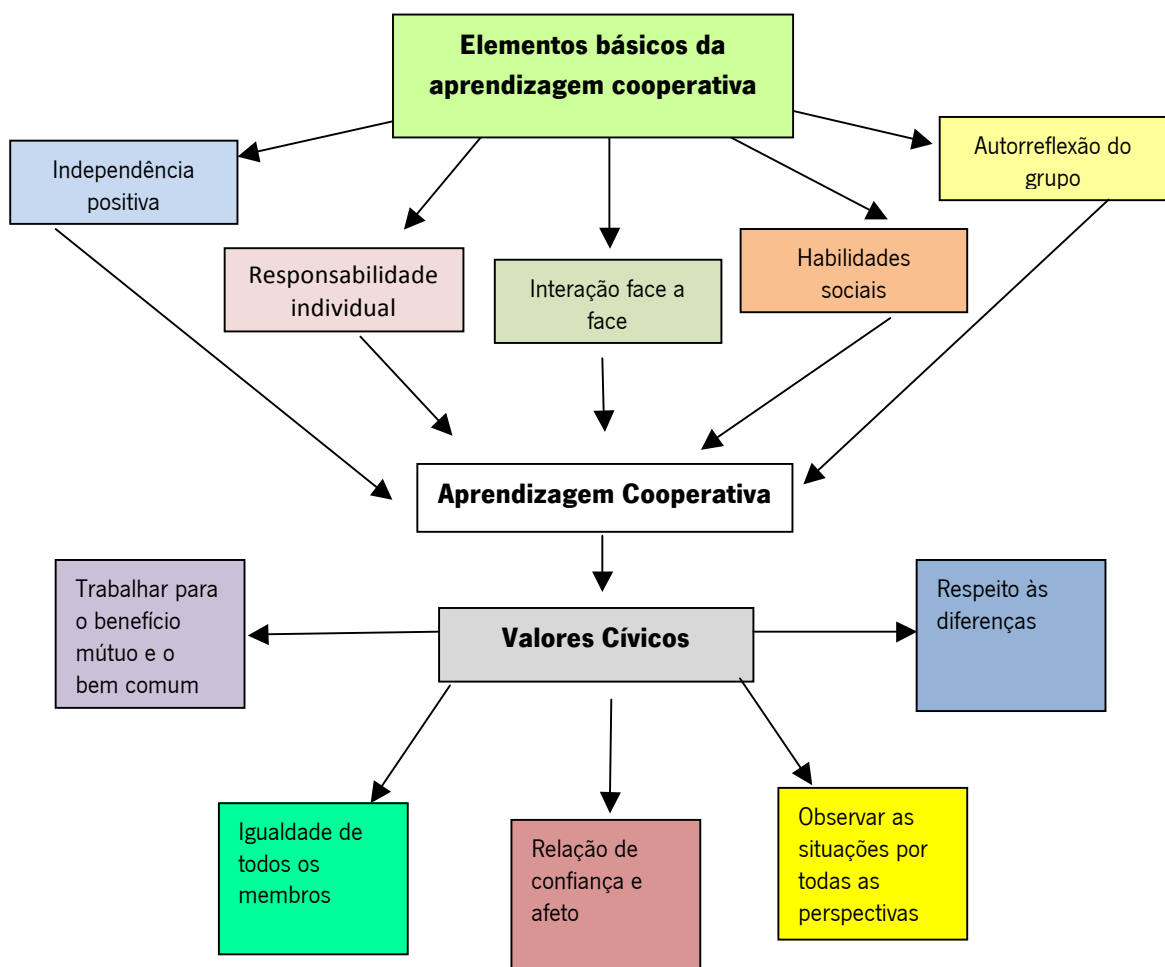
Johnson & Johnson (1999, p. 240) dizem que a aprendizagem cooperativa é parte de uma mudança de paradigma mais ampla que tem acontecido na educação, segundo o qual o aluno deixa de ser como uma folha de papel em branco à espera de que o professor escreva sobre ela. Ou seja, é considerar o aluno vazio e que o conhecimento é depositado na mente do aluno pelo professor. Nesse *velho* paradigma, como sugerem Johnson & Johnson, era possível observar conceitos como: transferência de conhecimento do docente para o aluno; classificação dos alunos em categorias (os melhores e os piores e eliminação dos problemáticos); a educação num contexto impessoal entre alunos e entre alunos/professor; a manutenção da competitividade, no sentido de superar os colegas; supor que qualquer *expert* num determinado campo pode ser professor sem preparação adequada para fazê-lo. Nesse velho paradigma a ideia central era a de transferir e depositar o conhecimento do docente no aluno (Freire, 1987), como se fosse a única possibilidade existente para se ensinar. Por outro lado, o novo paradigma baseia-se em investigações que têm claras aplicações educativas e que consideram que, o aluno apoiado pelo professor constrói, descobre, transforma e alarga o conhecimento.

Assim, partindo dessas ideias é possível observar que os alunos constroem ativamente os seus próprios conhecimentos dentro do grupo; o docente nesse novo paradigma deve apontar e desenvolver as atitudes e as aptidões dos alunos; dando oportunidade para o envolvimento pessoal, em situação de ensino, entre os alunos e entre o professor e os alunos, pois aprender é

um processo social que se produz quando as pessoas cooperam para construir conhecimentos compartilhados. Conviver num contexto cooperativo é renunciar à competitividade, pois ela elimina a interação, minimiza as informações trocadas e cria relações negativas entre alunos, colegas e professor.

A educação é uma aplicação de teorias e práticas que requer uma considerável preparação do docente, para além de um refinamento das suas habilidades e dos seus procedimentos. Johnson e Johnson (1999) consideram, ainda, que a aprendizagem cooperativa, cuidadosamente estruturada, pode assegurar aos alunos um envolvimento cognitivo, físico, emotivo e psicológico (indispensável para a construção de seu próprio conhecimento) e é um passo importante para a troca do caráter passivo e impessoal de muitas classes de aula. A figura 4, a seguir, mostra as características básicas da aprendizagem cooperativa e suas consequências:

Fig. nº 04 – Esquema de valores da aprendizagem cooperativa



Monero e Gisbert, dizem que “o uso da interação entre os iguais – a cooperação- para produzir aprendizagem requer um cuidadoso planejamento da atividade docente” e citam as condições que propiciam a cooperação no grupo:

Interdependência positiva (Positive interdependence). O sucesso de cada membro está ligado ao do restante do grupo e vice-versa. Isso é estipulado através de objetivos de grupo (aprender e garantir que os outros membros do grupo também aprendam), reconhecimento grupal (o reforço não individual, mas de grupo), divisão de recursos (distribuição da informação e limitação de materiais) e papéis complementares.

Interação face a face (Face-to-face promotive interaction). Maximização das oportunidades de interação, permitindo dinâmicas interpessoais de ajuda, assistência, apoio, animação e reforço entre os membros do grupo. Isso comporta limitar o número de membros (em geral de 2 a 4).

Responsabilidade Individual (Individual accountability). Tenta-se evitar o principal inconveniente do trabalho em grupo, a “difusão de responsabilidades”. Para garanti-la, pode-se recorrer à avaliação individual, à escolha aleatória do porta-voz ou aos relatórios pessoais de trabalho;

Habilidades sociais (Social-interpersonal-skills). As habilidades necessárias para a cooperação (comunicação apropriada, resolução construtiva de conflitos, participação, aceitação dos outros) devem ser ensinadas para que possam ser praticadas.

Auto-reflexão de grupo (Group processing). Os membros do grupo destinam certo tempo para refletir conjuntamente sobre o processo de trabalho, em função dos objetivos e das relações de trabalho, e tomam decisões de reajuste e melhoria. (Monero & Gisbert, 2005, p. 15).

Na mesma obra os autores aconselham o uso instrutivo da interação entre os alunos como um recurso a mais na gestão da sala de aula, baseando-se nas pesquisas das últimas décadas dizem que a interação entre os iguais pode incidir de forma positiva no processo de socialização, na aquisição de competências sociais, no controle dos impulsos agressivos, na relativização dos pontos de vista, no aumento das aspirações e na melhoria do desempenho acadêmico.

Embora Monero e Gisbert tenham desenvolvido estudos sobre a aprendizagem colaborativa voltada para o ensino na escola genérica, observamos que também existe a possibilidade de relacioná-los com o ensino coletivo de instrumentos musicais. A princípio, porque em salas de ensino coletivo existe uma diversidade natural entre os alunos (cada um com as suas características próprias) conferindo-lhes formas diferentes de aprender. A respeito das diferenças os autores dizem:

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a *heterogeneidade*, isto é, as diferenças entre alunos – que, logicamente,

encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado (...). A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento – que tanto incomoda o ensino tradicional e homogeneizado – é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente (...).

Por outro lado, hoje em dia, sabemos que a potencialidade das interações entre os alunos, favorecida pelo trabalho cooperativo, é *um motor para a aprendizagem significativa*. Isso a situa como um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade. (Monero & Gisbert, 2005, pp. 9-10)

A questão da atenção à diversidade do aluno é também colocada por Pujolàs (2009), ao defender uma escola inclusiva, com pedagogias mais complexas que possam atender a realidade dos alunos e contextos escolares diferentes. Pujolàs advoga em prol da interação, da participação igualitária e equitativa para todos os membros do grupo, ou seja, que todos tenham as mesmas oportunidades de participar, potencializando ao máximo a interação entre eles, com a finalidade de aprender os conteúdos escolares, cada um segundo as suas possibilidades. Para Pujolàs, uma escola baseada na cooperação, professores, alunos e família, dividem o trabalho e formam uma comunidade educativa em que os membros se apoiam mutuamente, se ajudam e cooperam, para que os alunos desenvolvam ao máximo suas potencialidades.

A aprendizagem cooperativa, por estar baseada na interação social, tem a estrutura e os objectivos da organização da aula pautada pela socialização. Na base dessa estrutura organizativa está a potencialidade da responsabilidade individual e grupal dinamizada e mediada pelo professor. O papel de mediador e facilitador assumido por ele favorece o desenvolvimento dos alunos com base no princípio de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002, p. 12).

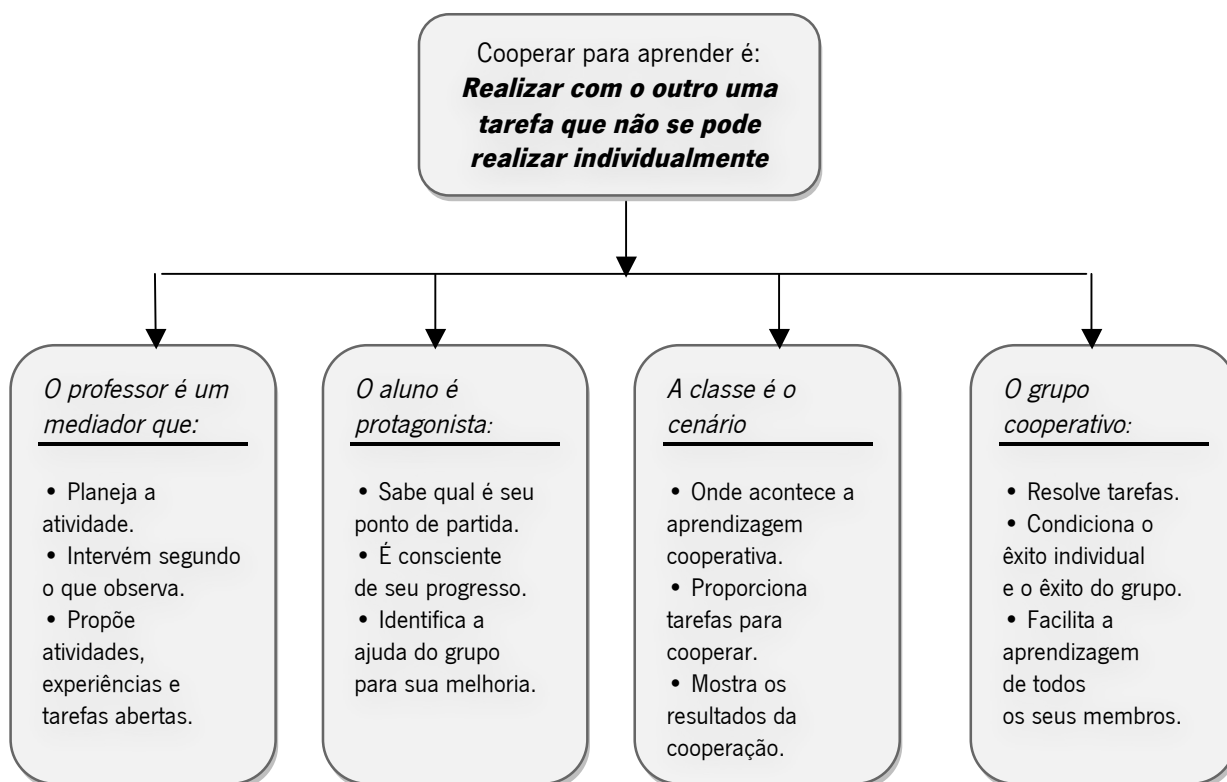
Para Bessa e Fontaine (2002, p. 9), a base teórica da aprendizagem cooperativa atualmente é diversificada; como exemplo disso citam os trabalhos de Hertz-Lazarowitz, que elaborou um modelo globalizante para a compreensão da complexidade dos fatores presentes na sala de aula e a sua relação com o comportamento dos alunos; de Johnson & Johnson e de Miller & Harrengton que estudaram a dinâmica interna dos grupos; de Abrami & Chambers e Webb, que analisaram o valor das interações entre os pares em diferentes tipos de grupos; de Butler; Nelson-Le Gall; Newman e Webb, que observaram os processos de ajuda; de Johnson & Johnson; Johnson et al.; Nichols e Slavin, que estudaram os efeitos em diferentes variáveis psicológicas; Johnson & Johnson; Johnson et al., que utilizaram a aprendizagem cooperativa como instrumento na redução dos conflitos escolares; de Putnam que utilizou a aprendizagem cooperativa como instrumento de inclusão; de Brody & Davidson que estudaram a formação

docente para o trabalho e criação de escolas comprometidas com esse tipo de aprendizagem. Um estudo importante salientado pelos autores é o de David & Roger Johnson, que chegaram à conclusão de que “não existe nenhum tipo de tarefa em que uma estrutura cooperativa seja menos eficaz (...), pelo que a cooperação pode ser utilizada com sucesso com qualquer tipo de actividade académica” (Bessa & Fontaine 2002, p. 34).

Para os autores, o que caracteriza a aprendizagem cooperativa é a divisão em grupos de quatro, ou cinco elementos que desenvolvem alguma atividade em conjunto com um propósito em comum, que na opinião dos autores contribui para o sucesso individual e do outro, numa interdependência, que parece ser uma característica fulcral para o entendimento do ensino cooperativo. (Bessa & Fontaine, 2002, p. 31).

Por sua vez, para Bidegáin (1999), aprender em grupo é desenvolver a capacidade para resolver problemas compartilhando as ideias e articulando objetivos e conhecimentos próprios com os membros do grupo. Caracteriza a aprendizagem cooperativa salientando as perspectivas: do professor; do aluno; do contexto e do grupo. Por meio de uma visualização esquematizada, a Figura 5 apresenta a visão postulada pelo autor:

Fig. nº 05 – Esquema da aprendizagem cooperativa com foco nos indivíduos envolvidos



FONTE: Adaptado de Bidegáin (1999, p. 28) (tradução da autora).

A aprendizagem de um instrumento musical foi e continua sendo uma atividade solitária e individual sob a tutela de um professor. Poderíamos chamar esta situação de excessiva e pouco solidária na construção do conhecimento, visto que toda a informação é repassada para o aluno que realiza a atividade proposta (num paradigma que poderíamos chamar de transmissivo, imperativo, reprodutor e normativo, que produz uma relação aluno/professor de forma hierárquica e subordinativa). Nesse tipo de ensino o progresso do aluno está baseado apenas no seu rendimento próprio, face às metas estabelecidas pelo professor. Pelo contrário, a abordagem do aprender em grupo propõe uma interação social mais cooperativa e menos competitiva; mesmo quando há alguma competição, ela é sempre de forma construtiva, porque forma pessoas comprometidas com os valores sociais. Para além da aprendizagem dos conteúdos e das técnicas musicais, propicia uma formação integral do aluno, desenvolvendo competências e atitudes que permitem a interação, a transformação do aluno e da sociedade da qual ele faz parte (Moraes, 1997, p. 71; Cruvinel, 2005, p. 80).

O estudo de Costa, D. (2009) teve o objetivo de saber como se consolidam as práticas de ensino coletivo dentro de um grupo na disciplina de prática orquestral ministrada no curso de música da Universidade de São Paulo (USP), para alunos de graduação em instrumento de cordas. A disciplina tem como prioridade um alto desempenho dos estudantes para o desenvolvimento de um repertório de cordas. Num dado momento a Universidade abriu o acesso às aulas para a comunidade, formando uma espécie de orquestra comunitária universitária. Na orquestra conviviam os alunos da graduação e pessoas interessadas em realizar a prática de conjunto. O autor observou que a incorporação de um perfil diferente de músicos enriqueceu a atividade e permitiu um trabalho a partir das diferenças. Alunos do curso de graduação compartilhavam com as pessoas da comunidade os seus saberes, com o objetivo de elevar o grau de competência técnico-musical dessas pessoas, resultando num trabalho cooperativo que elevava, também, o grau de qualidade da orquestra como um todo. Barbosa (2011) no livro *Abrangências da música na educação contemporânea: conceituações, problematizações e experiências*, ao falar do aprendizado do instrumento, relata que muitos dos conhecimentos e habilidades musicais e não musicais, adquiridos coletivamente pelos alunos, nem sempre são ensinados apenas pelo professor. Por isso, ele considera que o ensino coletivo é tanto *ensino* como *aprendizagem*, uma vez que os alunos aprendem tanto com o professor, quanto com os seus colegas e, ao mesmo tempo, os ensinam.

De facto, podemos dizer que o ensino coletivo de instrumentos musicais se aproxima dos princípios da aprendizagem cooperativa, a começar pela constituição dos grupos que seguem os critérios da heterogeneidade. Dessa forma, o grupo é o reflexo da diversidade da sociedade e supõe uma forma e um tipo de aprendizagem diferente da tradicionalmente utilizada para o ensino instrumental, no sentido em que dá um papel ativo ao aluno ao longo de todo o processo. Aprender junto converge para uma convivência social, uma vez que aprender de forma cooperativa envolve a ajuda mútua que só é possível em grupo.

3.5 Ensino em grupo de instrumentos musicais enquanto transformação social

Mário Vieira de Carvalho (1991, p. 17) diz que há dois discursos científicos distintos, um sobre a música como facto social e outro sobre a música como facto puramente artístico. No contexto deste capítulo, o desejo é discutir o ensino coletivo de instrumentos musicais enquanto objeto da educação musical, sob a ótica de *facto social*. Carvalho comenta que existe uma tradição da sociologia da música e cita os escritos de Aristóteles, Platão, Comte, Bourdieu, Luhmann, Spencer, Durkheim, Max Weber, Schutz e Adorno. Lembra também que, para estudar a música em sociedade, faz-se necessária a cooperação das ciências musicais, sociais e humanas.

Estudar música em sociedade supõe também, finalmente, não só conhecer as formas em que ela se manifesta, mas também fundamentar cientificamente previsões sobre a sua evolução e opções de políticas culturais visando a sua transformação. Na inter-relação destes três momentos – conhecer, predizer, propor – cabe um papel decisivo à Sociologia da Música (Carvalho, 1991, p. 17).

Sendo assim, é importante ressaltar os estudos de John Blacking (2012), que pensou a música a partir da sua relação com as instituições sociais, colocando-a nos seus escritos como um atributo fundamentalmente da espécie humana, como expressão exclusiva da sua condição, que transcende as divisões sociais e que pode influenciar e mudar a vida do homem. Dessa forma, a música era vista tanto como um processo quanto, como um produto social, musical e cognitivo. Blacking evidenciou a capacidade humana de entrar em fluxos intersubjetivos quando a música é praticada em conjunto, supondo uma sincronização mútua (*mutual tuning-in*), sugerindo que a música é uma experiência humana compartilhada, que só pode ser entendida no contexto social.

La música es una síntesis de procesos cognitivos presentes en la cultura y el cuerpo humano: las formas que adopta y los efectos que produce en la gente son generados por las experiencias sociales de cuerpos humanos en diferentes medios culturales. Dado que la música es sonido humanamente organizado, expresa aspectos de la experiencia de los individuos en sociedad (Blacking, 2012, p. 143).²⁰

A partir do conceito de inteligência social, o autor diz que qualquer pessoa pode desenvolver a criatividade musical. A música enquanto sons humanamente organizados agrega os indivíduos em grupo e coordena as suas ações, evidenciando os efeitos socializadores.

O caráter social da música também é sublinhado por Michel Bozon, ao considerá-la um fenómeno de transformação social que implica em relações entre as pessoas que tocam juntas. O autor, ao final da década de 1970, desenvolveu um estudo com o objetivo de entender a constituição social e cultural das hierarquias e dos processos de identidade que marcam a prática musical em instituições escolares e não escolares. Bozon parte da noção de campo social, desenvolvido por Bourdieu, para interpretar e estudar o fenómeno musical numa pequena cidade nos arredores de Lyon, examinando as redes de sociabilidade, as fontes da legitimidade musical local e os conflitos que unem o social e o musical. Bozon diz que a música é um “fenômeno que perpassa todo o espaço de uma sociedade (...) e que seu caráter social é devido ao facto de que a prática em si implica relações entre as pessoas que tocam juntas” (2000, p. 147).

Na perspectiva de Lucy Green, a música é um elemento importante que pode influenciar a vida das pessoas, e tem uma relação dinâmica com a vida social. Ao falar sobre a pesquisa em Sociologia da Educação Musical, diz que uma área de interesse para é a organização da sociedade a partir da formação de grupos, e que diferentes grupos se relacionam de formas diferentes com a música (1997, p. 25). A autora define a sociologia da música como o estudo da organização social da prática musical, ou seja, as suas interfaces com a produção, distribuição e recepção (e o significado imputado nelas) e ainda a construção social do significado da música. Green comenta que é benéfico que os professores estejam cientes da trama complexa que é a música, da relação intrínseca entre alunos, grupos sociais e práticas musicais. Portanto, partindo das ideias de Green, o importante na aula de música é, acima de

²⁰ A música é uma síntese dos processos cognitivos presentes na cultura e no corpo humano: as formas que assume e os efeitos que produz nas pessoas são gerados pelas experiências sociais de corpos humanos em diferentes meios culturais. Dado que a música é som humanamente organizado, expressa aspectos da experiência dos indivíduos em sociedade (tradução da autora).

tudo, termos consciência da relação que os alunos constroem com a música e, no caso do ensino em grupo, pensarmos no significado de pertença ao grupo musical, na identidade do próprio grupo e da música que se faz no grupo, rompendo a relação abstrata que algumas escolas propiciam, quando propõem o ensino da música apenas no contexto teórico.

As considerações trazidas da sociologia da música são necessárias para compreendermos a relação entre os alunos dos contextos estudados e as ligações com a música, e de que forma essa relação e os significados inerentes contribuem para a transformação social. De que forma é que o ensino em grupo de instrumentos musicais pode contribuir para a transformação social dos alunos envolvidos nos projetos? Que significado deve ter esse ensino em grupo no contexto da transformação social?

É preciso considerar o que nos aconselha Paulo Freire sobre os saberes necessários para a prática educativa, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção” (2002, p. 21). Assim, antes de colocar a discussão do ensino em grupo enquanto transformação social, é preciso olhar para algumas questões que situam a relação ensino-educação no contexto atual. Em primeiro lugar, para refletir sobre a educação é preciso considerá-la um fenômeno dentro dos processos sociais contemporâneos no qual se envolvem diversas atividades. Conseqüentemente, isso leva, também a pensar numa prática pedagógica que esteja afinada com essa diversidade. Seguindo essa linha de pensamento, Libâneo sugere que a educação é um conjunto de ações, processos, estruturas, influências, que intervêm no desenvolvimento humano e no meio social: “É uma prática social que atua na configuração da existência humana (...) a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações” (Libâneo, 1998, p. 23). Sendo assim, ela deve acompanhar o movimento do mundo e as necessidades da sociedade, tanto educacionais como sociais (1998, p. 22). O autor afirma que tudo o que nos prometeu essa terceira *Revolução Industrial*, que exige profissionais cada vez mais qualificados para atender às exigências do mercado de trabalho, dá-nos a ver, também, o crescimento da crise na economia, distúrbios na ecologia, a miséria física, social e moral (Libâneo, 2001, p. 5).

Diante de tal realidade, cuja tendência é tornar o homem um objeto massificado, só é possível pensar que o futuro começa numa educação humanizadora, integradora de valores, considerando a vocação ontológica do ser humano, isto é, de ser sujeito do seu agir, e agindo em comunhão com o outro, comunhão essa que é um princípio instituidor da transformação

social e da *conscientização*. *Conscientização*, de acordo com a filosofia freireana, é um processo que se faz em dois momentos: conhecer e transformar. Tomar conhecimento da realidade em si e ser capaz de tomar uma decisão transformadora, fugindo do pensamento ingênuo de que se educa alguém. Na aprendizagem em grupo, cada aluno constrói o seu próprio saber, perspectivando uma transformação de si e do outro por meio do fazer musical. Paulo Freire sublinhou: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 39).

A educação é uma prática social, que transforma o ser humano, que contribui efetivamente a nível pessoal, assim para criar uma cultura social que seja libertadora há que se considerar que a música é um complemento fundamental na formação geral das pessoas procurando:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 1967, p. 90).

3.5.1 A música como bem social praticado coletivamente

A transformação social tem a ver com o modo como a sociedade e a cultura interagem em resposta a diversos fatores. Trata-se de uma interação na qual o homem é considerado sujeito ativo no seu próprio destino. Paulo Freire (1979b) apresenta-nos uma ideia de transformação social feita por meio da educação. Para ele, a mudança é um dever da pessoa, através da denúncia de um mundo injusto, e da proclamação de um mundo mais justo e baseado na equidade, uma vez que a humanidade tem o poder de criar e recriar a sua própria história. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire anuncia a transformação social através da humanização e da necessidade de *ethos humanizadores* (espaços de luta contra a opressão).

Na mesma tônica de Freire, Libâneo considera o processo educativo como prática social emancipatória e participativa diz: “estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica” (2001, p. 3). Nesta sua visão, afirma que o mundo contemporâneo pede uma educação mais participativa em consequência das transformações profundas decorrentes da globalização da economia e da mundialização do capital. Na mesma linha de pensamento, Cruvinel fala-nos de

uma educação musical como meio de transformação social e toma por base os estudos de Freire, Luckesi, Libâneo, Gohn, Giroux, entre outros, para desenvolver as suas ideias. Chama-nos a atenção para uma educação comprometida para a mudança social. É nesse aspecto de transformação social que a educação musical firma o compromisso fundamental de formação do cidadão. Cruvinel acrescenta que, “no contexto contemporâneo, acredita-se que através do ensino coletivo os alunos poderão ter uma Educação Musical transformadora, e poderão vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto no coletivo” (2003, p. 328).

A concepção do ensino coletivo numa perspectiva de transformação social tem uma base filosófica fundamentada nas interações e nas relações interpessoais que levam o aluno a desenvolver autonomia, auto-compreensão, autoestima, sentido crítico e sociabilidade. É a partir da consolidação do conhecimento e do desenvolvimento das competências que o aluno se percebe capaz de mudar a sua condição, primeiro no grupo (superando as suas dificuldades e se autocompreendendo-se depois, na escola) e, por fim, no seu meio.

Cruvinel fala-nos da formação do ser humano criativo, sensível, conhecedor de música, com possibilidade de ser público interessado e crítico. Sendo assim, sugere procedimentos pedagógicos, desenvolvidos a partir da sua investigação,

- 1) O ensino coletivo de cordas como metodologia eficiente visando à transformação do ser humano e conseqüentemente da sociedade (aprendizagem social)
- 2) O ensino coletivo de cordas como uma metodologia eficiente para a democratização do ensino e, conseqüentemente, de transformação social (inserção social) (2005, p. 232).

A prática musical coletiva pode mesmo contribuir para a construção da identidade pessoal e social e, de certa forma, moldá-la de acordo com o meio social. É consensual que a música é um dos elementos essenciais que podem contribuir para o desenvolvimento social, pessoal e cultural da criança e do jovem. Acreditamos que o ambiente escolar onde acontece o ensino coletivo, pode favorecer e otimizar a aquisição de valores sociais, morais, estéticos, afetivos e cognitivos por meio de atividades que proporcionem, tanto no plano social quanto no plano individual, experiências que sejam basilares e que possam guiar os seus comportamentos, concretizando uma concepção de mundo e um modo de vida. Por isso, não é possível ignorar a função social da educação musical na reprodução das relações sociais, pois ela só tem sentido se estiver integrada ao processo de transformação da sociedade.

Kleber na sua investigação sobre a prática musical em contexto não formal, também fala da possibilidade da educação musical através do ensino coletivo de instrumentos musicais ser uma prática de transformação social. A autora estudou a prática que acontece nas organizações sociais e diz que a diversidade de relações é uma categoria importante para a compreensão da sociedade e as suas produções materiais e simbólicas (2006, p. 28). Consideramos, por isso que a música é uma prática social não apenas porque está sendo produzida no mundo social, mas porque carrega o significado do fazer coletivo, da entreatajuda, da colaboração, da cumplicidade. O ensino coletivo para além do desenvolvimento de competência tem a intenção de promover uma educação musical independentemente das escolhas vocacionais. Kleber, ao olhar a música como uma prática social culturalmente constituída, diz que o seu caráter não pode ser visto fora da noção de sociedade como algo à parte das formas culturais manifestadas pelas pessoas. A autora reporta à prática musical a ideia de facto social total mostrando que o processo pedagógico-musical, que acontecia de forma coletiva nos contextos por ela estudados, pode ser pensado como um sistema de trocas, baseado em valores simbólicos e materiais, que se constituem em redes de sociabilidade (Kleber, 2006, p. 34).

De facto, a música promove experiências compartilhadas que desempenham um papel ativo na vida social quotidiana das pessoas, pode afirmar-se que isto significa dizer também que ela é importante na educação artística e geral do homem, porque reforça algumas experiências que têm resultado significativo para a vida das pessoas.

Para Small (1995), a natureza fundamental e o significado da música não residem nos objetos, mas no ato de fazer música (*musicking*). Small usa o termo *musicar (musicking)* para descrever essa ação e dizer que ela “é uma atividade na qual todos os presentes são envolvidos e pela qual todos são responsáveis” (p. 1). O autor acrescenta que o fazer musical, o *fazer prático da música* é um encontro entre os seres humanos através do qual os significados são construídos. Small utiliza a ideia de *musicking* para, a partir dessa ação, estudar a relação que as pessoas têm com a música, seja ouvindo, tocando ou compondo. Interessa-lhe a forma e também as razões que orientam tais práticas, as relações sociais e culturais que implicam no fazer musical e as experiências cognitivas e sensoriais. Esse fazer prático estabelece no contexto uma série de relações e nessas relações é que está o sentido do fazer musical. Só compreendendo o que as pessoas fazem quando tomam parte dessa atividade, é que seria possível entender a natureza da música, e a relação que as pessoas tem com ela. O que se experimenta durante o fazer musical, na verdade, é um conjunto complexo de interações sociais.

Small observou a atividade de uma orquestra balinesa e constatou que, no contexto da sua prática musical, era possível perceber que não existia a distinção entre o mais ou o menos capaz, pois esta dimensão perde a importância diante da participação de todos (1980, p. 52). Conclui a partir dessa observação que a música é uma arte intensamente comunitária e que no processo de aprender as técnicas do gamelão, os músicos estavam aprendendo não só as características sonoras do instrumento ou da música propriamente dita, mas o que está para além do som; estavam aprendendo a ética da sua sociedade e o caráter comunitário que faz parte integrante de suas vidas diárias. O que nos parece é que a aprendizagem no grupo é uma experiência social, cuja importância está na participação concreta e real. Para os integrantes, o grupo funciona como um meio para afirmar a sua identidade, o seu modo de ser e para reforçar a solidariedade entre os seus membros.

Elliot também se refere ao ato de “musicar” como o auge do processo pedagógico, uma prática humana diversificada que consiste em muitas músicas ou práticas musicais diferentes. Música (como prática humana), Música (manifestação contextual de Música) e música (como obra musical). Enfatiza o multiculturalismo, como uma forma de conhecer o outro, tendo como premissa o caráter ético de respeito a todas as práticas musicais, o que lhe dá um cariz de educação musical humanística, não só preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo, mas também com o ensino da música como prática social humana.

(f)or a musical practice is a little social system, or a mini-world. Music, overall, is a universe of mini-worlds (e.g., the jazz world, the world of choral music), each of which is organized around indigenous knowings, beliefs, values, goals, and standards toward the production of certain kinds of musical works for particular group of listeners. Furthermore, each music culture is linked in a two-way relationship to its surrounding cultural context such that the beliefs, values, and so on that constitute a music culture are constantly being practiced, refined, and modified in relation to larger cultural concerns (1995, p. 198).²¹

Esta visão multiculturalista favorece o respeito às diferenças, podendo ser entendida como democrática e servindo como base para uma educação musical transformadora. Por outro lado, esta forma de olhar a educação musical dá a todos a oportunidade de conhecer e conviver

²¹ A prática musical é um pequeno sistema social, um pequeno mundo. A música em geral, é um universo de pequenos mundos (por exemplo o mundo do jazz, o mundo da música coral), cada um dos quais se organiza em torno de saberes, de crenças, de valores, de objetivos e de normas de produção de certos tipos de música que funcionam para um determinado grupo de ouvintes. Para além disso, cada cultura musical está vinculada em uma relação de duas vias com o seu contexto cultural, de tal forma que as crenças, valores, etc., que constituem uma cultura musical que estão constantemente sendo praticados, refinados e modificados em relação a preocupações culturais de uma forma mais vasta (tradução da autora).

com a diversidade, valorizando a música como produção cultural e permitindo, por meio dela, conhecer outras culturas.

A prática musical em grupo é entendida como prática social porque supõe que haja um projeto comum, no qual cada um colabora com o seu conhecimento técnico, a sua sensibilidade, o seu sentido estético e o seu comprometimento. É um momento de subjetividade, uma construção de sociabilidade no qual a identidade, a individualidade, a diferença de cada um é valorizada, reconhecida, acolhida e respeitada. A relação que se estabelece nesse espaço de aprendizagem está baseada no diálogo, sendo que cada membro do grupo é responsável pelo seu ponto de vista, pelas ações que elege, pelo reconhecer, pelo respeitar e pelo aceitar as diferenças do outro. Um momento para falar e um momento para aprender a ouvir por meio de uma linguagem comum que é a música. Uma concepção de aprendizagem tal qual a proposta por Paulo Freire, cujo cerne está na crença de uma educação a partir da realidade cultural do aluno e que toma como base essa realidade para construir o seu conhecimento. Uma educação que promove uma visão crítica do mundo, e permite elaborar um projeto de vida pessoal e social.

Contemporaneamente a experiência musical tem sido tomada como um paradigma de experiência humana no seu todo. Reflexões colocadas aqui, demonstram claramente que a educação e a cultura têm uma tarefa importante na contribuição para a alteração do espírito da sociedade. A tarefa das instituições não é apenas de preparar o aluno para a aquisição de conhecimentos, mas também a de fomentar um caráter mais humano e sensível. A violência está, por assim dizer, tomada como um meio de sobrevivência na sociedade atual, tornando urgente uma recivilização, uma (re)humanização, e as instituições educacionais são os lugares mais poderosos para dar início a uma mudança. Neste sentido, o fazer musical coletivo pode contribuir para a difusão de uma cultura da convivência, dentro da qual o aluno aprende a valorizar e respeitar a si e ao outro, a adquirir competências necessárias para o convívio social, para a sensibilização diante do mundo e para compartilhar a música como um bem social.

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se o conjunto das diretrizes que orientam este trabalho de investigação. Inicialmente são apresentados o problema, as questões da investigação; os objetivos e a razão do estudo. Posteriormente apresentam-se as abordagens e os paradigmas fundacionais da pesquisa, descrevem-se as estratégias e o percurso metodológico da pesquisa e a forma de apresentação dos resultados obtidos.

4.1 O problema do estudo

O problema central desta investigação é uma questão bastante antiga dentro do sistema educativo, tanto em Portugal quanto no Brasil a questão que se apresenta é como encontrar soluções para democratizar o ensino de música que se pratica nas escolas genéricas e nos anos iniciais dos conservatórios. Dentro desta ampla questão apresentam-se várias outras a serem consideradas como: (a) O atual ensino musical que se faz nas escolas portuguesas é desenvolvido de uma determinada forma na escola genérica e de outra nas iniciações do ensino especializado; (b) A falta do ensino de uma gama diferenciada de instrumentos na escola genérica; (c) Os conservatórios, tanto portugueses, como brasileiros, dispõem de poucas vagas para atendimento de alunos, e por este motivo, estabelecem critérios de acesso restritivos e não muito claros; (d) O ensino de música só há pouco foi reintroduzido na escola genérica brasileira, e ainda não se encontrou maneiras de viabilizá-lo para toda a rede escolar, nem do ponto de vista curricular, nem do ponto de vista de uma prática instrumental eficiente. (e) Há uma ausência de professores com formação adequada em ensino coletivo.

4.1.1 A questão da Investigação

A reflexão para a determinação da questão do estudo seguiu as recomendações de Natércio Afonso que nos diz que “a natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso, simplesmente, na questão *o que é que não sabemos e queremos saber?*” (2005, p. 53). Sendo assim, considerando o campo, o objeto de estudo e os problemas levantados, chegou-se à questão fundamental da investigação:

O ensino em grupo de instrumentos musicais pode ser uma prática possível na Educação Musical da escola pública genérica e especializada? Quais as suas delimitações em ambos os contextos? Quais as possíveis implicações e contribuições que pode trazer para melhorias pedagógicas, curriculares, sociais e políticas?

4.2 Objetivos do estudo

A adoção do ensino em grupo de instrumentos musicais, nos anos iniciais do conservatório e nas escolas públicas de ensino genérico, pode funcionar como uma verdadeira revolução na “base da pirâmide” (Vieira, 2009, p. 533), porque alarga a oferta, dá oportunidades a todos de terem acesso à literacia musical básica por meio de um instrumento musical, e desperta os alunos mais vocacionados em tempo útil. Sendo assim, a pesquisa tem como objetivos:

Objetivo Geral:

Saber qual a viabilidade e a potencialidade da prática de ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino genérico e nos anos iniciais do conservatório.

Objetivos Específicos:

a) Investigar e estudar a prática do ensino em grupo de instrumentos musicais e as implicações dessa prática nos contextos do Projeto *Orquestra Geração* da Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, em Portugal, e do Projeto *Ensino Coletivo de Cordas* do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, de Tatuí, no Brasil;

b) Averiguar por que razões o método coletivo parece alcançar mais rapidamente resultados, tanto musicais quanto sociais;

c) Descrever aspectos concretos dessa pedagogia de grupo e sistematizá-los;

d) Questionar possíveis inferências do ensino em grupo para a formação de professores;

e) Apresentar resultados passíveis de serem aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas públicas de ambos os países.

4.3 Razões para o estudo

A escolha do tema *aprendizagem e ensino coletivo de instrumentos musicais* foi motivada por reflexões e pela observação sobre o tipo de ensino de música que se adota comumente na escola genérica. Esse ensino parte de um contato superficial, envolvendo, muitas vezes, apenas a apreciação musical, e a falta de um fazer musical prático por parte dos alunos. Em consequência disso, o aluno procura suprir a escassez da oferta do ensino de instrumento, tentando ingressar nos poucos conservatórios disponíveis que, pelo sistema individualizado de ensino não são capazes de atender a demanda, adotando processos de seleção que priorizam apenas determinados perfis de alunos (o que ocasiona a diminuição do interesse e frustra o desejo de estudar um instrumento). Esta é uma realidade em muitos países, concretamente em Portugal e no Brasil.

A proposta de estudar essa prática nas aulas de música do ensino genérico e no conservatório foi feita com o propósito de levantar questionamentos, de analisar qual a importância real da música prática na educação integral do aluno, e de instigar um constante repensar com relação à formulação de políticas públicas. Assim, deu-se a construção desta investigação: de um lado, ponderando sobre os motivos pelos quais o acesso aos conservatórios ainda é restrito e sobre como é possível democratizar o ingresso ao ensino instrumental nestas instituições; e de outro, sobre a viabilidade da aplicação do ensino coletivo nas escolas públicas de ensino genérico, como uma formação musical inicial. Desta forma, delimitamos como objeto de estudo a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais e a análise dos princípios pedagógicos presentes nas boas práticas. A pesquisa sobre esse assunto ainda carece ser explorada. É certo que no Brasil este tema vem ganhando cada vez mais espaço nas academias, mas existe, ainda, muito por se fazer, principalmente na área das cordas friccionadas; nos temas como a metodologia de ensino, as origens e proveniência dessa prática, as estratégias pedagógicas, a formação de professores, e a sistematização de conhecimento, carecem de estudos mais aprofundados. Em Portugal o tema também tem se desenvolvido, mas constata-se a mesma necessidade de aprofundar a investigação ao nível das práticas pedagógicas.

A partir das hipóteses de que o ensino em grupo pode apresentar resultados satisfatórios na aprendizagem dos conceitos e conteúdos musicais e dar amplo acesso à aprendizagem de um instrumento, emergiu a necessidade de desenvolver um projeto de pesquisa que permitisse, a partir do estudo de contextos pedagógicos diferentes, enunciar com clareza as características e

vantagens desse sistema de ensino. Assim, houve a necessidade de estudar, identificar e descrever boas práticas de ensino coletivo, a fim de sistematizar um conjunto de sugestões úteis do ponto de vista pedagógico, curricular e político para que, no futuro, possam subsidiar a elaboração de projetos curriculares visando a formação instrumental inicial e ampliando a possibilidade social de acesso à música para um número maior de crianças e jovens, por meio da igualdade de oportunidades que a prática possibilita.

A pretensão do estudo foi, portanto, compreender as práticas de ensino e aprendizagem num contexto social delimitado, nomeadamente o *contexto escolar público de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais em grupo*. Para isso, foram criteriosamente selecionados dois *casos* (Stake, 2006, 2009) com vista à sistematização de conhecimento sobre as práticas pedagógicas neles desenvolvidas e à reflexão sobre as vantagens ou desvantagens de transferir essas práticas para a escola pública. Estes casos são reconhecidos pela qualidade dos projetos educacionais e embora ocorram em contextos bastante distintos, têm como **eixo comum** o *ensino em grupo de instrumentos musicais*. São eles: a *Orquestra Geração*, projeto realizado na Escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos Miguel Torga, na cidade da Amadora (PT) e o *Ensino Coletivo de Cordas*, projeto realizado no Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, na cidade de Tatuí (SP, Brasil).

4.4 Abordagens da investigação

A literatura apresenta-nos duas grandes abordagens de investigação: a quantitativa e a qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Chizzotti, 2003; Lincoln & Guba, 1985; Lüdke & André, 1986; Sandin-Esteban, 2003). Optou-se pela abordagem qualitativa, pois foi a que melhor auxiliou a compreensão e execução do estudo, devido ao seu caráter subjetivo, interpretativo e flexível. Na conceção de Chizzotti (2003, p. 221), a abordagem qualitativa é multiparadigmática, i.e., é uma abordagem que deriva da fenomenologia, da heurística e do construtivismo. Implica um contexto natural, realidades múltiplas, teoria extraída e elaborada a partir dos dados, da experiência da investigação e da interpretação. Diferentes tendências epistemológicas se enquadram na abordagem qualitativa como orientação para a investigação científica, fazendo uso de diversificados métodos de pesquisa.

O presente estudo insere-se, como já foi dito, na pesquisa qualitativa, apresentando as cinco características descritas por Bogdan & Biklen (1994): (a) o ambiente natural como fonte

direta; (b) o carácter descritivo; (c) o maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados; (d) a análise dos dados de forma indutiva; (e) a importância vital do significado, privilegiando a compreensão das inter-relações.

Assim, nesta abordagem, é possível coletar dados ricos em pormenores descritivos sobre a prática de ensino com o objetivo de apreciar o fenómeno em toda a sua complexidade num contexto natural. Afonso comenta que os estudos naturalistas investigam situações concretas e identificáveis, podendo ser descritos pela observação do investigador ou caracterizados através de material empírico relevante (2005, p. 43). Outra caracterização da abordagem qualitativa mais abrangente é esta feita por Patton, citado por Mazzotti:

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística (1996, p. 13).

Dessa forma, pelo modo como foram tratados os problemas desta investigação, ela pode ser assim caracterizada como Naturalística, porque partilhou *in loco* no ambiente natural onde os alunos aprendem e também praticam esse fazer musical em grupo. Holística e Contextual – porque foi analisado o modo como aprendem, como é ensinado, a experiência e o fazer musical em grupo; porque foram estudadas a relação com o meio de convívio e as experiências dos professores e Indutiva – porque foi construída a partir da recolha e exames dos dados, de forma a que possibilitassem a compreensão das implicações mais importantes na aprendizagem em grupo de instrumentos musicais.

4.5 Paradigmas que orientam o estudo

Este estudo filia-se numa perspectiva construtivista e naturalista, que tem as seguintes dimensões: (a) *ontológica*, que tem como características o facto da realidade ser dinâmica, mutável, holística, construída, múltipla e inseparável do sistema de conhecimento; (b) *epistemológica*, definida por um carácter fundamentalmente interpretativo, com base na construção da realidade, na subjetividade, na interação entre o sujeito e o objeto; (c) *metodológica* – assenta em métodos qualitativos, que postulam uma pluralidade de modelos

para interpretar a realidade e os significados sociais, que só podem ser examinados dentro de contextos.

Este paradigma tem como base o primado do sujeito que constrói os *seus* próprios conhecimentos a partir das *suas* experiências. Ou seja, o sujeito reconstrói os conhecimentos incessantemente, não de forma passiva, mas através de uma ação ativa que, ao fazê-lo reconstruir, fá-lo reconstruir a si mesmo com perspectiva de transformação social. Trata-se de uma dimensão interativa e dialética, dado que os conhecimentos do sujeito são colocados em diálogo com o objeto a aprender, e dentro de uma dimensão social. Isto atende ao interesse da pesquisa que é o pormenorizar a prática de ensino e aprendizagem musical coletiva em contexto escolar, onde as interações sociais constituem uma componente essencial do processo de construção dos conhecimentos. Le Moigne (1994) chama o construtivismo de “epistemologia empírica”, que encontra nas reflexões das obras de J. Piaget, de H. A. Simon, E. Morin e dos construtivistas L. Vinci, G. Vico e P. Valéry os seus fundamentos, os quais privilegiam a interação do sujeito observador e do objeto observado e consideram o conhecimento “mais um *projecto construído* do que um *objecto dado(...)*” (*idem*, p. 73).

O autor segue também dizendo que “qualquer reflexão sobre os fundamentos do conhecimento encontra os desafios da complexidade” Le Moigne (*idem*, p. 23). Complexo pelo facto do conhecimento ser presumidamente inesgotável. Não é possível descrever tudo sobre o processo de ensino e aprendizagem coletiva de instrumentos musicais, como tampouco sobre a educação musical (isso seria um reducionismo da educação musical, do ensino coletivo e do próprio mundo educativo), mas é possível dar conta das suas complexidades enquanto fenómeno que não se esgota.

4.5.1 Tendência naturalística/construtivista

Lincoln & Guba (1985) ao observarem a convergência que as pesquisas socioeducativas tomavam, sentiram a necessidade de definir um novo paradigma *naturalista* (que posteriormente chamaram de *construtivista*), que melhor atendesse as necessidades inerentes à pesquisa. Segundo os autores, a pesquisa é sempre influenciada pela interação pesquisador/pesquisado, o conhecimento é sempre um resultado da atividade humana e por isso mesmo nunca deve ser tomado como verdade definitiva, mas está em constante modificação (1985, p. 38). Assim, pode-se definir esse paradigma pelas seguintes características: do ponto de vista ontológico é

relativista, existem múltiplas realidades construídas mental, social e experimentalmente, que só podem ser estudadas holísticamente; do ponto de vista epistemológico é subjetivista, pois investigador e objeto de investigação interagem para influenciar um ao outro; do ponto de vista metodológico é hermenêutico/dialético: o objectivo da investigação é desenvolver um corpo ideográfico de conhecimentos e construções individuais que são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente.

Portanto, esse paradigma pode representar a consolidação do processo evolutivo e pós-moderno nas ciências sociais e que parece ser o mais adequado para as pesquisas educacionais. Segundo Roratto (2009, p. 25), referenciando esta ideia a Lincoln e Guba, diz que este paradigma fundamenta-se nas ideias teóricas e filosóficas das tradições construtivistas que tem como base as ideias de Schultz, Weber, Mead, Gadamer. Para este autor, as pesquisas inseridas neste paradigma voltam-se para a produção de interpretações reconstruídas do mundo social.

Por sua vez, Le Moigne diz que,

na prática, o paradigma construtivista desenvolveu-se de há meio século para cá em conjunto com a ciência dos sistemas, um e outra complexificando-se e autonomizando-se, um e outra diversificando-se e desmultiplicando-se. Daqui resulta que, uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da ciência dos sistemas oferece-nos hoje uma reflexão sobre o construtivismo, sem que uma reduza jamais a outra... por construção (1994, p. 122).

Portanto, o construtivismo abre-se à sistêmica pela via hermenêutica da produção do conhecimento. Procura interpretar as percepções que vão se construindo do fenômeno, procura dar-lhe sentido, ou seja, as respostas às questões que a investigação se coloca não só se constroem do *porquê*, mas também do *a fim de*.

As implicações do paradigma naturalista/construtivista para a pesquisa, são derivadas dos axiomas e dos pressupostos que estão no cerne deste paradigma “realidades construídas, causalidade múltipla, indeterminação, interação, racionalização, reatividade” (Lincoln & Guba, 1985, pp. 39-43), ainda de acordo com os autores:

1) Ambiente natural – ontologicamente neste paradigma o contexto natural é muito importante, já que a realidade só pode ser compreendida dentro dele, sem a possibilidade de fragmentação, pois “ *the whole is more than the sum of the parts*”¹ (*idem*, p. 39) e a

¹ O conjunto é mais que a soma de suas partes (tradução da autora).

variabilidade do contexto determina o que o investigador irá observar, sendo imprescindível conhecer intimamente o terreno. Dessa forma, no desenvolvimento da pesquisa, descrevemos o contexto vivenciado, por conhecê-lo, em decorrência de atuação docente no Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí e pela observação realizada na Escola de Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga – Projeto Orquestra Geração;

2) Pesquisador enquanto instrumento de recolha de dados ele próprio – “de todos os papéis, o papel do intérprete e coletor de interpretações é fundamental” (Stake, 2009, p. 115). O investigador tem a capacidade de captar o significado da interação entre o pesquisador e o pesquisado, ou seja, é capaz de compreender, avaliar e dar sentido às diversas interações. De facto, a interação estabelecida com os participantes entrevistados e durante as observações facilitaram a espontaneidade, deixando emergir informações importantes. A visão holística do problema ajudou a salientar a qualidade das atividades, dos processos, retratando-os numa descrição narrativa e interpretativa (Stake, 2009). Bogdan e Biklen dizem mesmo que o investigador deve ser “empático e, simultaneamente, reflexivo” (1994, p. 113);

3) Utilização do conhecimento tácito (não expresso, mas que se subentende; implícito) – o reconhecimento e a legitimação do conhecimento tácito e da complementação com o conhecimento racional ajudaram a compreender as múltiplas realidades encontradas. As sutilezas e os matizes só poderiam ser entendidos tacitamente. Muito do intuitivo fez parte da construção do conhecimento sobre o ensino em grupo de instrumentos de cordas, principalmente na interpretação dos dados para os quais muitas das respostas e das ações (gestos, brincadeiras, interações) construíram uma realidade que só pôde ser entendida por meio do conhecimento tácito.

4) Preferência por métodos qualitativos – para tratar as realidades múltiplas fez-se uso de métodos qualitativos; porque expõem mais diretamente a natureza das interações entre a investigadora e o investigado. O caráter subjetivo da pesquisa fica mais claro e nítido, ao tornar mais fácil o acesso às tendências, às preferências e às inclinações;

5) Seleção proposital dos participantes – a seleção foi proposital porque o interesse era conhecer o que pensam alunos e professores da área de cordas, a respeito do ensino coletivo. Lincoln e Guba recomendam a variação dos participantes da pesquisa, porque permite entender o alcance e os limites dos dados coletados (1985, p. 40). Embora, esta recomendação tenha sido considerada, a variação esteve atrelada ao convite e ao aceite dos participantes para

contribuírem com a pesquisa. A seleção dos participantes teve também o propósito da busca das realidades múltiplas e das interações, a fim de que a teoria fosse evidenciada a partir dos dados.

6) Análise dos dados por indução – neste paradigma os dados foram analisados de forma indutiva para facilitar a descrição do contexto e do processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais em grupo (Geertz, 1986, p. 4). Primeiramente foram delimitadas as unidades primárias de informação, identificando o *corpus* central das entrevistas para, depois de transcritas, ser possível confrontar cada unidade a fim de se chegar à detecção das categorias emergentes, com informações recolhidas das entrevistas, da revisão da literatura e dos contactos com outros informantes, que não foram planejadas *a priori*, mas que contribuíram com informações enriquecedoras;

7) A teoria emerge a partir dos dados – a teoria emerge do processo constante de comparação dos dados. A teoria não pode ser estabelecida *a priori*, mas sim ser evidenciada no decorrer da investigação, das múltiplas realidades que podem ser constatadas, dos conceitos identificados e da explicação de fenômenos que foram sublinhados na revisão da bibliografia tais como cooperação, interação social, motivação, mudanças de atitudes, transformação social dentre outras;

8) Desenho emergente – neste paradigma, o plano da pesquisa foi delineado; porém, não foi totalmente desenvolvido previamente, mas foi emergindo a partir da experiência adquirida no decorrer do processo de investigação. Isto porque, de antemão, era impossível conhecer as múltiplas realidades possíveis, o que impossibilitava traçar um plano antecipadamente. Pode-se afirmar é que a investigação teve três fases determinadas; no entanto, o conteúdo de cada fase se modificava conforme o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira fase, de orientação geral, o objetivo era ter uma visão ampla dos contextos visitados, sem nenhuma intenção de registro. Um período no qual se buscou respostas para: *o que aprender da investigação? Qual é a natureza da realidade?* Para isso algumas questões orientaram a investigação: (a) como se configura o ensino instrumental na escola genérica e no conservatório; (b) qual seria a melhor forma para se ensinar instrumento na escola genérica; (c) qual a especificidade do ensino-aprendizagem em grupo; (d) que implicações o método pode trazer tanto musicais quanto sociais; (e) que experiências o fazer musical coletivo possibilita às crianças e jovens dos projetos; (f) qual o significado dessa prática para crianças e jovens. Na

segunda fase, quando a recolha dos dados começou a ser feita e também quando começaram as primeiras análises é que de facto foi surgindo o planeamento dos passos seguintes: as implementações das observações e das entrevistas. Na terceira fase, os dados relatados foram provisoriamente redigidos e confirmados com os participantes da investigação.

9) Resultados negociados – os participantes são os verdadeiros responsáveis pelas informações dos dados, é a realidade por eles construída e vivenciada que emergiu durante o processo de investigação. Por isso, os significados e a interpretação dos dados devem ser verificados pelos participantes, ou seja, submetidos à validação. Esta negociação é primordial para dar credibilidade ao estudo;

10) Interpretações ideográficas – os dados recolhidos não foram interpretados em termos de generalizações. A interpretação foi feita em termos singulares, de acordo com cada caso, e o contexto foi compreendido a partir de informações ideográficas. A validação dos dados de cada caso dependeu de particularidades contextuais. Cabe ao leitor aplicar os resultados da pesquisa noutras realidades e por inferência;

11) Aplicação hipotética – a possibilidade de transferibilidade deve ser revista de caso para caso (Lincoln & Guba, 1985, p. 42). Considerando as múltiplas realidades a aplicação dos resultados para outros contextos é feita apenas hipoteticamente;

12) Os limites são determinados pelo foco de interesse – a pesquisa foi delimitada pelo foco de interesse pré-estabelecido, mas também foi influenciada por diferentes enfoques que não estavam previstos, e que foram emergindo do contexto e das questões centrais;

13) Critérios de confiabilidade – esta é a característica da pesquisa naturalista-construtivista que diz respeito ao rigor no processo de investigação. Ela está diretamente ligada à qualidade, fidelidade, aplicabilidade e consistência. Dessa forma os aspectos que dizem respeito à credibilidade e que se referem às medidas concretas tomadas no decorrer da investigação devem asseverar confiança para os resultados da pesquisa. A investigação foi subordinada às circunstâncias concretas, aos resultados das entrevistas, às observações e às gravações de vídeos. A confiabilidade esteve ligada à coerência, entre os dados recolhidos e as conclusões da pesquisa verificada pela orientadora do estudo. Como opção para esta investigação, utilizou-se o recurso da validação pelos participantes para garantir sustentação, credibilidade e confiança;

14) Estudo de caso é o modo preferencial para o relatório final do estudo, nesta tendência construtivista.

4.6 Estudo de caso múltiplo

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi realizado um estudo com dois casos (Stake, 2006, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 1994) já que se investiga a prática do *ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas* em dois contextos, configurando assim um estudo de caso múltiplo (Stake, 2006). A escolha destes dois casos foi feita por razões do extraordinário interesse que apresentam para o caso em estudo (*o ensino coletivo de instrumentos musicais de cordas*), bem como pelo facto de o desenho da pesquisa privilegiar, deliberadamente, a descrição intensiva do fenómeno. Como recomenda Stake “uma razão importante para fazer o estudo de caso múltiplo é examinar como um programa ou um fenómeno se apresenta em diferentes contextos” (2006, p. 23). De facto, tal como Stake afirma, há boas razões para seleccionar apenas dois ou três casos, sobretudo tratando-se de um estudo de caso múltiplo realizado no âmbito de um projeto de doutoramento (*idem*, p. 22). Ora, estes casos são tão paradigmáticos no contexto português e no contexto brasileiro, que prefiguraram possibilidades de investigação com grande potencial descritivo e informativo. Acresce o facto de serem projetos já razoavelmente sedimentados, o que também permite obter dados e resultados com um grau de fidelidade que lhes é dado pela própria inserção das metodologias de ensino nos contextos. Sandin-Esteban (2003, p. 174) comenta que o referencial qualitativo do estudo de caso, enfatiza a sua adequação à pesquisa das realidades socioeducativas e Stake (2006, p. 23) complementa que a escolha dos casos deve ser em função de casos que ofereçam boas oportunidades para aprender sobre as suas complexidades e os seus contextos. Meirinhos & Osório ao referenciarem Yin, dizem que este autor comenta que o estudo de caso múltiplo contribui para um estudo mais convincente, pois permite contestar e contrastar as respostas obtidas com cada caso que se analisa; dizem também que, por essa razão, ter, no mínimo, dois casos no estudo deve ser, naturalmente, uma meta para considerá-lo estudo de caso múltiplo (2010, p. 58).

A constatação de que o estudo de caso múltiplo seria o mais adequado, assentou na perspectiva de Stake, segundo a qual o estudo de caso múltiplo deriva de métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos (2009, p. 11). O autor denomina um caso de *naturalista* pelo facto de ele permitir o estudo aprofundado. Neste caso foram examinados não somente os *casos*, mas os contextos nos quais estão inseridos. Embora o estudo seja *in loco*, o investigador não intervém diretamente na realidade e sim a

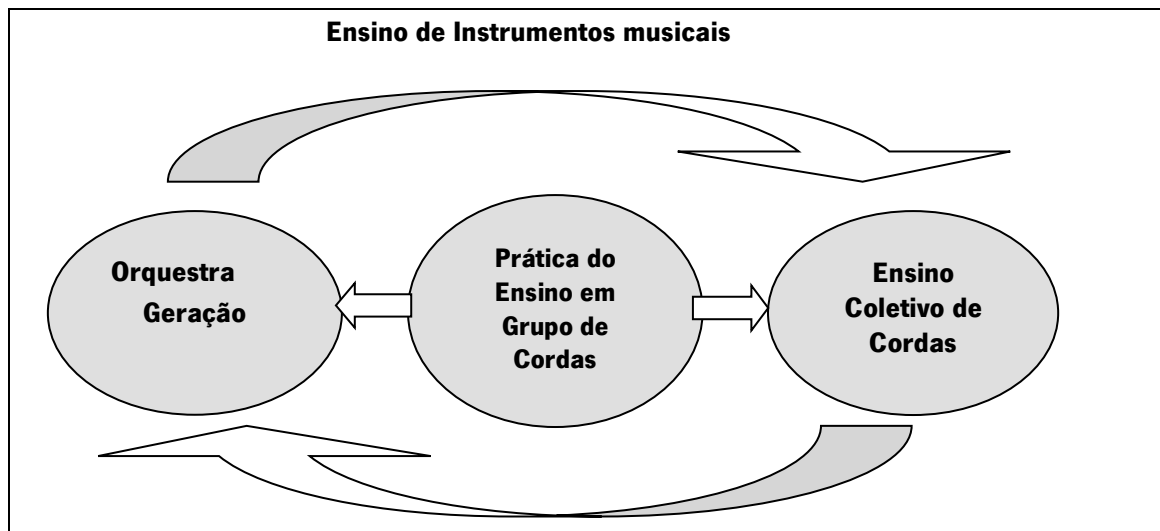
observa (Stake, 1998, 2009; Triviños, 1987). Bogdan & Biklen (1994) também se referem ao estudo de caso múltiplo como sendo vantajoso por se revestir de uma variedade de formas; afirmam que “alguns começam sob a forma de um estudo de caso único, cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos” (1994, p. 89). Nesta pesquisa procura-se a descrição intensa do “caso” do ensino instrumental em grupo na sua manifestação em dois “casos” concretos considerados fulcrais para os objectivos da pesquisa.

Para Stake um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas; ele identifica três tipos de estudo de caso: (a) *instrumental*, quando o interesse é a compreensão num aspecto ou aspectos de um caso, que favoreça a compreensão teórica; assim, o caso funciona como instrumento que facilita o entendimento para além do caso em si; (b) *intrínseco*, quando o interesse for compreender um caso em particular, quando “(e)stamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Pode representar outros casos similares, mas porque o caso interessa-nos por si só, ou seja, pelo fato de ser único; (c) *casos múltiplos*, caracterizado por um conjunto de casos (2009, p. 19). “Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos de las normas de calificación, pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales”² (Stake, 1998, p. 17).

Assim, quando a necessidade de entendimento da investigação for estudar um caso complexo, cuja compreensão pode ser favorecida pelo estudo de vários casos específicos, tal qual este estudo, o autor sugere o estudo de caso múltiplo. Stake diz que o estudo de caso múltiplo deve ter um eixo comum, que chamou de *quintain*, um eixo composto por alguns casos (2006, p. 6). Ou seja, o estudo de caso múltiplo é uma coleção de casos individuais, que partilham uma característica ou uma condição em comum; neste estudo os casos têm em comum a *prática do ensino coletivo de cordas*.

² Cada estudio de casos é um instrumento para aprender sobre os efeitos das normas de qualificação, mas deverá existir uma boa coordenação entre cada um dos estudos individuais.

Figura nº 06 – O estudo de caso múltiplo. A prática do ensino em grupo de cordas como eixo central do estudo



Neste estudo de caso múltiplo qualitativo, tal como aconselha Stake (2009), os casos devem ser estudados e compreendidos na sua complexidade e singularidade, mas em torno da questão da pesquisa. Assim, por se centrar em dois casos que se relacionam por uma determinada prática de ensino, que se desenvolvem em dois contextos distintos, mas com alguma característica em comum, (o ensino instrumental em grupo de cordas) o estudo configura-se como estudo de caso múltiplo (Stake, 2006). Porém, mesmo sendo um estudo de caso múltiplo, não há interesse na comparação, mas antes em tecer relação entre os casos. Stake (2006) adverte que a comparação pode obscurecer o conhecimento e aconselha a compreensão complementar, porque os casos apresentam particularidades. Ou seja, o estudo de caso incide no particular, no específico, no singular (Lüdke & André, 1986; Stake, 2009), na compreensão em profundidade do *ensinar e aprender em grupo instrumentos musicais de cordas*, nos significados e as inferências que envolvem essa prática ou que lhe estão subjacentes. Portanto, o interesse está no processo, no contexto.

Stake aconselha também a eleger casos de fácil acesso, com sujeitos dispostos a participar e que acolham a nossa investigação. Os dois casos estão sendo estudados nos seus pormenores; porém, certas atividades, respostas e problemas serão recorrentes. Nessa perspectiva, o autor aconselha o investigador a oferecer aos leitores bons materiais em bruto, para que eles construam as suas próprias conclusões, tiradas do envolvimento pessoal com o

assunto (2009, p. 79). Portanto, neste estudo procurou retratar-se a realidade de forma completa, e como Lüdke e André propõem:

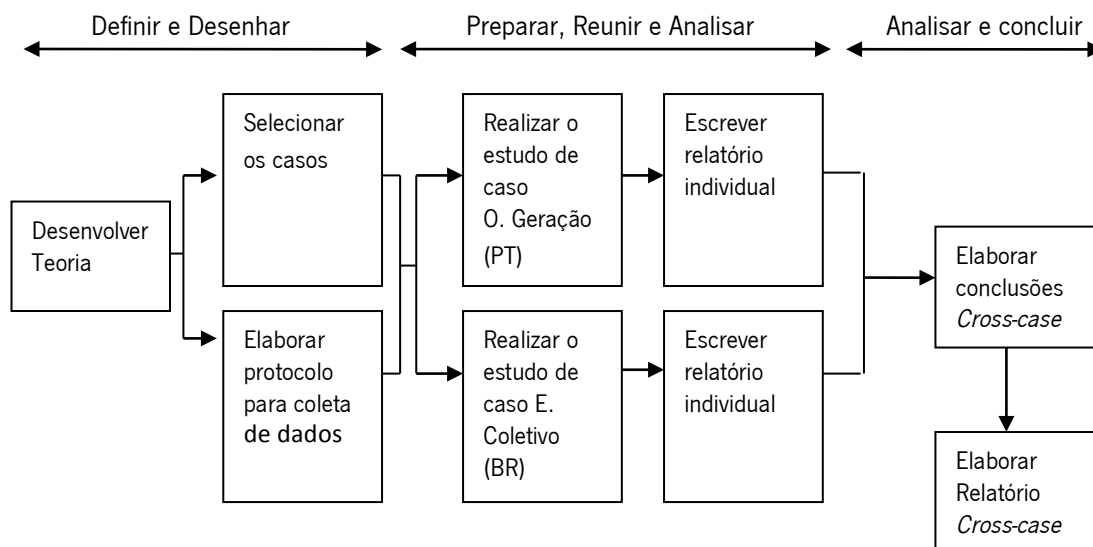
(...) a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador (1986, p. 20).

O conservatório e a escola são estudados como sistemas delimitados: Orquestra Geração (Portugal) e Ensino Coletivo de Cordas (Brasil). No entanto, existem várias influências de diferentes aspectos que se ligam às instituições, e que não podem ser ignoradas, como por exemplo, os múltiplos contextos: o físico, o sociocultural, o histórico, o económico, as normas legais de âmbito dos Ministérios da Educação e Cultura, a formação de professores entre outros. Será dada, também, atenção às semelhanças, pois “no estudo de caso múltiplo, os casos têm que ser semelhantes de alguma forma” – Stake (2006, p. 1), mas também às diferenças, tantas vezes indicadoras de novos caminhos e de novas soluções para os problemas em análise. O estudo de caso serve para alcançar um entendimento profundo de um determinado fenómeno e dos significados para os sujeitos envolvidos na investigação (Stake 2006, 2009). Neste sentido, o interesse está mais no processo do que no resultado, mais no contexto do que nas variáveis, no desvelamento mais do que na confirmação. Bogdan e Biklen (1994, p. 100) comentam que a análise interpretativa do estudo de caso contribui para a construção de asserções que, com base nos fundamentos teóricos, ajudam na compreensão do fenómeno.

O estudo de caso admite a utilização de vários métodos para recolher os dados. No contexto desta investigação os instrumentos utilizados para recolha de dados foram: a observação, a entrevista, a gravação audiovisual e a análise documental. A conjugação dos vários métodos de recolha de dados ajuda à compreensão mais profunda; um único método não pode lançar luz adequadamente sobre o fenómeno estudado.

A figura n.º 07, a seguir, representa a organização deste estudo de caso múltiplo segundo as orientações de Yin.

Figura n.º 07 – Estudo de caso múltiplo segundo Yin



Fonte: Adaptado de Yin (2009, p. 57).

4.6.1 Observação

Nos dois contextos selecionados as observações foram realizadas diretamente no terreno. Observação naturalista, realizada no seu meio natural, ou seja, na escola genérica e no conservatório, e em circunstância da vida escolar quotidiana (Estrela, 1994, p. 45). Optou-se por um modelo não participativo, onde pudesse observar, mas não de forma asséptica, porque houve o contato com os observados, que foram informados da presença da investigadora.

De facto, a posição do investigador, na vida da comunidade familiar por ele observada, é a da distanciação, pois assenta no princípio da não-interferência, ou seja, da não participação. O seu papel é o de observador aceite, sem qualquer forma de participação (Estrela, 1994, p. 46).

O objetivo da observação foi conhecer e evidenciar as atividades que constituem a aula de música, considerando a sua complexidade e totalidade como prática *real* no quotidiano escolar. Especificamente, a observação permitiu conhecer: (a) a prática pedagógica na sala de aula de ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas, nos ensaios das orquestras, nos ensaios de naipes, nas apresentações; (b) a abordagem pedagógica, os conteúdos e o repertório desenvolvido; (c) a estratégia de ensino; (d) a forma de organização da aula, a organização da sala de aula, as avaliações; (e) as relações sociais aí estabelecidas e a relação com a comunidade. Uma observação por acumulação de dados, passíveis de uma análise detalhada.

A partir dessas observações, providenciou-se um registo dos acontecimentos em notas de campo e filmagem em vídeo e áudio, desenvolvendo uma *descrição densa*, como sugere Geertz (1986, p. 185). A atenção foi concentrada em categorias de acontecimentos-chave, atentando também às condições do meio que poderiam influenciar a análise subsequente. Stake (2009, p. 79) afirma que a observação qualitativa trabalha com factos de relação única, para compor uma descrição única de cada caso. Portanto, observar significa um olhar atento e comprometido com as questões da investigação. “Os objetivos gerais e específicos da observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta: “observar para quê?” (Estrela, 1994, p. 29). Estrela define objetivos que servem para organizar o projeto de observação: (a) delimitação do campo de observação – o espaço da ação, interações, comportamentos, atividades; (b) unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o conservatório, os alunos, os professores, a performance, as estratégias, os ensaios. Dessa forma o autor questiona: *como observar?* e, para responder a esta pergunta, os objetivos e a delimitação do campo de observação são determinantes nas estratégias adotadas (1994, p. 29).

As observações do estudo seguiram as orientações recomendadas pelo autor da forma como se segue:

1) Definição da forma e do processo da observação – neste estudo, a observação é naturalista, direta, não participativa e distanciada em relação à realidade observada e sem integrar-se no processo dinâmico dos contextos e salas de aula. A observação ocorreu naturalmente, com a menor interferência (dentro do que foi possível, porque o facto de observar e gravar os eventos atraía a atenção dos alunos);

2) Escolha de critérios e unidades de registo de dados – anotações de forma descritiva e em gravações de audiovisual para análises posteriores.

3) Técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos – análise das anotações e confronto com a análise das filmagens e dos dados das entrevistas.

4) Preparação da observação – estabeleceram-se pontos norteadores, mas predominou o princípio da não seletividade, segundo o qual os dados eram acumulados por sessões, sem seleção, mas passíveis de análise posterior.

A observação centra-se na descrição de situações resultantes de um conjunto complexo de estímulos, no qual, segundo essa mesma perspectiva naturalista (Estrela, 1994) a inferência tem um papel importante. Para as observações no terreno, foi desenvolvido um protocolo

descritivo por meio de notas de campo, descrevendo a prática de ensino e aprendizagem em grupo de instrumentos musicais de cordas, sendo orientado para explicar e responder às questões da pesquisa.

O tempo de duração das observações foi definido em semestres, seguindo os calendários escolares dos dois países, que diferem muito. O ano letivo em Portugal começa depois das férias de verão, em setembro e termina em julho; no Brasil o ano letivo começa em fevereiro e termina em dezembro. Em ambos os países optou-se pelos segundos semestres escolares, porque são estes os períodos em que mais acontecem as audições e apresentações, em razão do desenvolvimento técnico instrumental alcançado no primeiro semestre. O procedimento de observação aconteceu até ao momento em que as situações observadas pareciam se repetir, sinalizando que havia sido saturado o período de observação (embora sempre possam acontecer situações novas e imprevistas).

4.6.2 Entrevistas

Dentro dos processos de recolha de dados, e no âmbito das pesquisas nos diversos campos do conhecimento, a entrevista pode ser concebida como um colóquio entre pessoas, com o objetivo de obter esclarecimentos, informações, opiniões e tudo que o possa ser pertinente para elucidar os fenómenos investigados.

As entrevistas, como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), variam quanto ao grau de estruturação, das estruturadas às não estruturadas. Podem ainda ser abertas, entrevistas com grupos focais, histórias de vida e entrevistas projetivas. No entanto, os autores sublinham que as entrevistas semiestruturadas são mais vantajosas, porque permitem maior segurança e certeza de se obter dados de natureza semelhantes entre os vários sujeitos, ao mesmo tempo que possibilitam uma flexibilidade que abre portas a novidades e informações preciosas, não previstas, que os participantes possam fornecer. A entrevista foi adotada neste estudo por ser uma técnica bastante utilizada nas investigações educativas e de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 1986). É um processo que se desenvolve como uma conversação, não informal, mas intencional, entre entrevistador e entrevistado, com o propósito específico de obter conhecimentos, percepções subjetivas e experiências vivenciadas individualmente pelos entrevistados. Equivale a uma informação com valor de verdade, porque, apesar de ser uma conversação, está além de uma conversa despretensiosa.

Patton identifica três tipos de entrevista:

- (1) The informal conversational interview relies entirely on the spontaneous generation of questions in the natural flow of an interaction, typically an interview that occurs as part of ongoing participant observation fieldwork.
- (2) The general interview guide approach involves outlining a set of issues that are to be explored with each respondent before interviewing begins.
- (3) The standardized open-ended interview consists of a set of questions carefully worded and arranged with the intention of taking each respondent through the same sequence and asking each respondent the same questions ³ (1990, p. 280).

Entretanto, a conversa informal adiciona informações ao conjunto de temas explorados, uma vez que este tipo de conversa dá liberdade aos entrevistados de se expressarem de forma subjetiva e espontaneamente após o gravador ser desligado.

Para esta investigação, a entrevista semiestruturada mostrou ser mais proveitosa, porque seguiu um guião para os professores e para os colaboradores externos e um para os alunos (ver Anexo C-2, pp. 22-31). Foram elaboradas algumas questões gerais, divididas em blocos temáticos, conduzidos pelo tema e pelas perguntas da investigação. Assim, puderam ser explorados pontos específicos, mas deixando a investigadora com liberdade para dirigir a discussão a assuntos que pudessem ser mais esclarecedores, elucidando aspectos que por ventura necessitassem de complementação. O objetivo das entrevistas com professores e colaboradores, foi recolher as principais impressões e opiniões sobre a possibilidade do *ensino e aprendizagem em grupo de instrumentos musicais* ser uma prática possível na Educação Musical da escola pública genérica e especializada; as suas delimitações em ambos os contextos e as possíveis implicações e contribuições que o sistema pode trazer para melhorias pedagógicas, curriculares, sociais e políticas foram também objecto de atenção nas entrevistas.

Já nas entrevistas com os estudantes a intenção foi verificar o ponto de vista do aluno, a sua percepção sobre a prática do ensino em grupo e no que, na sua opinião, esse ensino pode contribuir para a aquisição da técnica e do conhecimento musical. O propósito maior da entrevista, como revela Stake, não é obter simples respostas de *sim* e *não*, mas a “descrição de

³ (1) A entrevista de conversação informal depende inteiramente da geração espontânea de perguntas no fluxo natural de uma interação, tipicamente uma entrevista que ocorre como parte do trabalho de campo de observação participante permanente. (2) A abordagem “guia de entrevista geral” envolve elaborar um conjunto de questões que devem ser exploradas com cada entrevistado antes de começar a entrevista. (3) A entrevista aberta padronizada é constituída por um conjunto de perguntas cuidadosamente formuladas e organizadas com a intenção de tomar cada entrevistado pela mesma sequência e pedindo a cada entrevistado as mesmas perguntas (tradução da autora).

episódios, ligações entre factos” (2009, p. 82). Ainda sobre a entrevista, Bourdieu diz que, apesar de ser um meio de conhecimento, ela continua sendo uma relação social e, que “a interrogação científica exclui, por definição, a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas” (2003, p. 694). Especialmente sobre a relação entre o pesquisador e o entrevistado, Bourdieu comenta que a proximidade e a familiaridade entre eles é a garantia de que os entrevistados se sintam mais à vontade para colaborar, garantindo a condição de uma comunicação não agressiva, para além da necessidade de uma escuta ativa e metódica por parte do entrevistador (*idem*, p. 697). Sublinha, também, que não se trata somente de captar o *discurso natural* do entrevistado, mas de construir cientificamente o discurso para que ele forneça as informações necessárias à nossa compreensão (*Ibid.*). Por isso, a entrevista tornou-se um momento para focar aspectos revelados na observação de campo, que puderam ser questionados com o objetivo de aprimorar a análise dos dados no que diz respeito ao que afirmavam pensar e fazer os entrevistados e, o que de facto, concretamente faziam durante a prática pedagógica. Yin aconselha usar nos estudos de caso, diferentes fontes de evidências, e acrescenta: “Thus, any case study finding or conclusion is likely to be more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following a corroboratory mode”⁴ (2009, p. 116).

As entrevistas foram realizadas individualmente, ou seja, uma conversação desenvolvida entre o entrevistador e o entrevistado em local e hora determinada pelos intervenientes. No caso dos professores a dificuldade foi maior face às muitas atividades em que estão envolvidos (desde atividades administrativas e burocráticas a atividades artísticas de concertos com as suas orquestras profissionais e em grupos de câmara, para além das aulas propriamente ditas). Respeitou-se, também, a dinâmica do ano letivo. Todos os participantes foram convidados pessoalmente; todos foram esclarecidos sobre a investigação e o propósito da entrevista no contexto do estudo. Precedendo a entrevista os colaboradores leram o termo de concordância de participação no estudo que, após a revisão da transcrição das entrevistas foi assinado (ver ANEXO A7, p. 9). As entrevistas, no contexto português aconteceram nos espaços da Escola de Ensino Básico Miguel Torga, do Conservatório Nacional de Lisboa e da Biblioteca Nacional de Lisboa. No Brasil, aconteceram no Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí e em seus espaços anexos.

⁴ Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso é provável que seja muito mais convincente e precisa se for baseada em várias fontes diferentes de informações, seguindo um modo corroborativo (tradução da autora).

Tendo por base as questões da investigação, alinharam-se algumas temáticas, divididas em blocos, resultando num guião com áreas predeterminadas as quais, mais tarde, auxiliaram na estruturação da apresentação dos resultados do estudo em conjugação com a identificação das categorias emergentes. O objetivo foi recolher informações sobre: as especificidades identificáveis no processo de ensino-aprendizagem coletiva; as implicações sociais e pedagógicas; as formas mais eficazes de desenvolvimento e implementação de processos de ensino coletivo de instrumentos; a possibilidade de transferir as práticas para as outras escolas públicas e conservatórios, quer portugueses quer brasileiros; a viabilidade de incorporação dessa prática pedagógica nos programas oficiais de educação musical; a formação do professor. Os guias das entrevistas (tanto para professores e colaboradores externos) como já mencionando foram divididos em blocos temáticos, e composto por algumas questões como:

a) perfil do entrevistado: formação académica; formação específica para o ensino; formação específica para o ensino coletivo; áreas de interesse no âmbito da pedagogia musical; ocupações profissionais (uma vez que alguns eram só professores, outros eram professores e instrumentistas).

b) características dos projetos educativos: relação do entrevistado com o projeto; propostas dos planos de estudo; particularidades; vantagens e desvantagens.

c) pedagogia: visões sobre a prática educativa; fundamentos dessa prática pedagógica; características que deveriam fazer parte de um programa de ensino coletivo de instrumentos musicais para as escolas públicas; tipo de repertório que poderia ser utilizado; qual a função da educação musical na escola genérica.

d) formação de professores: tipo de formação recomendável para um professor de ensino coletivo; diferenças entre lecionar individualmente e em grupo; estratégias; como consideram o papel da escola genérica e do conservatório para a formação de professores.

e) possibilidade de adaptação do projeto ao contexto da escola pública genérica e especializada: viabilidade de implantação do projeto nas escolas públicas do ensino genérico; como o ensino coletivo poderia ser introduzido no currículo da escola genérica; quais os parâmetros e os critérios de qualidade que deveriam ser considerados; qual a infraestrutura necessária para implantação do ensino coletivo nas escolas.

Para os alunos as questões abordadas estavam entre os temas:

f) educação musical genérica na perspectiva do aluno: opinião sobre a educação musical na escola genérica; como deveria ser o ensino; como deveria ser o acesso ao ensino especializado; quais as expectativas quanto à profissionalização.

g) o ensino coletivo na perspectiva do aluno: vantagens e desvantagens; particularidades; diferenças e preferências entre o ensino individualizado e o coletivo; preferências de repertório.

De acordo com o planejado, as entrevistas, após transcritas, foram submetidas à validação dos próprios entrevistados, sendo enviadas por correio eletrônico aos colaboradores, com o propósito de assegurar a validade e fidelidade da transcrição, bem como de dar ao entrevistado a oportunidade e a liberdade de completar opiniões e pontos de vista, ou mesmo subtrair alguma ideia que achasse mal colocada.

4.6.3 Gravações de vídeo e áudio

Bogdan e Biklen (1994, p. 183) dizem que o recurso audiovisual representou uma transformação nas metodologias da pesquisa científica de campo, no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados. A antropologia tem usado esse recurso como importante instrumento de observação, transcrição e interpretação da realidade social. Isto justifica a utilização de tal expediente nesta investigação, não com o desejo de fazer um estudo antropológico ou etnográfico, mas sim, de utilizar este recurso como possibilidade de acrescentar ao ato de observação um suporte para fixar o fluxo de atividades, que podem ser verificadas e analisadas por meio das repetições de reprodução *a posteriori*. Ribeiro, considera as imagens filmadas como auxiliares nas pesquisas:

Nessa situação as tecnologias da imagem constituem instrumentação de pesquisa ou “instrumento do conhecimento”. São reconhecidas ou atribuídas a elas características específicas, úteis à pesquisa científica no quadro de alguns paradigmas de investigação (positivismo, naturalismo) (...) (2005, p. 628).

É importante observar que as gravações são amadoras e não foram feitas em todas as incursões de campo, para minimizar o prejuízo que a presença da investigadora pudesse causar durante as aulas. O objetivo das gravações nesta pesquisa foi o de complementar os outros métodos utilizados na recolha de dados. Assim sendo, foram filmadas algumas aulas, audições,

apresentações, ensaios e cursos de formação de monitores. Estas imagens funcionaram como instrumento de prova e de controle para confrontar os dados observados.

4.6.4 Participantes da pesquisa

A seleção dos participantes teve por base um conjunto de critérios considerados pertinentes aos propósitos do estudo como: ter experiência docente na prática do ensino coletivo de instrumentos; estar integrado nos projetos em estudo desde a sua criação; desejar colaborar com a investigação; ter disponibilidade.

Sendo assim, o conjunto dos participantes escolhidos para o estudo foi constituído por quatro professores da área das cordas (violino e viola d'arco); um coordenador pedagógico da Orquestra Geração e um coordenador pedagógico do Projeto Ensino Coletivo de Cordas, e também duas pessoas externas aos projetos (que não estão diretamente ligadas aos contextos, mas estão envolvidas em pesquisas na área do ensino musical em Portugal e no Brasil). As pessoas externas aos projetos foram a Professora Doutora Magali Kleber, Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (na ocasião da entrevista), por desenvolver pesquisas na área do ensino musical e conhecer a realidade da educação musical brasileira, e a Professora Doutora Maria José Artiaga da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, por estar envolvida com a implantação e avaliação do Projeto Orquestra Geração, e por se dedicar, também, à pesquisa na área da educação musical no contexto português. Ainda no nível externo ao Projeto Orquestra Geração, foram consideradas as informações recolhidas em conversas com a Professora Maria Isabel Elvas, professora de Educação Musical e Coordenadora de Atividades de Enriquecimento da Escola de Ensino Básico Miguel Torga, funcionários das escolas e alguns pais. Quanto aos alunos, foram convidadas três alunas, da área das cordas, do Projeto Orquestra Geração. Estas alunas, com idades entre 15 e 17 anos, frequentam o projeto desde a sua implantação, em 2007. No Brasil, também foram convidados três alunos, com idades entre 13 e 17 anos, do curso de instrumentos de cordas do Ensino Coletivo do Conservatório de Tatuí, que fizeram parte do primeiro grupo de ensino coletivo, após a implantação oficial da metodologia no conservatório, no ano de 2009. O facto de serem alunos de um mesmo instrumento facilitou a recolha de dados, porque foi possível organizar o trabalho sempre no mesmo dia da semana em que os alunos faziam as suas aulas e participavam das orquestras (pois nem todos eram residentes na cidade de Tatuí). Estes alunos, após o percurso

normal da iniciação instrumental em grupo, estão atualmente nas classes de aulas individuais e puderam, assim, ter parâmetros, de comparação para dar opiniões e fazer observações, trazendo informações importantes para o estudo.

Nesta investigação, seguimos o que aconselha Bogdan e Biklen (1994, p. 75), sobre o *consentimento informado*, ou seja, os participantes convidados foram esclarecidos sobre o propósito do estudo, informados por meio de um formulário e verbalmente de que se tratava de uma investigação académica, cujo propósito era estudar práticas pedagógicas em dois contextos. Sobre a questão da identidade dos colaboradores, todos puderam optar e assinalar no próprio formulário o desejo, ou não, de terem as suas identidades reveladas, como sinal expreso de respeito e da importância da participação de cada um no estudo. O quadro abaixo relaciona os participantes que forneceram as informações para a realização do estudo:

Quadro nº 08 – Participantes do estudo

Categorias	Portugal	Brasil
Dirigentes	Professor Wagner Diniz	Professor Antônio Ribeiro
Professores	Professor Juan Maggiorani Professora Sandra Martins	Professor Juan Mariano Elias Professora Maria da Glória Bertrami
Consultores	Professora Dra. Maria José Artiaga	Professora Dra. Magali Kleber
Alunos	Leticia Michaela Frederico Mónica Tofanesca Patrícia Vieira	Adelaide Rodrigues Oliveira Ana Laura Giannesella Samuel Felipe de Salles

4.7 Percurso metodológico da pesquisa

4.7.1 Contexto empírico

O contexto empírico da pesquisa centra-se no conservatório e na escola genérica. É importante ressaltar mais uma vez, que *o estudo não teve carácter comparativo*, mas assentou na descrição dos casos. As instituições foram selecionadas pela metodologia de ensino musical adotada, ou seja, pelo *ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas*. A Escola de ensino

básico Miguel Torga por representar a viabilidade do ensino de instrumentos musicais de forma coletiva na escola genérica portuguesa, e o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos por utilizar a aprendizagem coletiva na iniciação do curso de cordas.

4.7.2 Contactos estabelecidos

No contexto português, foram estabelecidos, primeiramente, os contactos com os professores de cordas do projeto Orquestra Geração e posteriormente uma visita na Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga. Embora o projeto aconteça na escola, não foi feito qualquer contacto com a direção da escola. Foi necessário, apenas, a autorização dos dirigentes e coordenadores do projeto (que estão sediados no Conservatório de Lisboa). O primeiro contacto foi feito em março de 2011 e a primeira visita oficial no mês seguinte, durante um curso de formação para monitores com a Professora Susan Siman, ex-professora na Venezuela, formada no Projeto *El Sistema*, e que periodicamente vem a Portugal para ministrar aulas de formação aos monitores. Durante o período do curso, foram estabelecidos contactos com a Professora Helena Lima, Assessora da Direção para a Orquestra Geração, e com o Professor Wagner Diniz, Adjunto da Direção da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa e responsável pela parte pedagógica do projeto Orquestra Geração.

No Brasil, o contacto foi feito com Professor Henrique Autran, Diretor do Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí, e com o Professor Antônio Ribeiro, Coordenador Pedagógico do Conservatório. Após estes contactos informais, foram elaboradas e enviadas cartas por parte da orientadora da pesquisa, Professora Doutora Maria Helena Vieira, formalizando os pedidos de colaboração (vide Anexos A1, A2, A3, A4, pp. 4-8). Da mesma maneira, informalmente, foram contactados os outros possíveis colaboradores, tanto professores como alunos e, depois, enviadas por correio eletrônico outras informações sobre a pesquisa.

4.7.3 A entrada no terreno

Corroboramos com as ideias de Neto, que afirma conceber a pesquisa de campo como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço” (1999, p. 53), ou seja, nesta pesquisa foram delimitados dois campos empíricos: a Escola de Ensino Básico Miguel Torga/Amadora/Portugal – Projeto Orquestra Geração e o Conservatório Dr. Carlos de Campo de Tatuí/Brasil – Projeto Ensino Coletivo de Cordas.

Os primeiros contatos estabelecidos para a entrada em campo foram feitos por correio eletrônico com as duas instituições e posteriormente via telefone.

A cidade de Amadora em Portugal fica no sul do país, na região metropolitana de Lisboa, numa distância aproximada de 372 km da cidade de Braga (região norte do país) onde se localiza a Universidade do Minho e onde se desenvolveu a pesquisa. Posteriormente à entrada no campo em Portugal, houve um período passado no Brasil durante o segundo semestre de 2011/2012 para a recolha de dados no Conservatório de Tatuí, que se localiza na região sudeste do país a 144 km da cidade de São Paulo e aproximadamente a 300 km da cidade de residência da investigadora. Após esse período, aconteceu o retorno a Portugal para o tratamento dos dados recolhidos.

A entrada no campo, em especial em Portugal, foi um pouco apreensiva; primeiro, pelo facto de ser estrangeira, o que despertava a curiosidade dos alunos; depois, por não saber exatamente onde me colocar na sala, de modo a não atrapalhar o desenvolvimento das aulas e dos ensaios, uma vez que as observações não eram participantes. Há sempre um receio e um olhar desconfiado por parte dos alunos, e mesmo pelos professores, apesar de terem sido alertados para a minha estada e presença; no entanto, os coordenadores da Orquestra Geração sempre estiveram presentes para me recepcionar e colaborar no início de cada inserção.

Na situação brasileira, as formalidades foram dispensadas, por ser um contexto já conhecido. O facto de ter feito parte do quadro de docentes da instituição proporcionou uma situação mais confortável, facilitando o deslocamento de uma sala à outra e criando o mínimo de interferência.

4.7.4 Procedimentos formais e éticos

Nesta pesquisa com abordagem qualitativa, a imersão no campo coloca o pesquisador em contacto muito próximo com os sujeitos da investigação por meio de entrevistas, observações dos seus comportamentos e registos em audiovisuais. De acordo com Chizzotti “(...) o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (2001, p. 80), o que vem requerer certas atitudes e habilidades para desenvolver uma relação de respeito e confiança em cada momento da investigação, exigindo atenção especial quanto à entrada, permanência, e saída do campo. Importante também é escrever sobre, ou seja, a difusão dos resultados da pesquisa (Bresler, 2007). Bogdan

e Biklen, falam sobre a necessidade de ética na pesquisa, e que esta questão está basicamente centrada no consentimento informado e na proteção dos indivíduos a qualquer tipo de exposição imprópria e danosa (1994, p. 75). Sandin-Esteban complementa, dizendo que os códigos de ética explicitam o compromisso do investigador com o bem-estar das pessoas que colaboram na pesquisa (2003, p. 203). Azevedo, Santos, Beineke e Hentschke (2005) fazem considerações importantes e destacam os princípios básicos que, na opinião das autoras, são essenciais e devem fundamentar a investigação científica na área da educação musical:

Verdade: estabelecimento de confiança mútua entre pesquisador - pesquisado no início, durante e no final da pesquisa;

Anonimato e confidencialidade: preservação da integridade ética, física e emocional dos participantes;

Consentimento informado: clareza dos procedimentos a serem realizados na coleta de dados (questionários, entrevistas, registros audiovisuais) e a manipulação e divulgação dos resultados;

Beneficência: esclarecimento sobre os danos e benefícios implicados na pesquisa;

Direitos autorais: acordos sobre a divulgação pública e a cessão de direitos dos dados coletados (2005, p. 8).

4.7.5 Planeamento para a recolha dos dados

Após a análise da literatura relacionada com o tema da pesquisa, com o objetivo principal de compreensão do fenómeno em estudo numa perspectiva histórica, epistemológica e política, a opção primeira foi adentrar o terreno, a princípio com a intenção de ter um panorama geral do contexto e apreender informações que mais tarde pudessem orientar as entrevistas. As observações, as entrevistas e as gravações foram orientadas para os objetivos da investigação e abalizadas para a análise e interpretação do estudo empírico. Estas técnicas foram utilizadas no sentido de se complementarem, com o objetivo de se chegar a informações que pudessem levar a um detalhamento da prática pedagógica e do complexo contexto que é a sala de aula, a escola, o meio social interno e externo.

Então, de acordo com o paradigma naturalista/construtivista o *design* foi emergindo, na medida em que os dados foram sendo recolhidos. Antes mesmo da inserção no campo clarificamos o que de facto gostaríamos de aprender com as múltiplas realidades que encontraríamos nos contextos, e planificamos as observações. Tínhamos também claro que o próprio *design* poderia ser afetado pelas observações iniciais.

Selecionamos os professores, os alunos e focalizamos as classes e orquestras que seriam estudadas. Sendo assim, foram observadas as classes de dois professores em cada uma das instituições e duas orquestras em níveis diferentes de desenvolvimento. A opção pela área das cordas foi feita com base na formação da pesquisadora que é instrumentista e docente dessa área, o que viria facilitar as observações e o entendimento da técnica de execução ensinada durante as aulas e praticadas nos ensaios das orquestras e dos naipes.

A investigação foi apoiada numa parte descritiva e noutra reflexiva, a partir dos dados recolhidos:

Parte descritiva: (a) descrição dos sujeitos; (b) reconstrução de alguns diálogos; (c) descrição dos locais; (d) descrição de eventos especiais (como por exemplo avaliações e concertos); (e) descrição das atividades; (f) Descrição da prática pedagógica.

Parte reflexiva: Reflexão analítica;

A partir destes parâmetros prévios, foi organizado o trabalho de campo, e estabelecidas algumas unidades de observação (como já mencionado anteriormente): (a) a prática na sala de aula; (b) os ensaios das orquestras; (c) os ensaios dos naipes das cordas; (d) as apresentações; (e) a abordagem pedagógica; (f) os conteúdos e o repertório desenvolvido; (g) a estratégia de ensino; (h) a forma de organização da aula; (i) as avaliações; (j) as relações sociais estabelecidas; (k) a relação com a comunidade; (l) o contexto.

A classe, onde aconteciam as aulas (de instrumento, de naipes e da orquestra) foi tomada como uma primeira realidade, com o objetivo de observar o que estava sendo aprendido; como estava sendo ensinado; as consequências das dinâmicas do grupo; as estratégias adotadas; as respostas dos alunos; o desenvolvimento das atividades; a linguagem do professor. Posteriormente passou a considerar-se a escola como uma segunda realidade, onde estão inseridos os projetos e depois, o meio envolvente como uma terceira realidade (o bar onde algumas crianças iam lanchar [PT], a Associação Unidos de Cabo Verde [PT], a Biblioteca do conservatório [BR], o pátio, a salas de espera [BR], etc.). Embora o foco principal fosse a sala de aula, estes contextos enriquecem a pesquisa e contribuem melhor para a compreensão das relações sociais envolvidas. Poderíamos expressar esse conjunto como uma estrutura em que a classe está inserida na escola e a escola está inserida no meio envolvente como contextos que podem influenciar o processo de aprendizagem dos alunos.

Nas observações utilizamos as notas de campo que serviram para apontar as impressões que considerávamos mais importantes e mais pertinentes referentes às questões da pesquisa. Utilizamos também as entrevistas semiestruturadas gravadas com um gravador digital (LFH0646 - Philips) e gravações em audiovisual feitas com uma câmara simples (DCR - SX20 - Sony). A recolha dos dados em audiovisual serviu para resgatar e evidenciar situações que, durante as observações, passaram despercebidas, e que não foram anotadas no caderno de campo, por ser impossível transcrever em palavras tudo o que se observa. A intenção não era focar o que poderia ser óbvio, mas acima de tudo dar visibilidade às subtilezas observadas nos gestos, nos olhares trocados e nas palavras não ditas. Embora as observações não tenham sido participantes, não envolver-se é quase impossível, porque enquanto pesquisadora de casos qualitativos, passamos uma quantidade de tempo observando os estados subjetivos dos colaboradores e, por vezes, acontecem interações com eles, por meio de conversas ou comentários.

4.7.5.1 Realização das transcrições

A transcrição das entrevistas pode ser entendida como uma das fases da própria entrevista; ou seja, na primeira etapa, foram elaborados os objetivos das entrevistas e preparados os guiões; na segunda etapa, foi feita a entrevista, propriamente dita, com o propósito de recolher informações que auxiliassem o estudo; e na terceira etapa foi feito o processo de transcrição. As informações faladas, captadas sonoramente num aparelho de áudio no momento da entrevista foram transcritas em formato gráfico, textual. Bardin diz que a transcrição dá subsídios à pré-análise, etapa em que se organiza o material para compor os dados que serão submetidos à análise (2011, p. 126). Neste estudo a opção foi transcrever integralmente as entrevistas e organizá-las em textos que, depois, pudessem ser consultados durante a análise dos dados e redação do relatório final. Este trabalho de *(re)textualização*, de passar da fala para a escrita, não é um simples trabalho mecânico de produção de textos, mas de uma conceção da fala e da escrita como um “conjunto de práticas sociais” (Marcuschi, 2001, p. 15) que se reflete em quatro pontos centrais: (a) na noção de linguagem como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais ; (b) na visão de escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento (c) na noção de compreensão como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados; (d) na noção de género textual como forma de socialização e não como entidade

linguística formalmente construída (Marcuschi, 2001, p. 16). Assim, o autor explica que a passagem da língua falada para a língua escrita é “mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como *prática social*” (Marcuschi, 1997, p. 120),

Dessa forma, as transcrições foram feitas refletindo-se sobre a oralidade e a escrita como duas modalidades de uso da linguagem, com capacidade de expressar o que podemos pensar. Assim, interessava-nos compreender, através da informação oral, a experiência dos colaboradores com o ensino coletivo de instrumentos musicais e o significado que essa experiência tinha para eles, de forma que a análise dessas informações pudesse dar subsídios para responder às questões da investigação. O objetivo não era coligir as respostas exatas dos entrevistados mas, interpretar o que foi dito, os pormenores, as particularidades, e confrontá-las com a teoria de forma a construir um conhecimento sobre a prática do ensino coletivo. Depois de transcritas as entrevistas, foi feita a revisão do texto, para que pudesse ser disponibilizado aos colaboradores a fim de que fossem feitas as alterações e possíveis complementações que eles considerassem indispensáveis para a compreensão do que foi dito. De todos os intervenientes apenas duas pessoas desejaram alterar algumas informações.

4.7.5.2 Análises e interpretações dos dados

Há três momentos fundamentais para a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. É através da análise que damos significados às hipóteses e às compilações finais. Stake (2009, p. 93) afirma que há duas estratégias para se chegar a novos significados nos estudos de caso: a interpretação direta e a agregação de circunstâncias como uma classe. O autor sugere a ordenação das ações por sequências, a categorização de propriedades e a concentração da atenção na circunstância, tentando fracioná-la e, depois, reconstruí-la o mais significativamente. Stake diz:

It is common for the individual case reports, sometimes abbreviated, to be included in the multi case report. Of course, the sponsor of the project and most readers want more than that: They want cross-case analysis. They want the benefit of the team's understanding of the aggregate. Given the binding concept – a theme, issue, phenomenon, or functional relationship that strings the cases together – the researchers have an obligation to provide

*interpretation across the cases. Often the cross-case analysis comes to dominate the report*⁵ (2006, p. 39).

A análise dos dados deste estudo tende a ser uma interpretação direta de padrões. É a partir da interpretação que procuramos compreender comportamentos, estratégias, problemas e os contextos relacionados com o *ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas em grupo*. Para estabelecer os padrões, guiamo-nos pela questão: *o que é que isto ou aquilo quer dizer* para este estudo de caso múltiplo? Como orienta Stake (2009) o melhor foi preservar o caráter único de cada um dos casos e, posteriormente, realizar uma análise cruzada. Esse processo gerou conclusões que permitiram compreender o conjunto (o caso) como um todo. Desta forma, a análise teve como ponto de partida compreender: como cada participante da pesquisa interpretava o ensino coletivo de instrumentos musicais; como era feita a prática em sala de aula; como essa prática se fazia presente nos ensaios e nas apresentações. Cada caso foi estudado e analisado em todas as particularidades, como uma unidade. Na etapa seguinte, de acordo com as recomendações de Stake (2009, p. 87), buscou-se identificar e classificar aspectos comuns e específicos e procurou-se, também, identificar os conceitos estudados no enquadramento teórico.

Criou-se um material, proveniente dos dados recolhidos e, numa descrição inicial, tentou dar-se um enfoque narrativo de acordo com a abordagem qualitativa. Não tínhamos a intenção de tratar as entrevistas de forma individualizada, como um estudo de caso para cada pessoa; já que o foco era a prática de ensino e aprendizagem, interessava-nos as informações acerca do processo pedagógico. Desta forma, a opção foi utilizar uma análise do tipo *de cruzamento de dados* (Stake, 2006, p. 39), agrupando as respostas dos colaboradores a partir de questões sobre o mesmo tema (ou seja, conhecer as diferentes perspectivas sobre uma mesma temática). Na releitura das entrevistas procedeu-se a uma anotação de trechos, ideias e frases que pareciam mais significativas para compreensão das concepções e das ações dos colaboradores da pesquisa.

Assim, a estratégia geral de análise dos casos procurou, primeiro, identificar padrões e diferenças recorrentes ou típicas, através da análise de cada caso implicado no estudo e, num

⁵ É comum que se relate os casos individualmente, para depois incluí-los no relatório do caso múltiplo. É claro que a maioria dos leitores quer mais do que isso; eles querem a análise com cruzamento de dados entre os casos. Eles querem ter a compreensão dos casos agregados. Tendo em conta o conceito de união que relaciona os casos – o tema, o assunto o fenómeno ou a relação funcional que liga os casos – os pesquisadores têm a obrigação de fornecer interpretação em todos os casos. Muitas vezes é a análise cruzada dos casos que domina o relatório (tradução da autora).

segundo momento, confrontar os dados numa única análise, não com intenção de comparação, mas de traçar relações (visto que cada caso se caracteriza por suas próprias particularidades, embora tenham um eixo comum).

4.7.5.3 Apresentação dos resultados

O relatório de trabalho procurou contemplar as questões da investigação e os objetivos do estudo, reunindo partes descritivas (contexto histórico, político e epistemológico), a narrativas consequentes da análise e interpretação do estudo dos casos. No entanto, mais do que descrever, a intenção principal foi interpretar os dados, dando sentido, explicações, fazendo inferências, conferindo significados (Patton, 1990). A intenção foi redigir um relatório dos casos que pudesse promover uma apresentação descritiva dos dados a partir do cruzamento das fontes, com rigor e objetividade, de forma a dar ao leitor uma compreensão sobre o estudo, sem, no entanto, negar o carácter da subjetividade deste tipo de investigação.

O Quadro 09, a seguir, sintetiza os processos e os procedimentos do estudo empírico

Quadro nº 09 - Processos e procedimentos do estudo empírico

Problema	Falta de razões fundamentadas para os diferentes tipos de ensino musical que se fazem na escola pública genérica e no ensino especializado público.
Questões	O ensino coletivo de instrumentos musicais de cordas pode ser uma solução viável para a educação musical da escola pública do ensino genérico e especializado? Quais as suas delimitações e limites? Qual seria a melhor forma para se ensinar um instrumento musical na escola genérica? Como alargar o atendimento nos anos iniciais do conservatórios? Que diferenças existem (e será que devem existir?) entre o ensino musical da escola genérica e da especializada? Quais as implicações e as suas consequências eventualmente úteis do ponto de vista de melhorias pedagógicas, curriculares, sociais e políticas?
Proposições	O contexto de ensino-aprendizagem musical da escola genérica caracteriza-se pela existência de uma descontinuidade, descrédito, ineficiência. O ensino coletivo pode ser uma proposta pedagógica eficiente do ponto de vista da aquisição de conhecimentos musicais concretos e democratização tanto para escola genérica como para os anos iniciais do conservatório.
Finalidade do estudo	Levantar dados que, no futuro, possam subsidiar a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares para a formação instrumental inicial, ampliando a possibilidade social de acesso à música.

Objetivos do estudo	<p>Averiguar a viabilidade da prática do ensino coletivo na escola genérica e nos anos iniciais do conservatório</p> <p>Investigar e estudar a prática do ensino em grupo de instrumentos musicais e as implicações dessa prática nos contextos da <i>Orquestra Geração</i> da Escola Miguel Torga (PT), e do <i>Ensino Coletivo de Cordas</i> do Conservatório Dr. Carlos de Campos, de Tatuí (BR);</p> <p>Apurar por quais razões o método coletivo parece alcançar mais rapidamente resultados tanto musicais quanto sociais;</p> <p>Descrever aspectos concretos dessa pedagogia de grupo e sistematizá-los;</p> <p>Questionar possíveis inferências do ensino em grupo na formação de professores;</p> <p>Apresentar resultados passíveis de serem aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas públicas de ambos os países.</p>
Metodologia	Abordagem qualitativa – Estudo de caso múltiplo
Contexto do estudo	<p>Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga/Amadora/Portugal</p> <p>Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos/Tatuí/Brasil</p>
Casos estudados	<p>Projeto Orquestra Geração</p> <p>Projeto Ensino Coletivo de Cordas</p>
Instrumentos de recolha de dados	<p>Observação no terreno</p> <p>Análise documental</p> <p>Entrevistas</p> <p>Gravações audiovisuais</p>
Procedimento de análise dos dados	Cruzamento de dados entre os casos
Resultados	Relatório apresentado de forma descritiva e interpretativa dos casos estudados

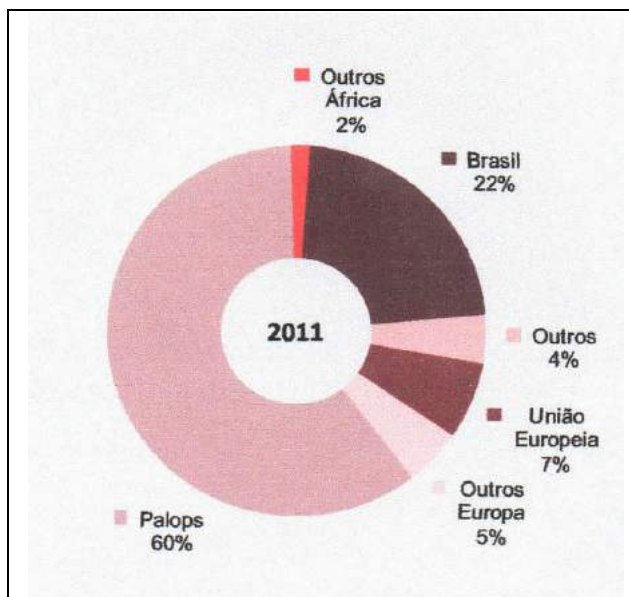
CAPÍTULO V – O CASO PROJETO *ORQUESTRA GERAÇÃO* DA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO DE 2º E 3º CICLOS MIGUEL TORGA/ AMADORA/ LISBOA/PORTUGAL

5.1 Projeto Orquestra Geração

5.1.1 A configuração do contexto

O município da Amadora situa-se na região metropolitana de Lisboa. A Amadora foi elevada a município no ano de 1979. Faz fronteira com Lisboa, Odivelas, Oeiras e Sintra (Anexo D-1). Tem uma área geográfica de 23,78km², e uma população estimada de 175.136¹ mil habitantes. Desde 1900 o conselho recebe migrantes do Alentejo, que fixaram residência na Amadora, mas trabalham em Lisboa. Posteriormente, vieram os imigrantes de países africanos, especialmente os países de língua oficial portuguesa (PALOP), o que deu origem a uma grande heterogeneidade sociocultural. Em 2011 a constituição da população estava assim estimada: 150.875 portugueses, 11.019 africanos, 4.005 brasileiros, 3.247 da união europeia, 763 de outras regiões.

Figura nº 08 – Porcentagens do conjunto da população da Amadora



FONTE: Divisão de Informação Geográfica Município da Amadora (2012).

¹ Informações disponíveis na página da Câmara Municipal de Amadora referente ao ano de 2011. Acedido em agosto, 12, 2014, a partir de http://www.cmamadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/censos2011_novas_freguesias.pdf

A Amadora é constituída POR onze freguesias. Dentre elas a freguesia de São Brás (onde se localiza a Escola Miguel Torga), que foi criada em 1997, é uma das três freguesias mais recentes da zona norte do município; curiosamente, está situada numa zona de jazidas arqueológicas. Essa região, que pertencia ao entorno industrial de Lisboa, foi no Séc. XVIII uma área de intensa atividade moageira. Na atualidade, a atividade predominante na freguesia são os comércios e os serviços. Entre os anos de 2000/2001 foi construído um bairro social na freguesia denominado Casal da Boba, uma composição de 700 fogos, para realojar 475 famílias, cerca de 2.000 pessoas vindas de bairros degradados (Fontainhas, Bairro Azul e Altos dos Trigueiros, Portas de Benfica, Casal e Caminho de Alfovelos). Este facto mudou a composição sociocultural da população da freguesia. As pessoas vindas dos bairros eram constituídas na sua maioria por imigrantes e filhos de imigrantes de países africanos (predominantemente de Cabo Verde), e uma pequena parcela do Leste Europeu e da China (estes últimos em menor número). Caldas (2007, p. 33) chamou esta população de autóctone por ser constituída pelos descendentes desses imigrantes de língua portuguesa.

A mudança esperada pelo município na simples junção dos bairros e no realojamento das pessoas não aconteceu de facto; nem tampouco representou um desprender de uma série de elos culturais e sociais. A esse propósito, Caldas relatou em sua pesquisa, que, em 2007, o sociólogo Fernando Luís Machado² fez constar num relatório para a Câmara Municipal da Amadora que um processo de realojamento possui quase sempre falhas que levam à reprodução da degradação, tanto quanto o observado anteriormente ao realojamento; existe, assim, a necessidade da implementação de infraestruturas que facilitem o desenvolvimento sociocultural e económico. No relatório de Machado foi constado, ainda, que algumas infraestruturas essenciais já se encontravam presentes e em funcionamento no novo bairro, tais como escolas, esquadras, um polo de biblioteca da Câmara e a Sede da Junta da Freguesia (Caldas, 2007, p. 35).

A população do bairro era e é predominantemente jovem, situação que causou preocupação à Câmara, principalmente no que diz respeito à educação, uma vez que o relatório mostrou que os problemas relacionados com a educação eram os mais inquietantes, o que exigia da Câmara uma solução efetiva.

² Fernando Luís Machado – Sociólogo do Instituto Universitário de Lisboa ISCTE– IUL. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.iscte-iul.pt/home.aspx>

Procurando minimizar os problemas, a Câmara recorreu à EQUAL³, solicitando um financiamento que, de acordo com dados de Caldas, foi “justificado pela necessidade de evitar factores de exclusão como a falta de formação e desemprego, (...) bem como a criação de atividades possibilitadoras de uma perspectiva futura de emprego” (2007, p. 37). O objetivo do pedido levou em conta que as expectativas das famílias e da comunidade em geral eram muito baixas.

5.1.2 A estrutura do agrupamento escolar Miguel Torga

A constituição do agrupamento escolar Miguel Torga foi feita em 2004, levando-se em consideração os fatores geográficos, os sociais e os étnicos. O agrupamento de escolas apontava para uma identidade estudantil com predominância de diversidades sociais e culturais. Trata-se de um agrupamento vertical de escolas constituído por uma pré-escola, o Jardim de Infância de São Brás, pela Escola Básica de 1º ciclo Artur Martinho Simões, pela Escola Básica de 1º ciclo Ricardo Alberty e pela Escola Básica de 2º e de 3º ciclo Miguel Torga. De acordo com o documento de Avaliação Externa das Escolas (Ministério da Educação)⁴ referente ao agrupamento Miguel Torga em 2014 a população escolar é constituída por 1314 crianças, alunos e formandos, assim distribuídos: 125 crianças na educação pré-escolar (cinco grupos), 496 alunos no 1º ciclo (22 turmas), 647 alunos no 2º e no 3º ciclo (32 turmas) (Projecto Educativo 2013-2016, p. 16). Entre seus objetivos está o enfrentamento da tendência do insucesso e do abandono escolar, implementando atividades e projetos que visem reverter esse quadro. Com o propósito de efetivar esses objetivos o agrupamento implantou um projeto piloto no ano de 2007, na Escola de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga onde, entre outras atividades estava a formação de uma orquestra sinfónica.

5.1.2.1 Escola Miguel Torga como instituição: historial, recursos financeiros e humanos

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga foi inaugurada em 21 de setembro de 1992 com a designação de Escola Preparatória e Secundária de Casal de São Brás. Contava na época com 60 docentes e 830 alunos. No ano de 1997/1998 por meio do Despacho n.º

³ Iniciativa financiada pelo Fundo Social Europeu, cujo objetivo é apoiar projetos inovadores que visem combater a diminuição das desigualdades sociais e desvantagem no acesso ao mercado de trabalho e na possibilidade de promoção social. Acedido em novembro, 10, 2014, a partir de http://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/

⁴ Inspeção-Geral de Educação. Acedido em novembro, 01, 2014, a partir de http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-MiguelTorga_R.pdf

380/97 de 14 maio, passou a se chamar Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga – Casal de São Brás. Em fevereiro de 2004 foi aprovada a constituição do Agrupamento Miguel Torga do qual atualmente a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga faz parte. A escola é constituída por 18 salas de aula (equipadas com projetores multimedia), 19 salas de aulas específicas, como por exemplo: 1 sala de audiovisual; 1 sala de educação tecnológica; 3 laboratórios (Físico-Química e Ciências Naturais); 1 sala de Geografia; 2 salas de educação musical; 2 salas de informática (com 197 computadores e 13 impressoras); 1 biblioteca; 1 papelaria; 1 refeitório; 1 sala de convívio de alunos; 1 reprografia; etc. Também conta com 1 pavilhão para ginástica desportiva e 1 campo de jogos externos.

A população de educandos da escola foi estimada em aproximadamente 700 alunos para os anos 2009/2012. A população, como dito anteriormente, é constituída por imigrantes, sendo que o grupo étnico dominante é o africano (imigrantes e descendentes), mas há também ciganos, brasileiros e imigrantes do leste europeu. A existência de vários grupos culturais cria na escola uma situação especial, gerando a necessidade de diversificação dos planos pedagógicos e atividades, principalmente quanto à aprendizagem da língua portuguesa, pois embora os imigrantes e descendentes africanos sejam dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), muitos falam dialetos ou línguas autóctones.

O quadro a seguir, retirado do Projeto Educativo para os anos 2009/2012, sintetiza a diversidade cultural existente na escola.

Quadro nº 10 – Grupos culturais da Escola Miguel Torga

Alunos por grupo culturais na Escola Miguel Torga				
Portugal	Ciganos	África	Latinos (Brasil)	Leste Europeu
411	5	230	44	17

FONTE: P.E. 2009/2012 (p. 23).

Os recursos financeiros e humanos referentes à Escola Miguel Torga são constituídos por parcelas vindas da Câmara Municipal da Amadora, da Junta de Freguesia de São Brás, do Centro de Saúde Vila Nova, UMAR⁵, da Escola Superior de Educação de Lisboa, da

⁵ União de Mulheres Alternativa e Resposta. Acedido em novembro, 1, 2014, a partir de <http://www.umarfeminismos.org/index.php/quemsomos>

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, da Escola Segura, da Pró-Associação de Pais, da Fundação Calouste Gulbenkian, da Escola de Judô Nuno Delgado e da Associação Unidos de Cabo Verde.

5.1.2.2 Projetos desenvolvidos pela escola

Com a finalidade de melhorar o desempenho da comunidade educativa a escola desenvolve vários projetos, dentre eles está o Projeto Orquestra Geração. O quadro a seguir apresenta os projetos realizados na escola:

Quadro nº 11 – Projetos da Escola Miguel Torga

Projeto	Objetivos	Atividades
Plano nacional de leitura	Motivar os alunos de forma a melhorar o gosto pela leitura	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos – Atividades na área de estudo acompanhado
Plano de ação para a matemática	Melhorar os resultados escolares dos alunos na disciplina da matemática	Assessorias no 2º e 3º ciclos, laboratório de matemática, atividades na área de estudo acompanhado
Português como língua materna	Melhorar o nível de proficiência linguística dos alunos com PLNM ⁶	Apoio individualizado, apoio no âmbito do estudo acompanhado
Eco-escola	Aplicar conceitos de Educação Ambiental à vida cotidiana da escola	Recolha e reciclagem de resíduos, ações de formação
Desporto escolar	Promover a prática desportiva e hábitos de vida saudáveis	Futsal, Voleibol Feminino, Andebol e Danças Sociais
Orquestra Geração	Formar uma orquestra com 80 alunos em parceria com o Conservatório Nacional de Lisboa	Ensino de Música e de instrumentos de orquestra
Rede de bibliotecas escolares	Promover o prazer da leitura, a informação, promover a ocupação dos tempos livres	Hora do conto, concurso de leitura, bibliopaper, ações de formação
Educação para a saúde	Promover a ideia de uma vida saudável como um direito da humanidade	Ações de sensibilização/informação e outras atividades sobre temas relacionados com a adoção de atitudes promotoras de saúde
Projeto tecnologias	Promover a correta utilização das TIC	Plano TIC, equipe PTE
Aprender a empreender	Promover a autonomia e o empreendedorismo	Sessões com turmas de 1º, 2º e 9º anos

FONTE: Projeto TEIP 2009/2010 (2010, p. 6).

⁶ Português Língua Não Materna.

5.1.2.3 Implementação do Projeto Orquestra Geração na Escola Miguel Torga (primeiro núcleo do projeto)

A Câmara Municipal da Amadora implantou no município o *Projeto Geração/Oportunidades* em 2005 visando promover o desenvolvimento social e humano de jovens do município. As áreas de atuação do Projeto eram formação, educação, saúde, emprego, justiça e ocupação de tempos livres. Neste contexto, novas parcerias foram estabelecidas, uma delas com a Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, o Centro Paroquial de São Brás, a Escola Intercultural das Profissões e do Desporto da Amadora, a Santa Casa de Misericórdia da Amadora e a Associação Unidos de Cabo Verde. Assim, em 2007 foi proposto um projeto piloto: a *Orquestra Geração* – para a Escola de Ensino de 2º e 3º Ciclos, cujo sistema de ensino instrumental está centrado numa metodologia de ensino coletivo, baseada no modelo *El Sistema* Venezuelano. O projeto passou a ser desenvolvido na Escola Básica de 2º e 3º ciclos Miguel Torga, dentro do Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) na área de Projetos de Desenvolvimento Educativo, cujo objetivo era o de formar uma orquestra com 80 alunos, com atividades de treino e prática de conjunto (PCA, 2009/10, p. 15).

O projeto acontece após o horário letivo e é de carácter facultativo. A responsabilidade pedagógica (designação e formação de professores e disponibilização do instrumental) ficou a cargo da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, com apoio da Fundação Gulbenkian e da Câmara da Amadora. O objetivo principal do projeto segundo Wagner Diniz, Diretor Adjunto do Conservatório (Anexo E-6, pp. 44-45) é combater o absentismo escolar, implementando um programa de desenvolvimento de orquestras infantis e juvenis em escolas oficiais de ensino regular, e “promover entre as camadas mais jovens, sentimentos de pertença à comunidade através da envolvimento em projetos atractivos desenvolvidos na sua própria escola” (Caldas, 2007 p. 38). O projeto pretende, também, através da valorização das crianças e dos adolescentes, envolver as famílias e a comunidade como um todo, visando desenvolver a confiança e a capacidade de serem agentes na construção do seu próprio futuro.

De acordo com as intenções da Câmara da Amadora e os pressupostos do programa *Geração/Oportunidades*, o projeto foi planeado em etapas, a serem desenvolvidas ao longo de três anos a partir de 2007. Primeiramente, desenvolveu-se o núcleo de cordas; no

segundo ano o núcleo dos sopros; no terceiro ano o núcleo da percussão. Estabeleceram-se metas: a curto prazo o objetivo foi a consolidação do projeto na região de Lisboa (o que vem ocorrendo); a médio prazo a expansão para outras regiões de Portugal (o que também vem acontecendo, com núcleos na região norte e centro do País, como em Amarante, em Mirandela e em Coimbra, totalizando 15 escolas envolvidas, formando orquestras regionais); e a longo prazo o objetivo é formar uma Orquestra Nacional com os melhores alunos de cada núcleo. Isto é confirmado nas entrevistas do professor e coordenador Juan Maggiorani (Anexo E-1, p. 3) e do professor Wagner Diniz (Anexo E-6, p. 42), responsável pelo projeto pedagógico do Conservatório Nacional e diretor do Projeto Orquestra Geração.

5.1.2.4 Recursos financeiros e gestão do Projeto Orquestra Geração

O apoio financeiro do Projeto Orquestra Geração em todos os núcleos é garantido por várias instituições com diferentes funções e responsabilidades. De um lado, temos o governo, por meio dos Ministérios da Educação, do Ministério dos Assuntos Internos, do Governo Civil e da Câmara da Amadora, (neste caso, incluído num projeto mais amplo chamado Projeto Geração da Escola Miguel Torga, com financiamento através do programa Quadro de Referência Estratégico Nacional QREN⁷ - programa da União Europeia para o desenvolvimento regional). De outro lado, temos diversas instituições que dão apoio financeiro e outros tipos de apoio: a Fundação Calouste Gulbenkian, a EDP (Electricidade de Portugal), a Fundação Portugal Telecom, o Grupo Empresarial Dolce Vita, o Grupo Nacional de Televisão e Rádio (RTP) e a Universidade de Lisboa.

A partir de agosto de 2009 é definido que o Ministério da Educação assume a responsabilidade pela sustentabilidade junto aos recursos humanos (nomeadamente a remuneração dos professores), responsabilizando-se, também, pela monitorização e avaliação do programa. A responsabilidade pedagógica ficou a cargo do Conservatório Nacional que faz a formação, a avaliação, a seleção e o recrutamento dos professores envolvidos no projeto, fornece apoio técnico às escolas, faz a gestão da imagem do projeto, promove iniciativas e eventos. O conservatório também é responsável por assegurar as

⁷ Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) constitui o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013. Acedido em novembro, 17, 2014 a partir de <http://www.qren.pt/np4/qren>

relações com as entidades parceiras e por apresentar relatórios relativos às condições de execução do programa. O projeto tem alcançado regularmente os seus objetivos, tanto em relação às metas estabelecidas quanto aos propósitos educacionais, principalmente depois de o Ministério ter assumido a responsabilidade e a sustentabilidade ao nível dos recursos humanos. Entretanto, no ano de 2013, em decorrência da crise económica que se instalou no país desde o final do ano de 2011, o Ministério da Educação suprimiu substancialmente os recursos designados ao projeto, resultando em despedimentos de professores e no fechamento de alguns núcleos, colocando em causa os propósitos pedagógicos da iniciativa. Esta situação, para além de encerrar o funcionamento em alguns núcleos, tem interferido no ano escolar. Em 2013 o projeto começou a funcionar, a partir de meados de novembro, quando normalmente, o projeto acompanhava o ano escolar começando as atividades junto com as atividades da escola (em setembro).

5.1.2.5 As bases pedagógicas do Projeto Orquestra Geração: O modelo *El Sistema*

A base pedagógica do Projeto Orquestra Geração em todas as escolas de Portugal, bem como no Projeto Orquestra Geração da Escola Miguel Torga, segue o modelo pedagógico do *El Sistema* Venezuelano.

O *El Sistema*, como é comumente conhecido o projeto de educação musical da Venezuela, nasceu do sonho do músico venezuelano José António Abreu, que acumula no seu currículo um doutoramento em economia, fator que julgamos importante no planeamento e desenvolvimento do sistema. Para além disso é claro que se trata de um visionário de imensa sensibilidade humana. Na década de 70 Abreu associou-se a um grupo de jovens músicos com o propósito de formar uma orquestra juvenil que permitisse aos estudantes de música a prática em conjunto, vislumbrando a transformação da educação musical no seu país. O propósito de Abreu foi possível, para além da persistência e da capacidade de associação entre os professores, pelo respaldo vindo de um decreto governamental de 1974, no qual o governo oficializou a obrigatoriedade da prática em grupo para todos os alunos das escolas de música do país. Desde o início o projeto teve um carácter nacionalista e também humanista (Mora-Brito, 2011). O primeiro grupo formado, contou com oitenta jovens músicos, que fizeram a primeira audição oficial em 30 de abril de 1975. No ano de 1978, o grupo passou a chamar-se *Orquestra da Juventude Venezuelana Simón*

Bolívar. No ano seguinte, o Estado constituiu a *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV), segundo o Decreto n.º 3.093 do Ministério da Juventude. Esta Fundação tinha o objetivo de capacitar recursos humanos altamente qualificados na área da música e, também, obter recursos e financiamentos para a execução do programa.

Este foi o primeiro momento em que o Estado assumiu esse programa educativo, cultural e social, que posteriormente passou a chamar-se *Fundación Musical Simón Bolívar*, sendo administrada, desde então, pelo governo venezuelano, que assumiu a manutenção da Fundação até aos dias de hoje⁸; estando sob a responsabilidade do *Ministerio do Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela*.

O *El Sistema* tem como base filosófica uma abordagem holística, centrada no desenvolvimento humano por meio da instrução e da prática coletiva da música, cuja ferramenta principal é a atividade musical realizada por meio das orquestras sinfónicas e dos coros. Entre os objetivos estão o resgate pedagógico, ocupacional e a condição ética da infância e da juventude. Para alcançar esses objetivos, o sistema estabelece com as comunidades e com as famílias um vínculo cooperativo, com a meta comum de cultivar valores que incidam na transformação social da criança e do jovem.

'El Sistema' was built around broader notions of human development, which entail the enlargement of human choices and capacities through means that are not necessarily economic. By using the arts as a vehicle to provide opportunities to vulnerable children and youth, El Sistema increased the likelihood that its beneficiaries would live a long and healthier life; have access to know ledge and a decent standard of living; and fully participate in their communities (Mora-Brito, 2011, p. 23-24)⁹.

Na Venezuela, a aprendizagem musical começa com crianças em idade pré-escolar. Inicialmente trabalham o ritmo e a linguagem corporal, com o objetivo de incentivar as crianças a manterem os seus corpos ativos enquanto estiverem tocando (sem perder o foco estético-musical). Após os cinco anos de idade todos os alunos participam de um coro, com o

⁸ Acesso em novembro, 1, 2014, a partir de <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/>

⁹ O *El Sistema* foi construído em torno da noção mais ampla de desenvolvimento humano, que consiste na ampliação de opções de escolhas e capacidade humanas através de meios que não são necessariamente económicos. Usando a arte como um veículo para oferecer oportunidades à crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e económica. O *El Sistema* aumentou a possibilidade de que seus beneficiários possam ter uma vida longa e saudável, ter acesso ao saber e a um padrão de vida decente e, participar plenamente nas suas comunidades (tradução da autora).

propósito de criar uma comunidade musical através do trabalho de grupo. Aos 7 anos, todos os alunos podem escolher os seus primeiros instrumentos de cordas ou sopros. As crianças podem mudar de instrumentos, mas não são encorajadas a fazê-lo, porque desde o primeiro dia de aula já fazem prática de orquestra, onde cada membro tem a sua função dentro da orquestra e da comunidade educativa, como um *sistema* onde cada um tem uma participação importante.

O ensino das crianças durante a primeira fase está centrado na aprendizagem do canto e na prática de um instrumento, muitas vezes com foco em canções de uma única nota, sempre praticadas em grupo (que desde então se chama orquestra). Essa estratégia, de tocar em conjunto desde a iniciação ajuda a desenvolver um sentido de qualidade sonora e estética. O conhecimento da notação padrão leva, por vezes, um longo tempo a ser adquirido e é, gradualmente, incorporado à aprendizagem. Semanalmente as crianças e os jovens tem aulas de orquestra, aulas de naipe e aulas individuais. Muitas vezes os alunos são orientados pelos mesmos professores, tanto nos ensaios de naipe como nas aulas individuais de instrumento, permitindo um rápido progresso, porque os maus hábitos no que se refere às técnicas de execução instrumental são corrigidos rapidamente e os bons hábitos são reforçados (Maggiarani, Anexo E1, p. 5). Do ponto de vista da filosofia de base, o Sistema reforça a aprendizagem através da prática, as apresentações dos grupos fazem parte da aprendizagem, sendo realizadas com muita frequência. Essa estratégia tem por objetivo diminuir a pressão das apresentações formais, transformando os concertos numa parte natural da vida dos alunos como músicos. Muitas vezes, os alunos observam as apresentações dos seus colegas, permitindo-lhes criar uma visão crítica, testemunhar e ser inspirados pelas conquistas dos seus pares. Desde cedo, os alunos estão em contacto com as diversas orquestras do Sistema Nacional Venezuelano, desde as orquestras iniciantes até à Orquestra Sinfónica Simón Bolívar. O objetivo principal do *El Sistema*, parece ser o de proporcionar diariamente para aos alunos um lugar seguro, feliz e lúdico, que fomente a autoestima e forneça um senso de valor para cada criança.

Ao analisar o documentário *Tocar y Luchar*¹⁰ sobre o *El Sistema*, percebemos, que o sistema é disciplinador sem, contudo, ser excessivamente rigoroso. As crianças são motivadas por si mesmas, pelos seus professores, pelos seus colegas e pelos familiares. O

¹⁰ Documentário *Tocar y Luchar* do diretor Alberto Arvelo, produzido por César Mora Contreras. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=olGUXapsl-I>

trabalho duro e as conquistas reais são cruciais para o sucesso do sistema; no entanto, a diversão está sempre presente. O professor Juan Maggiorani, formado no *El Sistema* e agora integrante do quadro de docentes da Orquestra Geração, comentou em entrevista para esta pesquisa que:

Se tu estudas, e se tu encaminhas, dá o melhor de ti, as portas se abrem. Nós sabemos, já desde o início, que se nos dedicarmos à música, nós podemos ser músicos. Podemos entrar em uma orquestra profissional, podemos fazer disso um sonho, uma carreira. (Anexo E-1, p. 6)

A maioria dos professores e coordenadores de núcleos do *Sistema* na Venezuela, foram alunos do programa. Eles entendem a missão social, filosófica e musical do sistema e são familiarizados com ela porque isso já faz parte da sua própria formação. Os professores são capazes e devem dar atenção individual a cada aluno, segundo informações da entrevista do professor Juan Maggiorani (Anexo E-1, p. 9).

O *Sistema* tem um currículo nacional que inclui um conjunto sequencial de ensino musical (conforme consta no sitio da Fundación Musical Simón Bolívar)¹¹, no entanto, o programa pode ser adaptado a cada comunidade. Todo o currículo começa com arranjos simples de grandes obras musicais; estas obras são muitas vezes reintroduzidas e rearranjadas à medida em que a criança faz progressos, requerendo por parte do aluno cada vez mais atenção às exigências técnicas. Estudam-se tanto os grandes compositores da música erudita europeia como compositores venezuelanos, e também as músicas populares tradicionais.

O *El Sistema* dedica um tempo considerável ao trabalho com os pais dos alunos, porque eles são encarregados da manutenção dos alunos no programa. Os professores visitam as famílias, para garantir que os pais compreendam o nível de comprometimento exigido deles. Na medida em que os alunos começam a estudar os seus instrumentos, os professores orientam os pais sobre como apoiar as práticas das crianças em casa, aconselhando e incentivando. Quando um aluno ingressa numa das orquestras jovens, recebe uma remuneração através de uma bolsa de estudos, segundo informações do Professor Juan Maggiorani em entrevista (Anexo E-1, p. 8). Esta conquista do estudante é extremamente representativa e sinónimo de um valor real, não só para ele, como também

¹¹ <http://fundamusical.org.ve/>

para sua família que, desta maneira não tem a necessidade de retirar o estudante do projeto para inseri-lo no mercado de trabalho.

Ao confrontar as pesquisas de Mora-Brito (2011) com as informações dadas por Maggiorani (Anexo E-1, pp. 5-7) é possível constatar a existência de cinco princípios filosóficos fundamentais no *El Sistema*:

1- Transformação social – sendo esta a *essência* do programa, onde a missão social e a missão artística estão intrinsecamente ligadas;

2- Orquestra – representa um processo de ensino e aprendizagem, um esforço mútuo, uma celebração, uma experiência que exige uma interação do grupo para realizar a missão do *El Sistema*;

3- Constância – os alunos frequentam as aulas quase todos os dias durante longos períodos; assim, é mais fácil influenciar as suas vidas positivamente.

4- Acessibilidade – o programa é gratuito e não existe seleção na admissão dos alunos, integrando inclusive alunos com necessidades especiais;

5- Conectividade – os núcleos são interligados (urbano-regional-nacional), formando uma rede coesa, criando um ambiente de aprendizagem com metas sequenciais.

5.1.3 O Projeto pedagógico da Orquestra Geração

A responsabilidade pedagógica do projeto Orquestra Geração está a cargo do Conservatório Nacional de Música de Lisboa. O Projeto tem um Conselho Pedagógico e um Conselho Artístico, que é assim constituído: 1 Coordenador Pedagógico Geral; 2 Coordenadores Pedagógicos e Artísticos; 2 Coordenadores Pedagógicos Regionais; 15 Coordenadores internos nas escolas.

Segundo o professor Juan Maggiorani “o projeto tem cerca de 60 professores diplomados em prestigiadas escolas portuguesas e estrangeiras, com uma média de idades que ronda os 32 anos. Mais de 80% dos professores são músicos portugueses” (Anexo E-1, p. 13). Os professores, ao ingressarem no quadro docente do projeto, recebem uma formação inicial feita pelos coordenadores pedagógicos (que tiveram a formação no *El Sistema* na Venezuela e que hoje residem em Portugal). Uma vez por ano, os professores

complementam a formação com um curso que denominam de Seminários de Formação; estes cursos são geralmente ministrados por professores que vêm do estrangeiro.

O projeto Orquestra Geração é direcionado a alunos do segundo e terceiro ciclos, jovens com idades a partir dos 10 anos, embora existam algumas crianças com idades inferiores vindas do 1º ciclo. Os alunos têm uma agenda semanal de estudo de sete horas, sendo uma hora para a técnica instrumental (dependendo do grau de desenvolvimento técnico as classes podem ter uma, duas ou mais crianças), uma hora de formação musical (aulas teóricas) e coral (10 crianças por classe), duas horas de ensaios de naipe e três horas de ensaios de orquestra divididos em duas vezes na semana. Durante o início das férias de julho os alunos fazem um curso intensivo com a duração de uma semana, chamado de Curso de Verão; são 5 dias onde as atividades são intensificadas, com o propósito de aprimoramento técnico e de manter o compromisso com os estudos durante o longo período das férias escolares.

Ao iniciar no projeto, os alunos fazem um trabalho baseado na imitação, muito característico ao que Bandura et al. (2008, p. 120) chamaram de *Modelação*; ou seja, o processo pelo qual adquirem comportamentos (sociais e musicais) é feito a partir de modelos. Neste caso, o professor toca e o aluno tenta reproduzir de forma idêntica. Numa segunda fase, é adotado um manual (como o utilizado no *El Sistema* na Venezuela); sobre isso a professora Sandra Martins em entrevista (Anexo E-2, p. 23) diz que o método é bastante simples e adaptado para a realidade portuguesa; o seu início faz-se com exercícios utilizando cordas soltas. Depois, o trabalho é desenvolvido a partir das obras que serão executadas na orquestra. Toda a formação é em função da orquestra e os alunos tecnicamente mais adiantados seguem os manuais tradicionais adotados no ensino de cordas. O percurso natural para os alunos que desejam continuar o estudo musical tem sido a Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa e, em maior escala, a Escola Profissional Metropolitana¹². Na Escola Profissional Metropolitana, os alunos fazem a formação em contexto de trabalho, de nível profissional numa das orquestras da Escola. No final do curso o aluno recebe um diploma profissional de nível IV, o que lhe confere o direito de entrar no mercado de trabalho, ou se assim o desejar, prosseguir para a formação universitária.

¹² Informação disponível em: <http://www.metropolitana.pt/Apresentação-844.aspx> Acedido em outubro, 17, 2014.

A relação com os pais dos alunos do Projeto é feita por meio de reuniões esporádicas e contatos pessoais, quando necessário. No final do ano, acontece sempre, na escola, uma audição para a qual os pais são convidados (como uma estratégia de aproximação e com o propósito de estreitar os laços entre o projeto, a família e a comunidade). Após a audição, acontece uma confraternização na qual todos merendam juntos.

5.1.3.1 Implantação do projeto nas escolas

A implantação do projeto nas escolas está subordinada às condições físicas e organizacionais oferecidas pelas instituições. Faz parte da implementação e das responsabilidades da escola assinar uma adesão ao programa, assumindo o compromisso da manutenção pedagógica do projeto, da elaboração de relatórios de progresso, da participação nos mecanismos de seleção e avaliação dos professores envolvidos e da organização do apoio das associações de pais, das autarquias e de outros parceiros. É também de responsabilidade das escolas adequar as salas de aula e equipá-las para aulas individuais e colectivas, além de alocar uma ou duas salas para guardar os instrumentos, livros, partituras e estantes.

Para cada escola são fornecidos instrumentos de cordas, sopros (madeiras e metais), percussão, estantes de partituras, material de apoio e acessórios essenciais como pianos electrónicos, cordas para reposição, palhetas, resinas e óleos.

Escolas envolvidas com o Projeto Orquestra Geração¹³

1. Escola EB 2º e 3º Ciclos de Vialonga
Rua Almirante Gago Coutinho
Vialonga
Vila Franca de Xira
Diretora – Armandina Soares
Coordenador Pela Escola – Jónatas Ferreira
Coordenador por parte da Orquestra Geração – Professor Juan Maggiorani
2. Escola Ensino Básico de 2º e 3º ciclos Miguel Torga
Praceta Padre Álvaro Proença, Casal de S. Brás
Boba , 2700-631 Amadora
Diretor – João Pereira

¹³ Informações na página do projeto. Acedido em outubro, 17, 2014, a partir de <http://www.orquestra.geracao.aml.pt/>

- Coordenadora pela Escola – Isabel Elvas
Coordenadora pela Orquestra Geração – Professora Sandra Martins
3. Escola Ensino Básico de 1º Ciclo do Alto do Moinho
Estrada do Zambujal
2720 – 550 Amadora
Diretora – Carla Landeiro
Coordenadora pela Escola – Ana Venade
Coordenador pela Orquestra Geração – Professor Bruno Santos
4. Agrupamento de Escolas Pedro D'Orey
Cova da Moura - Damaia
Diretor – Prof. Gambôa
Coordenadora pela Escola – Prof. Ana Pestana
Coordenadora pela Orquestra Geração – Professora Sandra Martins
5. Escola EB 1º e 2º Ciclos Sophia de Mello Breyner
Rua Homem de Melo
2794 – 053 Carnaxide
Diretor – José Borges
Coordenadora pela Escola – Cristina Bártolo
Coordenadora pela Orquestra Geração – Professora Matilde Caldas
6. Agrupamento de Escolas Mestre Domingos Saraiva – Algueirão
Rua Dr. Coutinho Pais 14/16
2725 – 043
Algueirão - Mem Martins
Diretor – Mário Jorge Silva
Coordenadora da Escola – Paula Ramos
Coordenadora pela Orquestra Geração – Professora Matilde Caldas
7. Escola Básica Integrada da Boa Água
Rua Serra de Monchique
Quinta do Conde
2975 Sesimbra
Diretora – Augusta Maciel
Coordenadora pela Escola – Diana Araújo
Coordenadora pela Orquestra Geração – Professora Vanessa Silveira
8. Escola Básica 1º e 2º Ciclos da Apelação
Rua do Cemitério
2680 Apelação
Loures
Diretor – Félix Bollanos
Coordenadora pela Escola – Fatima Magueijo
Coordenador pela Orquestra Geração – Professor António Barbosa
9. Escola Básica de Mário de Sá Carneiro
Rua Eduardo Augusto Pinto
2680-113 Camarate. Loures
Diretora – Raquel Maria da Mota Veiga Carvalho

- Coordenador pela Escola – José Gomes
Coordenador pela Orquestra Geração – Professor Luís Azevedo
10. Escola Básica de Bartolomeu Dias
Rua Heróis do Ultramar
2685-064 Sacavém - Loures
Diretor – Hugo Liz
Coordenadora pela Escola – Maria de Jesus Pestana
Coordenador pela Orquestra Geração – Professor Luís Azevedo.
11. Escola EB 1º Ciclo Alexandre Herculano (Ajuda)
Rua Nova do Calhariz nº4
1300 – 428 Lisboa
Diretora – Prof. Emília Ribeiro
Coordenadora pela Orquestra Geração – Professora Juliana Radke
12. Escola EB 1º Ciclo Arquiteto Ribeiro Telles
Rua 4 – Bº Nova Boavista
Lisboa 1500 – 000
Diretor Prof. António Simplício
Coordenador pela Orquestra Geração – Professor Bruno Santos
13. Centro Cultural de Amarante - Amarante
Rua Nova 112
4600 – 093 Amarante
Diretor – Tai Laranjeira
Coordenador Regional pela Orquestra Geração – Professor Rafael Montes
Coordenadora pelo CCA – Sónia Vieira
Agrupamento de Escola Amadeo de Sousa Cardoso
Rua do Carvalho, Telões
4600 – 759 Amarante
14. Esproarte - Mirandela
Diretor – José Francisco Dias
Centro Juvenil Salesiano
Diretor – Pe. Manuel Mendes
Coordenador Regional pela Orquestra Geração – Professor Rafael Montes
Rua Coronel Sarmiento Pimentel 5370
Mirandela- Bragança
15. Conservatório de Música - Coimbra
Rua Pedro Nunes
3030-199 Coimbra
Diretor – Prof. Manuel Rocha
Coordenadora de Orquestra - Prof. Eurídice Rocha

5.1.3.2 A recolha dos dados no contexto do Projeto Orquestra Geração Miguel Torga

Após autorização do Diretor do Projeto Orquestra Geração, Professor Wagner Diniz, tiveram início as observações das aulas, dos ensaios e das apresentações. Isso deu-se a partir de março de 2011, quando começou uma série de visitas à escola.

O primeiro contacto concreto com o contexto, com os professores e os alunos do projeto deu-se em 14 de Março de 2011, por meio de uma visita com intenção de conhecer de forma mais geral o projeto, a escola, o entorno. Foi uma visita de reconhecimento do terreno. Em 13 de abril de 2011, é que a recolha de dados de facto começou, na ocasião do curso de formação de monitores do Projeto, promovido pelo Conservatório Nacional de Lisboa. O objectivo do curso de formação, que teve a duração de cinco dias, era a capacitação de novos monitores e a formação continuada para os monitores veteranos. O curso foi ministrado pela professora Susan Síman, violinista formada pelo *El Sistema*, que atuou como instrumentista na Orquestra Juvenil Simón Bolívar e foi Diretora do Centro Académico Infantil Montalbán¹⁴ (CAIM) por 15 anos, onde fundou o *Sistema* pré-escolar especializado em cordas que atende crianças com idades entre os 2 e 6 anos. Atualmente, a Professora é Diretora do Programa estadunidense *Miami Music Project* de Orquestra Jovens, que também tem como modelo o *El Sistema*.

A recolha de dados aconteceu nos segundos semestres dos anos letivos de 2011, 2012 e 2013, completando aproximadamente onze meses de observação no terreno (não de forma contínua, mas com um acompanhamento constante). A opção pelos segundos semestres foi feita em função do ano letivo brasileiro que é inverso ao ano letivo português e também porque os segundos semestres são períodos em que existem mais atividades de cursos, de formações e de apresentações, tanto para os alunos como para os monitores. Por se tratar de um estudo longitudinal, feito durante um período de tempo (Cohen & Manion, 1990, p. 102), decorreu em fases; num primeiro momento procedeu-se às observações no terreno, tendo sido feitas algumas gravações (de aulas e de ensaios), com intenção de conhecer o contexto. Observou-se a escola e o seu meio envolvente. Após estas primeiras

¹⁴ O Centro Académico Infantil de Montalbán (CAIM) em Caracas, foi inaugurado em 1998 tendo Susan Simán como diretora. O CAIM atende crianças em idades de pré-escola, e escola básica. Os professores são especializados para atender crianças com idades entre 3 e 15 anos, de onde saem preparadas para continuar a formação musical no Conservatório de Música Simón Bolívar, ou nas Academias Latinoamericanas ou mesmo ingressar na Universidade Experimental de las Artes (UNEART). O destaque do CAIM, fica por conta do projeto piloto para bebês a partir de 36 meses. O projeto está dividido em 3 ciclos: *kinder* musical, iniciação orquestral de cordas e orquestra pré-infantil. Acedido em outubro, 17, 2014, a partir em <http://fundamusical.org.ve/educacion/centro-academico-infantil-de-montalban/>

observações no terreno é que, de facto, começou a recolha, no sentido de se fazer notas de campo e gravações, especificamente, sobre o que se pretendia conhecer a respeito do ensino e aprendizagem corrente no projeto.

Foram feitas entrevistas com três alunas do Projeto Orquestra Geração. Estas entrevistas foram feitas separadamente, durante os intervalos das aulas de orquestra. Esse procedimento seguiu um guia de orientação (Anexo C-2, p. 25) e aconteceu nos corredores da escola. Embora a situação dispersasse um pouco a atenção das entrevistadas, foi uma opção estratégica para que não acontecesse o que Bourdieu (2003, p. 694) chamou de *violência simbólica*. Portanto, tentou-se ao máximo diminuir essa espécie de intrusão (que, mesmo sem querer, acontece no momento da entrevista, principalmente porque estão em jogo as diferenças do capital cultural representados pelos bens linguísticos e simbólicos). Mesmo com uma escuta ativa, isso não reduziu um certo desconforto que, inevitavelmente se refletiu nas respostas, por vezes muito abreviadas, que as estudantes deram. Isto foi acrescido, também pela timidez das alunas pelo desconhecido, por conta da relação com uma estrangeira e também pela falta de compreensão de algumas questões que às vezes tinham que ser refeitas. Os professores também foram entrevistados na escola, em suas salas, após as aulas, seguindo um guia (Anexo C-2, p. 22), que serviu de orientação para a entrevista semiestruturada. Privilegiou-se a fala espontânea dos professores para se perceber o que pensavam desta forma de ensinar em grupo, o que é ser professor e quais as suas visões sobre a formação necessária para exercer a função.

5.1.3.3 A observação do Projeto Orquestra Geração

A observação dentro da sala de aula e também nas apresentações, possibilitou o conhecimento da realidade do projeto. Foi realizada em situação de aula individual e em grupo, nos ensaios de naipes, nos ensaios das orquestras (no período do estudo existiam duas orquestras A e B) e nas apresentações. Os dados que foram recolhidos incidiam sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos, conteúdos, tarefas, material pedagógico, estratégias), a comunicação verbal e interações, e a utilização do espaço pedagógico (Estrela, 1994, p. 82). Os dados da observação foram registados utilizando-se notas de campo, e tiveram um pós-tratamento que possibilitou agregar conhecimento e, também, traçar uma previsão da evolução no processo da investigação, por

meio da introdução de resultados surgidos pela compreensão da prática do ensino e da aprendizagem.

Quadro nº 12 – Observações das aulas coletivas, dos ensaios de naipes e das orquestras

Ano/Mês	Classes de aulas coletivas 4.ª feira e sábados	Ensaio de naipes sábados	Ensaio da orquestra sábados
2011			
Março	Dia 14 - Visita inicial		
Abril	Dia 13, 14 Horário: 14h e 18h Profa. Susan Siman Formação de professores Dia 30 Horário: 09h Prof. Juan Maggiorani	Dia 30 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 15 (sexta-feira) Horário: 18h Profa. Susan Siman Dia 30 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
Mai	Dia 11 Horário: 17h Profa. Sandra Martins Dia 14 Horário: 09h Prof. Juan Maggiorani	Dia 14 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 14 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
Junho	Dia 22 Horário: 17h Profa. Sandra Martins Dia 18 Horário: 19h Prof. Juan Maggiorani	Dia 18 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 18 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
2012			
Março	Dia 14 Horário: 17h Profa. Sandra Martins Dia 17 Horário: 09h Prof. Juan Maggiorani	Dia 17 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 17 Horário: 11h30 e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
Abril	Dia 14, 21 Horário: 09h Prof. Juan Maggiorani	Dia 14, 21 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 14, 21 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
Mai	Dia 12, 13 Horário: 10h Prof. Paul Griffiths Formação de Professores Dia 16 Horário: 17h Profa. Sandra Martins Dia 19 Horário: 9h Prof. Juan Maggiorani	Dia 12 Horário: 11h Prof. Paul Griffiths Dia 19 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 12 Horário: 14h e 17h Prof. Paul Griffiths Dia 19 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani

Junho	Dia 13, 20 Horário: 17h Profa. Sandra Martins		
	Dia 16 Horário: 9h Prof. Juan Maggiorani	Dia 16 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 16 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
2013			
Mai	Dia 8 Horário: 17h Profa. Sandra Martins		
	Dia 17 Horário: 9h (sábado) Prof. Juan Maggiorani	Dia 17 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 17 Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani
Junho	Dia 04, 07 Estágio de verão		
Novembro	Dia 20 (sábado) Horário: 9h Prof. Juan Maggiorani	Dia 20 Horário: 10h Prof. Juan Maggiorani	Dia 20 (sábado) Horário: 11h e 13h30 Prof. Juan Maggiorani

5.1.3.4 Participantes na pesquisa do Projeto Orquestra Geração

O quadro a seguir identifica quem são os participantes: professores, coordenadores e alunos. Todos os participantes assinaram um documento no qual, além da autorização para a utilização das suas entrevistas e imagens, constavam informações esclarecendo os propósitos da investigação, a forma como seriam as entrevistas e a necessidade da sua validação. Os alunos tiveram as cartas assinadas pelos pais ou responsáveis, que foram contactados via correspondência eletrônica ou por telefone (comunicação onde também foram esclarecidos dos propósitos da investigação). Os outros elementos das orquestras, também foram informados sobre a investigação e dos seus objetivos, da necessidade da observação e da coleta dos dados (imagens) e solicitados a participar ou não de acordo com a concordância de cada um. A *colaboradora externa* à orquestra não é diretamente envolvida nas atividades, no que diz respeito a ministrar aulas e ensaios, mas esporadicamente tem alguma participação, avaliando e escrevendo relatórios para o Ministério da Educação.

Quadro nº 13 – Participantes do Projeto Orquestra Geração

Diretor do Projeto	Wagner Diniz (Responsável pedagógico do Projeto) ¹⁵		
Professores da Orquestra Geração	Juan Maggiorani (Coordenador Regional e Professor de violino)	Sandra Martins (Professora de Viola d'arco)	
Alunas da Orquestra Geração (desde 2007)	Letícia Michaela Frederico (Contrabaixista)	Mônica Lorena (Violinista)	Patrícia Vieira (Violinista)
Professora Consultora (não envolvida nas atividades pedagógicas da orquestra)	Maria José Artiaga (ESE) ¹⁶		

O Professor Wagner Diniz está estreitamente ligado ao projeto porque é o mentor e responsável pedagógico. Contou com a participação da Professora Dr.ª Maria José Artiaga na organização e planificação do projeto. Esta professora também integrou um Grupo de Trabalho designado pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 7307/2010), juntamente com o Professor Diniz e o Professor Ruy Vieira Nery, incumbidos de proceder à elaboração de um estudo visando o alargamento do Projeto Orquestra Geração a outras escolas ou agrupamentos de escolas do país.

Para além destes participantes, existiam sempre as conversas informais com a supervisora responsável por abrir a escola e acompanhar as atividades da orquestra até ao encerramento das aulas, e com um ou outro aluno, menos tímido, que sempre trazia alguma informação pertinente à orquestra.

5.1.3.5 Configuração do espaço do Projeto dentro da escola

O Projeto é extracurricular (PCA, 2009/2010; PE, 2009/2012, 2013/2017) e acontece dentro da Área de Projeto da escola. Sendo assim, as aulas acontecem depois do horário letivo; começam após as 16 horas. São destinadas ao projeto, nomeadamente para a área das cordas, quatro salas para aulas (tanto individuais como para naipes) e a área do refeitório, que é destinada para os ensaios da orquestra (*tutti*) (estas salas não são exclusivas para o projeto, são de uso comum nas atividades da escola) e, uma outra sala de uso

¹⁵ Adjunto da Direção da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa e responsável pela parte pedagógica do projeto Orquestra Geração.

¹⁶ Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

exclusivo, que serve para guardar o material utilizado, como instrumentos, acessórios, estantes para partituras, pastas, manuais e as partituras. O projeto tem vínculo com área da educação musical da escola, porque está dentro das Atividades de Enriquecimento Curricular. Nos anos de 2010/2011 esta área foi coordenada pela Professora Maria Isabel Elvas, que não foi entrevistada para este estudo, mas que, em conversa informal esclareceu algumas questões relativas à relação do projeto com a escola. A professora informou que:

a conectividade que há, resulta do convite que os professores de educação musical fazem aos alunos que integram a orquestra para tocarem os seus instrumentos nas aulas de educação musical sempre que considerem oportuno (...).

Embora a professora Maria Isabel Elvas tenha demonstrado que há intenção de um relacionamento mais estreito entre a área da Educação Musical da escola com o Projeto, os factos demonstram que, apesar de acontecerem na mesma escola, o máximo de aproximação que se consegue é que os alunos da orquestra demonstrem nas aulas de educação musical as habilidades que aprenderam e desenvolveram no projeto. A aproximação desejada pela professora, já foi tentada, de acordo com o Professor Wagner Diniz, mas sem sucesso porque as propostas educacionais do projeto Orquestra Geração e o currículo da Educação Musical são muito distintos (como esclarece o professor, quando questionado se havia alguma relação das aulas da orquestra com a Educação Musical do currículo da escola):

não, não há. Porque nós tentamos isso, mas não funcionou porque o currículo da escola tem um programa muito específico que não pode acompanhar o programa da orquestra. O projeto tem um programa de formação musical [aulas de teoria musical] muito ligado às peças que estão a trabalhar na orquestra (Anexo E-6, p. 50).

Este distanciamento pedagógico e de gestão entre a escola e o projeto, pode ser percebido nas falas da Professora Sandra Martins e confirmado na entrevista do Professor Wagner Diniz. Quando questionada em entrevista sobre este assunto a professora Sandra Martins esclareceu que:

eles [a parte administrativa da escola] gostam de chamar este projeto como “extracurricular”, mas não queremos isso. Nós não queremos de todo fazer parte da escola. Eu acho que nós somos projeto independente, que funciona na escola, mas com as nossas regras (Anexo E-2, p. 23).

O professor Wagner Diniz, por sua vez, diz que o facto de ser fora do currículo da escola é melhor porque:

Primeiro, porque este projeto é um projeto especial; não é obrigatório. Inscreve-se quem quer. Segundo, não há avaliação. Só há avaliação no final do ano para saber se o aluno está no nível da orquestra D, C, B e A, mas se não passar da orquestra D, continua na orquestra D, não é corrido. Portanto, não há aquele stress de, em todos os momentos, fazer avaliação. Isso é uma vantagem, o projeto ser pós-escola. Porque veja, isso não é ensino integrado nem ensino articulado, não. Não é que não queremos que eles tenham notas ou deixem de ter notas. Queremos que eles se sintam bem em conjunto ao fazer aquilo e a tocar (Anexo E-6, p. 50).

É bem possível que este desejo (por parte da coordenação e dos professores do projeto) de não fazerem parte totalmente da escola, esteja ligado ao facto da escola pública estar dominada por uma *grande centralização burocrática e impessoalidade*. Um modelo burocrático herdado da administração pública, que de acordo com Barreto foi “aceite e generalizada algures no Séc. XX” (1995, p. 165). Cada vez mais, as escolas perdem autonomia, ficando sujeitas a uma regulamentação mais rigorosa; sobretudo, porque a escola está vincada por uma atuação rotineira com base em cumprimento de normas, onde currículo, programas, manuais, métodos, calendário, horários, ainda têm tendência à unificação. Isto tem levado estudiosos da área como Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira (2011), Lima (2011), Formosinho & Machado (1998), entre outros, a denunciarem que o sistema escolar português é caracterizado por uma *centralização burocrática*.

Embora na última década tenham ocorrido algumas mudanças buscando uma descentralização, ainda é possível verificar que esta essência persiste. Nesse sentido, a autonomia desejada e fortemente marcada na fala dos professores e do coordenador é um diferencial que, na opinião desses colaboradores é um dos fatores de sucesso do projeto. Eles acreditam na participação democrática e na abertura e colaboração da comunidade para a manutenção do projeto. A professora Sandra Martins quando questionada sobre se haveria a possibilidade do projeto ser parte integrante do currículo da escola disse: “sinceramente, eu acho que não. Por causa da gestão” (Anexo E-2, p. 24). O professor Juan Maggiorani por sua vez ressalta a participação da comunidade dizendo: “o objetivo é a comunidade em si, que todos se envolvam, isto tem que ser um exemplo para toda a comunidade. Toda a comunidade tem que apoiar os miúdos” (Anexo E-1, p. 15). Esta é também a opinião do professor Wagner Diniz que estabelece um fio condutor quando diz: “o nosso trabalho, embora seja abordado com as crianças e adolescentes, a nossa ideia é ir ligando não só à escola, mas à comunidade” (Anexo E-6, p. 44). O que se percebe é que o projeto considera

de grande importância o auxílio do Ministério da Educação; no entanto, eles não querem de todo fazer parte do sistema escolar, porque acreditam que a autonomia que existe no projeto não funcionaria dentro do sistema educacional. Autonomia entendida, a partir das falas dos colaboradores, como a capacidade de tomar decisões e liberdade para definir as regras de funcionamento do projeto (Sandra Martins, Anexo E-2, p. 24; Wagner Diniz, Anexo E-6, pp. 49-50).

Estas ideias suscitaram-nos a perguntar quais os problemas que a integração ao sistema escolar poderia trazer para o projeto? Estudos têm demonstrado que a centralidade, a integração e a unificação trouxeram problemas profundos para o sistema educacional português, porque a excessiva regulamentação das componentes curriculares limita a possibilidade de introduzir cursos diferentes nos projetos curriculares. Porém, os mesmos estudos, mostram também que estas ações foram importantes em determinada época, quando serviram para repensar o contexto educacional atual. Hoje, as escolas têm autonomia em algumas áreas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, aprimorar a definição dos programas e conteúdos, melhorar o aproveitamento dos tempos escolares, usar de liberdade para adoção de diferentes métodos de ensino. A liberdade na forma de ensinar e na forma de aprender é garantida culturalmente. É esta liberdade que, de certa forma, ampara a autonomia do Projeto Geração, que está na escola, mas que não quer se submeter a ela. Desejam compartilhar o espaço, porque o público-alvo está lá, mas não desejam ser gerenciados pela escola, porque acham que a organização pedagógica e curricular do ensino da música na escola é muito diferente das propostas do projeto. No ensino das escolas genéricas a educação musical está focada mais na parte teórica e na apreciação musical do que na prática instrumental; esse modelo segue o sistema como as demais disciplinas com avaliações, classificações, etc. Olhando para o funcionamento do Projeto Orquestra Geração, percebemos que ele procura uma abordagem muito mais voltada à realização prática da música, tornando possível o atendimento às expectativas dos alunos e das famílias. As crianças frequentam o projeto porque desejam, e não porque são obrigadas. Citamos algumas características observadas nas propostas do Projeto Orquestra Geração: (a) não obrigatoriedade; (b) não seletividade; (c) não avaliação; (d) prática pedagógica variada; (e) incentivo à participação da família e da comunidade; (f) respeito à diferença.

Estas evidências demonstram que o projeto assenta na democratização porque permite a diversidade, a diferença, a emulação saudável. Promove ainda a descentralização

(porque cada núcleo é diferente e é responsável pela sua gestão, pelo seu funcionamento) e a autonomia (porque apesar de ter um método de base, cada núcleo, cada professor faz à sua maneira arranjos, rearranjos e variações sobre os temas). Estes procedimentos garantem o sucesso do aluno, a melhoria da aprendizagem, combatem a evasão escolar e valorizam a prática do professor e o desejo do aluno. Por tudo isto, fica a dúvida e a reflexão sobre se vale a pena o projeto estar inserido no currículo escolar de modo convencional (ou, para ser mais exato, que lhe seja aplicado o modelo tradicional, disciplinar) equiparando-o às outras disciplinas já estabelecidas. Colocá-lo na hierarquia das disciplinas significa ter obrigatoriedade, ter avaliações, ter reprovações e aprovações, ter conteúdo obrigatório ordenado por séries; todas estas questões não se ajustam ao projeto, nem ao desejo de professores, coordenadores e alunos. O que percebemos é que o projeto caminha bem sem a subordinação à educação musical formal.

Aceitamos a afirmação de Swanwick quando nos diz:

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada. Se queremos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar citara ou cantar em um coro (...) ou participar de um grupo musical, talvez, isso seja tudo o que precisamos fazer (2003, p. 50).

No entanto, consideramos que a escola pública genérica, é hoje, o espaço que pode oferecer o ensino musical de forma abrangente a todas as pessoas.

5.1.3.6 A organização do quadro docente

O corpo docente do Projeto Orquestra Geração é constituído por uma coordenadora, a Professora Sandra Martins, que também é professora da classe de viola d'arco. A professora é responsável pelo projeto na escola, organizando os horários das aulas, os ensaios, o repertório, a interação com os pais das crianças e jovens que participam do projeto, a relação com a escola e todas as outras atividades (como por exemplo, apresentações e cursos extras). Constam do quadro de docentes 14 professores entre as áreas de cordas, sopros, percussão e formação musical. A área das cordas conta com o Professor Juan Maggiorani (violino), o Professor Vítor Vieira (violino), a Professora Sandra Martins (viola d'arco), a Professora Ana Cláudia Serrão (violoncelo), o Professor José Lourenço (contrabaixo) e o Professor Miguel Menezes (contrabaixo).

5.1.3.7 Formação e capacitação dos monitores

A formação e capacitação dos professores é da responsabilidade do Conservatório Nacional de Lisboa. O currículo do curso de formação aborda os propósitos do projeto, a pedagogia do *El Sistema* e as estratégias didáticas; são esclarecidos, também, que a parte fundamental nesse sistema é a orquestra, e que este tipo de ensino é mais direto e prático, porque o aluno deve começar, desde o início da aprendizagem, tocando na orquestra. No geral, os profissionais que ministram as aulas de capacitação têm uma formação dentro do modelo do *El Sistema*, embora também contem com a participação da orientação de outros profissionais nas áreas da expressão corporal, da gestão escolar e da improvisação.

As formações pedagógicas nos anos 2011 e 2012 (períodos de recolha de dados para o estudo) ficaram a cargo da Professora Susan Síman. O curso de formação, específico sobre o *El Sistema*, foi dividido em duas partes, uma prática e outra teórica. A parte prática do curso foi ministrada na Escola Miguel Torga e em outras três escolas (porque a formação esteve focada na atuação do professor enquanto maestro da orquestra, e os professores do projeto aprendiam praticando, dirigindo a orquestra de alunos, que esteve à disposição para o evento). A parte teórica, mais explanatória, foi ministrada no Conservatório Nacional de Lisboa. Durante as aulas práticas, a Professora Susan assumia a direção da orquestra, enquanto os professores do projeto a observavam e, por vezes, eram solicitados a atuar, regendo a orquestra. No decorrer da aula prática, a professora Susan ia interrompendo e fazendo observações sobre o que seria uma melhor estratégia de ensino e o que não seria, qual deveria ser a técnica utilizada para reger determinado trecho musical e como realizar o contacto geral com a orquestra. As aulas explanatórias eram voltadas para a didática; nelas foram abordadas técnicas que auxiliassem o ensino nas aulas de instrumento, estratégias pedagógicas necessárias para os diversos momentos da aula, buscando abordagens que melhor pudessem auxiliar o professor na transmissão das informações.

A aula envolvia, também, exemplos práticos que eram executados com o violino (por ser este o instrumento da Professora Susan) muito embora a aula fosse para professores de todos os instrumentos (uma vez que o foco da formação era, dar a conhecer o processo pedagógico do *El Sistema*). A professora Susan enfatizava, em vários momentos, que cada professor acaba por imprimir nas suas aulas a sua própria maneira de ensinar, visto que a atuação do professor está intimamente ligada às suas características pessoais, à própria

forma de ser de cada pessoa, bem como aos distintos contextos, aos diferentes alunos, etc. No entanto, cabe observar que o *El Sistema* tem uma filosofia de base, que é a ênfase no comprometimento do professor e do aluno com o ensino, ou seja, “cada um deve dar o melhor de si”; tal filosofia esteve subjacente em todas as aulas ministradas pela Professora Susan.

A Professora Susan escreveu no quadro:

1. *Tocar y luchar* - os obstáculos são metas a vencer
2. Música para todos
3. Trabalho de equipa
4. Aprender fazendo

A partir destes pontos, a Professora ia instruindo e, mais do que isso, motivando os professores, para além de dar a conhecer o *El Sistema*. Podemos dizer que a ideia “tocar y luchar” é um paradigma de ideal coletivo, segundo o qual a prática orquestral é o componente básico da educação musical. A concepção de *música para todos* assenta numa ideia democrática de educação, aberta a todas as pessoas, sem seleção, pois, subentende-se que nessa proposta de ensino existem outras maneiras de *medir* a aptidão e o interesse dos alunos de forma natural e humana, que não apenas num simples teste de admissão. Da exposição da professora, percebemos que as crianças ao serem admitidas no *Sistema*, são envolvidas em atividades musicais e sociais que as preparam, dia a dia, despertando o interesse pela música. A relação da criança com a música é de forma direta, sem a necessidade de se esperar anos de estudo de teoria, como acontece nas formas mais tradicionais de ensino do instrumento. A partir daí a noção de um trabalho em equipa evidencia-se. O esforço individual passa a ser uma ferramenta para se atingir um ideal coletivo – a busca pela qualidade do som que resulta do trabalho orquestral.

Muito mais do que receitas de como se deve ensinar, a proposta da professora era incentivar e subsidiar uma consciência da filosofia implícita numa proposta pedagógica que utiliza a orquestra como forma de educação musical. Por isso, entendemos os discursos dos professores quando, em entrevista, nos informavam que a formação dos professores acontece no dia a dia, na troca de experiência e no diálogo. Sobre essa questão o Professor Maggiorani (Anexo E-1, pp. 9-11) disse-nos:

Eu penso que o trabalho do Sistema e a parte funcional, é claro, é a comunicação. E não ter medo de errar, não ter medo de falhar. A grande comunicação que há entre os professores, porque das ideias saem muitas... nós conseguimos ter bons resultados. O importante é falar. Manter uma comunicação muito grande entre os professores. Todos os professores desde o início falam entre eles; mesmo que nós desejemos fazer igual à Venezuela, não vai funcionar. Cada país é diferente, cada cultura é diferente. Mesmo em Portugal, cada bairro é completamente diferente; temos meninos ciganos, temos meninos africanos, temos portugueses, temos romenos, dos países do leste. Portanto, cada escola tem uma realidade completamente diferente. E não há, digamos uma só maneira de fazer as coisas; o importante é que se comuniquem, no dia a dia com o professor. O professor vai dando ideias, o professor tem muita iniciativa. Isto depende muito do professor, porque penso que temos que ter um grau de envolvimento com eles, não só musical como também pessoal.

(...) mas basicamente os professores vão-se formando no dia a dia. No dia a dia ele tem que enfrentar as orquestras, tem que enfrentar os miúdos. Basicamente, eles têm que sair de cá, sair da escola e pensar o que aconteceu, o que correu mal, o que eu posso fazer para melhorar.

Portanto, os professores, vão se adaptando a isto e, claro que, no início, têm que fazer formações para poder entrar. Essa formação é feita por Venezuelanos, por formadores Venezuelanos e nós próprios, que no início de cada ano escolar, dizemos: (a) olha isto funciona desta maneira, pode ter vários níveis, vamos dividi-los, se vai dando ideias; (b) o que acontece em cada escola? Esta escola acontece isto, esta escola acontece aquilo. E vamos dando ferramentas; eles vão usando e melhorando, e também se funciona como funciona. Nosso objetivo é dia a dia, mês a mês. Passamos pela escola e falamos com eles: - como correu isto?; Como correu aquilo?; Correu bem; não correu bem. É dessa maneira que fazemos as coisas. O projeto correu muito rápido e a principal preocupação é essa: a formação de professores, a adaptação de professores.

5.1.3.8 Contexto de ensino e aprendizagem

O contexto de ensino aprendizagem do projeto diz respeito ao conjunto de circunstâncias inter-relacionadas que envolvem a prática educativa tais como: os processos, as influências, as estruturas que intervêm na troca de experiências e interações como processo de assimilação de saberes, habilidades, técnicas, atitudes, práticas sociais, valores que vão se convertendo em “patrimônio do ser humano” (Libâneo, 2001, p. 159).

5.1.3.8.1 As aulas

As aulas têm início após o término do horário escolar, geralmente após as 16 horas, porque a atividade da orquestra se enquadra como extracurricular. O critério para o ingresso

é facultativo, aberto a qualquer criança da escola respeitando-se apenas o limite de atendimento do projeto (número de instrumentos e hora/aula do professor). As crianças e jovens começam *do zero*, de acordo com o Professor Juan Maggiorani (Anexo E-1, p. 11). Nessa fase inicial a parte musical não é a mais importante; essa fase é destinada a conhecer o aluno, a sua família, a sua origem, o seu meio social, a sua vida escolar. O que nos parece, é que é nesta fase que procuram motivar o aluno para ter um compromisso com o projeto, com o estudo do instrumento, com a orquestra. Portanto, concluímos que é nesta fase que se cria um sistema de referências no aluno, o fortalecimento da subjetividade que irá ajudar na construção da sua identidade pessoal dentro do projeto, na sua preparação para uma formação intelectual, estabelecendo condições ideais à ativação do processo de aprendizagem através da motivação, do desejo, das necessidades, das ações.

A Professora Sandra Martins, ao ser questionada sobre as atividades desenvolvidas no projeto, disse, em entrevista (Anexo E-2, p. 21) que:

eles têm sete horas de aulas por semana. Tem uma hora de instrumento, dividida com outro aluno, meia hora de aula e meia hora estudando sozinho, enquanto termina a aula do outro. Depois, têm duas aulas de naipe de uma hora cada uma; uma aula de Formação Musical de uma hora e três horas de aula de orquestra, divididas em duas vezes na semana.

As aulas de instrumento são individuais, em duplas e, às vezes em grupos, dependendo da necessidade ou do aluno ou da orquestra. Nas aulas de instrumento, que geralmente são partilhadas por dois alunos (deduzimos que esta estratégia na verdade é para atender à legislação com aulas em minigrupo), um aluno está na sala com o professor e o outro fica fora da sala estudando enquanto aguarda a sua vez para ter aula. Basicamente, seguem uma programação bastante parecida com a estrutura de um conservatório; com aulas individuais, aulas coletivas, ensaios de naipes, prática de orquestra e formação musical (teórica). Numa das aulas observadas na classe da Professora Sandra Martins, a aula era para um grupo de seis alunos. Quando a professora foi questionada sobre esta situação de aula, comentou com bastante naturalidade dizendo:

Se calhar, podia ser uma aula de naipe. Não sei, às vezes se os alunos estão a tocar a mesma ... estão a começar a mesma obra, eu junto. Acabo por juntar todos, porque se tenho que explicar a um, acabo por explicar a todos de uma vez (Anexo E-2, p. 21).

Consideramos que esta seja uma vantagem do ensino em grupo – a possibilidade de agrupar os alunos para trabalhar a mesma obra, otimizando o tempo da aula e do professor. De outra forma, estes alunos estariam esperando cada um a sua vez para terem aula, mas ao adotar o ensino em grupo, a professora pode dar uma aula mais longa, com mais tempo para trabalhar as dificuldades individuais, potencializando as oportunidades de aprendizagem que podem ser proporcionadas pelo contexto de grupo. Esta situação foi apontada em diversas obras consultada durante a revisão da literatura como, por exemplo, nos estudos de Fischer (2010); Barbosa, (2011); Tourinho, (2007); Coats, (2006); Cruvinel, (2005) entre outros.

Para as aulas iniciais de instrumentos, os professores utilizam um manual específico. Não há um tempo determinado para concluir esse manual inicial; o tempo decorre, por vezes, de acordo com o ritmo de cada aluno. Após este período inicial, adotam os métodos tradicionais para o ensino de cordas. O Professor Maggiorani contou-nos em entrevista (Anexo E-1, p. 11-12) que

o método está muito bem feito, de maneira que são músicas simples, de modo que eles conseguem passar, e isso vai criando a motivação, vai conhecendo amigos eh ... Isto é o nosso primeiro objetivo. Agora o método está feito para orquestra: ele só tem meia hora de aula individual, mas o grande forte, o grande peso da carga teórica, da carga prática é da orquestra em grupo. Na meia hora de aula [individual] nos concentramos em corrigir a posição do instrumento.

Eu estou a fazer um método, uma coletânea do Sèvcik, dos métodos de estudo. O material da orquestra já está feito com muitas peças do Suzuki, com músicas que os professores inventaram, eles próprios fizeram, com arranjos, com pequenos excertos. Eu estou tentando fazer isso com as partes técnicas de violino; alguns professores têm feito em cada instrumento. Estou tentando arranjar os métodos, os exercícios técnicos, (não todo o livro: alguns exercícios). Depois, faço uma seleção; e estou tentando fazer um método onde os miúdos possam fazer um seguimento daquilo que eles fazem. Agora, o principal é que eles trabalhem partes da orquestra, que as partes da orquestra são estudos de violino. Está mesmo feito para funcionar assim, o início é cordas soltas, depois o 1º dedo, depois o 2º dedo. Está tudo muito bem acoplado, está tudo muito bem feito para o estudo individual deles. Nas aulas individuais praticamente nos concentramos em tentar corrigir coisas que na orquestra dificilmente conseguimos fazer, e que perde muito tempo, que é a posição. Não podemos ir um a um corrigindo a posição; portanto, o principal que temos que reforçar é a posição do instrumento, como eles devem tocar, a produção do som e a posição é um primeiro nível. E o principal é eles tentarem cantar, desenvolver o ouvido deles e depois cada vez mais que se avança é diferente, já se metem as escalas em duas e três oitavas e outros tipos de exercícios. Nós próprios temos que

ver teoria e solfejo com eles porque às vezes não chega (as aulas de formação por vezes são muito fracas), mas também tentamos que a professora de formação musical se adapte ao repertório mesmo da orquestra. Porque o principal é que é tanta informação que eles têm no primeiro ano que nós não podemos eh... ficar muito focados só em uma coisa, não é? Eles têm que ler, têm que cantar, têm que tocar juntos, individualmente tem que corrigir... é tanta informação, que não podemos nos limitar na aula de instrumento (a um só aspecto). Até que eles toquem com o arco direitinho, não podemos passar, não dá. Esse é trabalho em grupo, coletivo. Portanto, as aulas individuais servem pouco a pouco para irmos corrigindo e irmos ensinando pouco a pouco.

Nesse processo da aula, não é possível tratar as atividades pedagógicas separadamente. Numa mesma aula cria-se um *sistema* complexo envolvendo aspectos intrínsecos (cognitivos, afetivos, psicomotores e comportamentais) e aspectos extrínsecos (sociais, multiculturais, antropológicos, acústicos e ergonômicos), que favoreçam a aprendizagem da leitura, do cantar, da percepção, do tocar juntos e de corrigir-se individualmente, tudo ao mesmo tempo, como um conjunto de elementos inter-relacionados e atuando como um *sistema* que favorece a construção do conhecimento.

Apesar de existir um manual básico, podemos concluir que uma das dificuldades para esse tipo de aula é a falta de um material didático adequado que acompanhe o desenvolvimento do aluno e, que esteja dividido em níveis de aprendizagem (pois eles saem de um método introdutório muito básico, e já passam para os métodos técnicos tradicionais de cordas). Quando dizemos: falta um material didático, não quer dizer que falte um tipo de material básico que deve ser uniforme e comum a todos os núcleos, mas o que falta é um material que dê sequência a esse volume inicial e faça a ligação com os estudos técnicos mais tradicionais do instrumento. Para sanar essa dificuldade, o próprio professor nos diz que “alguns professores têm feito arranjos para os seus instrumentos”. Esta estratégia parte da necessidade de cada professor, de cada aluno, de cada contexto, de cada núcleo. Uma vez que o objetivo principal do projeto é a orquestra, todo o material deve estar em função de resolver as dificuldades técnicas existentes nas obras que irão executar na orquestra; o principal é utilizar o material da orquestra para estudar o instrumento. Por isso o Professor Maggiorani (Anexo E-1, p. 12) acrescenta que

o nosso grande esforço tem sido misturar as peças da orquestra com exercícios técnicos. Ou seja, as peças da orquestra, digamos, são estudos de violino, mas têm passagens com grandes dificuldades. Então, o nosso objetivo é criar um tipo de ferramenta, algum tipo de método técnico, que se misture com as peças da orquestra. Dessa forma, podemos trabalhar

técnica e peças da orquestra ao mesmo tempo. Agora o principal é a orquestra, a peça da orquestra. Arranjamos um estudo técnico que funcione também em função das peças que estão trabalhando na orquestra.

Ou seja, o trabalho pedagógico está focado no repertório da orquestra, os professores tentam tirar das peças do repertório trechos onde possam trabalhar a técnica do instrumento aplicada diretamente na obra musical. Trata-se de uma situação distinta das aulas tradicionais de instrumentos, em que o trabalho de técnica é feito num primeiro momento em estudos específicos (articulação da mão esquerda, golpes de arco, escalas, etc.) e, num segundo momento se aplica a técnica aprendida no repertório específico de cada instrumento, de acordo com o nível do aluno. Em comparação com as formas mais tradicionais o procedimento adotado na Orquestra Geração otimiza o tempo, fazendo com que o progresso do aluno seja mais rápido, alcançando o que entendemos, supostamente, ser o desejo e as expectativas do aluno, de tocar uma melodia no seu instrumento, ao invés de um processo longo de primeiro desenvolver a técnica com exercícios mecânicos e só depois aplicá-la nas melodias. Esse processo de ensino e aprendizagem do projeto contrapõe-se com a metodologia de ensino individual centrada na formação instrumental com tendência ao virtuosismo, ao individualismo, ao domínio técnico, onde as atividades são tratadas separadamente.

O professor Wagner Diniz (Anexo E-6, p. 46) corrobora a opinião do Professor Maggiorani, quanto ao alcançar mais rapidamente os objetivos musicais em função da adaptação das melodias para o contexto português e para o universo musical das crianças.

(...) eles começam logo a tocar música e não pela parte da fundamentação musical e da educação musical. Muito mais rápida, e os alunos que saem daí estão mais avançados do que os alunos que estão no mesmo nível no conservatório.

O *El Sistema*... porque o dinamismo e a metodologia que eles seguem tem já comprovado por 38 anos de trabalho o seu sucesso. Claro que nós fazemos (como aliás o indicado pelo próprio Dr. José Antônio Abreu) as adaptações que nós achamos necessárias ao nosso país. Nós incluímos músicas das etnias que nós trabalhamos. Por exemplo, nós temos muitos caboverdeanos, pronto; então, eles tocam umas *mornas* com madeiras e etc. Temos etnias ciganas; então, pronto, toda gente vai tocar música de etnia cigana.

Esta dinâmica das aulas conecta-nos com a ideia de um fazer musical concreto, onde o contacto com a música e seus conceitos se dá por meio da prática. Para além disso, o

ensino e aprendizagem de uma variedade de músicas abrangentes como a música das diversas culturas, estabelece o que Elliott (1995) chama de uma educação musical multicultural, multidimensional. Nesta perspectiva, a música trazida para o ambiente de ensino e aprendizagem, é em si um elemento-chave para a educação musical dentro do projeto, porque a música trazida pelos alunos, das suas culturas, da sua vivência do seu meio é tão importante quanto obras musicais eruditas, que também fazem parte do repertório da orquestra. As obras eruditas compõem oitenta por cento do repertório da orquestra.

O trabalho em sala de aula é feito principalmente por meio da imitação, o Professor Maggiorani comenta primeiro sobre a sua própria formação feita na Venezuela e, depois, sobre a metodologia que aplicam aqui em Portugal (Anexo E-1, p. 5).

(...) o processo mais que tudo, é um processo de imitação. O processo principal é um processo de imitação... o qual nos fazemos eh... o professor tocava e nós imitávamos rápido (...).

Um processo que nos parece valorizar o trabalho da percepção auditiva. Um *tocar de ouvido*, favorecido por um manual feito em espanhol e com músicas que ele na sua infância já conhecia o que, na opinião do Professor Maggiorani facilitou imensamente a sua aprendizagem. Assim, comenta o professor, grande parte do trabalho já estava feito, porque ele já conhecia as melodias: “portanto 50% do trabalho já está feito”. Barbosa (2011) enfatiza a importância e valoriza a percepção por meio do tocar de ouvido, sendo este um diferencial no seu método de ensino coletivo para instrumentos de sopro e percussão – *Da Capo*. Diz também que a Educação Musical realizada por meio de canções de tradição oral conhecidas é uma abordagem eficaz que pode ser atestada e foi defendida por Carl Orff, Kodály, Dalcroze e Suzuki (Barbosa, *idem*, p. 229).

A opinião do Professor Maggiorani mostra-nos que as pessoas podem aprender a tocar, bem como podem também aprender comportamentos, valores, crenças a partir do exemplo de outros. Este processo, como já mencionado, insere-se na aprendizagem a partir de modelos de acordo com a perspectiva de Bandura et al. (2008) de que a imitação é um aspecto indispensável da aprendizagem e que o fornecimento de modelos acelera a aquisição de novas respostas. Os modelos, neste caso, do projeto Orquestra Geração, são os professores e, também, o próprio *El Sistema* da Venezuela, com as suas orquestras, que despertam o interesse dos alunos do projeto. Ou seja, para que o modelo seja imitado, o

aluno deve estar motivado para fazê-lo e, neste caso, a motivação vem das recompensas (tais como ser aceito pelo meio, as visitas a outros espaços, o reconhecimento do público, da família, da comunidade escolar e a descoberta das suas próprias capacidades). No entanto, os alunos imitam não apenas os professores, mas imitam também os seus colegas bem sucedidos dentro da turma, da aula de instrumento, dentro do naipe e da orquestra. A esse respeito complementa o professor Wagner Diniz (Anexo E-6, p. 47): “depois é ser um trabalho quase direto, imediato, tem o professor à frente, repete, o aluno repete, isso é uma forma que potencia o aumento da concentração dos alunos; isso é importante”.

A professora Sandra Martins (Anexo E-2, p. 22) questionada sobre o modelo que se aplica aqui em Portugal, em relação ao *El Sistema*, informou-nos que, apesar de não ter conhecimento exato sobre a forma como é feito na Venezuela, pensa que aqui:

é uma adaptação ao sistema da Venezuela. Primeiro porque na Venezuela eles têm o triplo de aulas que nós; só por aí já não é igual. O ritmo de trabalho deles é muito veloz e o nosso é ... não é tão rápido. Eles têm aulas todos os dias, pelo que sei, das 14 às 18 horas da tarde e aos sábados. Todos os dias. Nós, aqui, é impossível! O nosso sistema de escola não está feito dessa mesma maneira. Os nossos miúdos têm aulas, tanto de manhã, como na parte da tarde. E nós só podemos trabalhar com eles a partir do fim das aulas, às vezes, só às 17 horas da tarde, quando terminam.

Este parece ser um ponto muito importante na aquisição e construção do conhecimento, um contacto prolongado com o fazer musical, com o instrumento. O Professor Wagner Diniz (Anexo E-6, p. 47) confirma esta nossa hipótese dizendo que: “o fundamental são eles terem muitas horas de aulas de conjunto. Dentro de um total de 7 horas de aulas do currículo, eles têm 5 horas de aulas em conjunto [naipes e orquestra]”.

No que diz respeito às aulas de formação musical (teoria), a prioridade é dada para a compreensão da leitura musical das obras que estão sendo estudadas na orquestra. Basicamente cantam para tentar auxiliar e acelerar a leitura durante a prática de orquestra. Esta é uma área que necessita de uma melhor estruturação, com receio de que exista uma rejeição a essa aula teórica e, que conseqüentemente, isso possa acarretar o abandono do projeto por parte do aluno; esta parte fica, assim, um pouco fragilizada. O Professor Wagner Diniz comentou a esse respeito que:

(...) a nossa ideia é uma formação musical muito mais prática. É a partir da música que eles estão a estudar, vão aprendendo o nome das notas, os intervalos, basicamente, se resume a isso.

A nossa ideia era, até a um ponto, colocar os próprios professores [de instrumento] para dar a chamada formação musical. Depois, disse-se que não. Era trabalho a mais; mas, efetivamente, como qualquer outro professor de instrumento dá sempre, um pianista, um violinista dá sempre uma indicação.

Agora nós vimos aqui uma outra razão, porque isto aqui não é um conservatório; a nossa ideia é atirá-los um pouco para a parte prática. Na parte prática, colocar o currículo de um conservatório ou mesmo oficial [Educação Musical] os miúdos não aguentariam. Os nossos miúdos não aguentariam e íamos correr com os miúdos e mesmo assim já temos algumas dificuldades nessa parte, e mesmo com instrumento tenho a certeza que muitos miúdos nem apareceriam (Anexo B-6, p. 51).

Por conta dessa dificuldade do trabalho teórico, tentam outras abordagens e estratégias, como comenta (Anexo E-6, p. 48):

Por isso é que nós fazemos os cursos, por exemplo, com a Susan [Simán]: por uma questão de clarificar a *géstica* [gestos para direção da orquestra] para ser mais clara para os miúdos poderem responder melhor. O Paul Griffiths¹⁷ a partir da improvisação... isto, temos que desenvolver mais. Tornar a aula muito mais acessível para eles captarem melhor. Há uns que aguentam uma semana e já se fartam e vão fazer outras coisas.

5.1.3.8.2 O confronto com a educação musical curricular

O ensino musical no projeto não segue exatamente um programa preestabelecido como acontece na educação musical curricular da escola; é por aí que vai se estabelecendo uma diferença entre as propostas educativas. A progressão no desenvolvimento do ensino no projeto é estabelecida de acordo com a dificuldade técnica das obras que compõem o repertório e serão executadas na orquestra, uma vez que o projeto é de formação de orquestra; sendo assim, todas as estratégias pedagógicas estão focadas no desenvolvimento do repertório da orquestra. A professora Maria José Artiaga confirma essa particularidade do projeto, dizendo que: “(...) desde o começo, as crianças tocarem na orquestra. Há, portanto, uma particularidade a nível pedagógico que difere da maioria das escolas, nas quais as crianças ‘podem’ tocar na orquestra, mas essa não é a finalidade. Aqui é a orquestra” (Anexo E-7, p. 60).

O projeto começou no Ministério de Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), que segundo a professora Maria José Artiaga, tinha interesse no projeto; entretanto, o apoio do

¹⁷ Paul Griffiths músico inglês da área do Jazz que desenvolve periodicamente aulas com monitores e também com os jovens da Orquestra Geração (sobretudo, a improvisação).

Ministério da Educação veio, de facto, com mais consistência com o interesse da Ministra Isabel Alçada (2009-2011) que (segundo as palavras da Professora Maria José Artiaga) “quis alargar o projeto a nível nacional. Acreditava nele não só em termos artísticos como a nível pedagógico e profissional. Achava, inclusivamente, que poderia ser um modelo para outras disciplinas” (Anexo E-7, p. 61).

Embora existisse o interesse do Ministério da Educação em avançar a nível nacional com o projeto, isso aconteceu com um pouco mais de abrangência na região metropolitana de Lisboa e em algumas outras localidades do país. Uma das causas para o projeto não avançar no âmbito nacional, destacado pela Professora Maria José Artiaga (Anexo E-7, p. 62), foi o facto de ser “nessa altura que se deu a crise económica em Portugal e ela [Ministra Isabel Alçada] foi obrigada, por razões meramente financeiras, a desistir do projeto”. Apesar do interesse ministerial, as orientações curriculares que o Ministério da Educação estabelece para a Educação Musical, distanciam-se consideravelmente das propostas pedagógicas do Projeto Orquestra Geração. O ensino da música para o Ministério da Educação tem por base, um conjunto de competências específicas que devem ser desenvolvidas em torno de três grandes campos dentro do ensino musical: audição, interpretação e composição, os quais devem conduzir o educando para uma apropriação dos conceitos musicais. Na área da audição o enfoque é dado especialmente à audição estética (Reimer, 1970), sendo sugerido, entre outras coisas, a audição de excertos ou obras musicais que sirvam para ilustrar os conceitos a serem explorados em determinadas aulas. A área da interpretação também está condicionada à dimensão estética, preenchendo certos requisitos que garantem a promoção do gosto musical e a área da composição tem por objetivo desenvolver a criatividade e sedimentar os conceitos musicais. No entanto, ela não é perspectivada no sentido de um verdadeiro desenvolvimento interpretativo, quer do ponto de vista técnico, quer do ponto de vista artístico. As propostas do Currículo Nacional, são, na verdade, quase inexecutáveis, por conta do número escasso de horas destinado à educação musical e pela falta de um fazer musical prático com o instrumento. Assim, a educação musical é marcada por uma descontinuidade, o que não garante um envolvimento prolongado com o ensino da música. É de conhecimento amplo que o desenvolvimento do conhecimento musical requer um contacto regular e contínuo, o que deveria acontecer ao longo do tempo de toda a escolaridade e calculado entre níveis de ensino e aprendizagem. A esse respeito, o contraste

entre a disciplina da Educação Musical e o projeto está no que afirma o Professor Wagner Dinis

nós trabalhamos nas escolas do 1º ao 9º ano; portanto, 1º ciclo até ao Ensino Secundário; ou seja, existe uma continuidade (E-6, p. 44).

Eu acho que dão demasiadas coisas logo [na Educação Musical]. Como são poucos anos, as pessoas querem dar o mais possível [de matérias], o que torna ainda pior. Para mim, eu acho que as artes deveriam ser dadas do primeiro ao décimo segundo ano (E-6, p. 53).

Mais adiante o professor apresenta o que, a nosso ver, são os contrastes mais marcantes no que diz respeito ao sucesso do projeto e ao desinteresse face à disciplina de educação musical (no plano escolar) por parte dos alunos (o itálico é nosso):

(...) a nossa ideia é uma formação musical muito mais prática (Anexo E-6, p. 51).

A nossa diferença é que aquilo não é obrigatório. Nós só temos, a princípio, os alunos que querem fazer. Não é igual ao currículo obrigatório que todos têm que fazer. Ai, tem que se ter outros tipos de estratégias. Aqui nós temos estratégias. *Partimos do princípio de que se o miúdo está lá, é porque quer, não é obrigado* (Anexo E-6, p. 52).

Portanto, isso é uma forma de evolução gradual, *mas sempre na posse do instrumento*, por exemplo. Esses miúdos... é aquela ideia – ‘eu tenho um instrumento’. *Isso é importante; já têm um instrumento; não é estar a ver de longe* (Anexo E-6, p. 48)

As alunas entrevistadas para este estudo, ao serem questionadas sobre as aulas de educação musical, foram unânimes em ressaltar a falta de continuidade no ensino musical oferecido na escola dizendo:

Tive aulas [de música] só no 6º ano (...) na escola tive só um bocadinho de música (...) só tive durante um ano, que foi no 6º ano, e depois não tive mais contato com a música (Anexo E-3, p. 29-30) (...) Flauta, toda a gente toca na escola quando está no 5º ano (Anexo E-4, p. 33); Ah... experimentei alguns [instrumentos] só no 6º ano” (Anexo E-5, p. 38).

A obrigatoriedade do ensino musical, por um lado garante o direito e o acesso à educação musical, mas por outro, também traz consigo toda a pressão das outras disciplinas, como por exemplo as avaliações, as notas, o cumprir do programa, a cobrança de sucesso, pesando ainda o facto de ser uma disciplina desvalorizada. Na opinião das alunas, se as aulas de música da escola fossem mais interessantes, elas já estariam estudando um instrumento antes de ingressar na Orquestra Geração. Em seus depoimentos encontramos comentários como: “não conheci os outros instrumentos” (Anexo E-3, p. 30);

“eu não estava muito interessada”; “muita gente não quer seguir [na música]”; “flauta de bisel, eu não gostava” (Anexo E-4, pp. 32-33); “Lá só tínhamos flauta” (Anexo E-5, p. 38).

Por sua vez, o ensino da música no projeto é aberto a todas as crianças; não há avaliações, com atribuições de notas, mas apenas de classificação para a prática de orquestra. Sendo assim, “inscreve-se quem quer”, diz Wagner Diniz (Anexo E-6, p. 50). Corrobora essa ideia a aluna Mônica (Anexo E-4, p. 34) quando questionada se as aulas de educação musical na Escola Básica não a incentivavam a estudar música, porque precisam cumprir um currículo e são obrigatórias; ela diz:

Sim, mas se entra para esta orquestra [Orquestra Geração] e quer estudar música a sério, eh... isso depende se se quer aprender mesmo! Se quer seguir com o instrumento. Assim, é muito mais interessante. É... dá vontade de aprender.

A fala da aluna Mônica, coloca-nos a realidade da educação musical do ponto de vista do aluno, que não tem outra opção a não ser tocar um pouco de flauta, mesmo que esse não seja o seu desejo: “Toca flauta, porque tem que ter aulas de música, e é isso” (Anexo E-4, p. 33).

Letícia (E-3, p. 29), por sua vez, quando questionada sobre a diferença entre a Educação Musical e a Orquestra Geração disse:

Lá [na Educação Musical] nós só tocávamos piano e tínhamos também a formação musical inicial. E aqui [na Orquestra]... Ah, pronto, nós começamos logo com o instrumento e orquestra e aprendemos as coisas. Aprendemos a ouvir as pessoas. A estar concentrados, pronto. Basicamente é isso. Na escola tive só um bocadinho de música.

Se não fosse a Orquestra Geração, eu não teria a oportunidade de estar agora numa escola profissional e aprender música, que é uma coisa que eu gosto.

Eu, aqui, tive a oportunidade de tocar sempre em orquestra. Pronto. É uma oportunidade única.

O que nos parece, é que as crianças e os jovens têm interesse em aprender música, em ouvir música; no entanto, esse caráter da disciplina educação musical focada muito na formação musical (teoria), na apreciação e na descontinuidade é que tem distanciado os alunos da disciplina. Eles querem fazer música de forma concreta, tocando um instrumento do seu agrado, participando de uma orquestra ou de um grupo. Encontramos essas ideias fundamentadas nas proposta de Elliott (1995) de um fazer musical concreto, tocando,

compondo, dirigindo, ouvindo, improvisando e, na sua teoria de que os conceitos sobre os elementos estruturais da música não constituem o conhecimento musical em si. Compreender as propriedades e os elementos estruturais da música é só uma das dimensões exigidas na compreensão musical. O fazer musical envolve uma forma multidimensional de pensar e compreender a música que depende das nossas capacidades e de uma forma adquirida de conhecimento – *o saber fazer musical*. Um fim educativo viável a todas as pessoas e possível de ser alcançado por meio de um envolvimento profundo e constante dos alunos com o fazer musical sistemático.

Por outro lado, a educação musical curricular contrasta profundamente (e até certo ponto confronta-se) com os propósitos do ensino musical do projeto, assim colocado pelo professor Wagner Diniz:

E há outra coisa que é a música no currículo oficial da escola (e sabe que cá está a diminuir). Há um programa mínimo que as pessoas têm que cumprir (embora, aconteça que às vezes, por muita boa vontade). Há às vezes um conflito naquilo que o professor deve ensinar, segundo o programa oficial, e os miúdos da Orquestra Geração têm outro tipo de programa. Porque a nossa ideia é uma formação musical muito mais prática. É a partir da música que eles estão a estudar, vão aprendendo o nome das notas, os intervalos, basicamente, resumem-se a isso. Agora, no currículo oficial é uma confusão. Confusão, não. É uma questão mais completa porque os professores têm que dar aquilo oficialmente até ao final do ano. Por vezes, não têm tempo para se adaptar a um currículo diferente... E a nossa experiência... Começamos com muitos professores da escola e, pouco a pouco, fomos colocando pessoas específicas para a formação musical para o nosso projeto. Porque, realmente, havia esse problema de conflito. Com razão. Por que o professor do curso oficial tinha que cumprir o programa; portanto, não podia estar a fazer o outro. Para nós, aquele programa não nos interessava, porque os miúdos que vão para a orquestra são miúdos difíceis. Não são miúdos com grandes capacidades de concentração e aquele programa é difícil mesmo para as pessoas da escola (Anexo E-6, p. 51).

A Professora Maria José Artiaga (E-7, p. 71) corrobora o Professor Wagner Diniz sobre a educação musical das escolas dizendo:

As escolas têm tido uma pressão tão grande da parte do Ministério da Educação para cumprirem as metas de aprendizagem, no que respeita ao português e à matemática, e os professores queixam-se tanto da sobrecarga administrativa, que essa é uma das principais razões porque a escola não está mais envolvida. Atualmente os professores vêm-se aflitos para cumprir tudo o que lhes é exigido. Essa é uma das razões porque a escola por vezes está “divorciada” do projeto, ou não o acompanha tanto como gostaria. Por outro lado, como disse antes, há todo um conjunto de infraestruturas que falta às escolas.

No projeto não existe uma forma única de ensinar. Cada professor pode e é incentivado a fazer à sua maneira; entretanto, o cantar é uma estratégia bastante usada por todos os professores de cordas. A parte teórica, também, é abordada durante as aulas de instrumento, os professores limitam-se a orientar e corrigir apenas os ritmos e a leitura das notas sempre em relação às peças da orquestra. Embora tenha sido enfatizados por alguns professores a estratégia da imitação, na maior parte das aulas os alunos tocavam lendo as partituras, principalmente nas fases iniciais. Os alunos mais adiantados tecnicamente, muitas vezes tocavam de memória.

5.1.3.8.3 A escolha dos instrumentos

Numa parte das vezes, são as próprias crianças que fazem a escolha do instrumento; noutras situações, quem sugere o instrumento é o professor. Esta sugestão geralmente está pautada pelas características físicas das crianças, mas também pela necessidade de se ter um determinado instrumento na orquestra. Normalmente há uma fase de adaptação ao projeto, durante o qual as crianças podem optar por aprender um determinado instrumento. Caso não se adaptem ao instrumento, podem trocar por outro. Nesta fase, as crianças podem demorar até três meses para decidir, em definitivo, a qual instrumento preferem dedicar-se. As alunas que colaboraram no estudo, ao serem questionadas sobre a suas escolhas de instrumentos, informaram-nos que:

Experimentei os sopros e não gostei. Aí experimentei o violino e fiquei no violino. (...) gostei de violino e o meu pai também disse que eu tinha jeito. Pronto, fui para o violino (E-4, p. 32).

Tecnicamente eu não escolhi, eh... escolheram para mim. Eu era uma das mais velhas, era mais alta, e era o único instrumento que estava disponível. Pronto. (...) Agora, eu gosto muito [do contrabaixo] (E-3, p. 28).

Primeiramente eu não quis, não me interessei muito; mas depois, à medida que eu fui vendo as coisas, eu gostei e escolhi o violino. Porque acho bonito o som (E-5, p. 37).

O instrumento no caso do projeto, para além de ser um dos objetos do estudo da educação musical, pode ser pensado como um objeto mediador, que se interpõe entre a criança e o mundo, ampliando o seu poder de transformação social, cultural e educacional. O instrumento, nesse sentido, pode ter a função de ampliar as possibilidades técnicas expressivas, a cognição e a criatividade da criança em relação à música. Os instrumentos

musicais de orquestra têm sido associados a um público muito seletivo, de características especiais e à elite, marcados por uma tradição erudita. No caso do projeto, os instrumentos de orquestra deixaram de ter uma função extremada pela técnica virtuosística, para ter uma função educacional; as tradicionais lições de técnica, são substituídas por músicas. Um ensino pautado por um fazer musical ligado ao prazer de tocar. Não trabalham num vazio estético e sem prazer; portanto, não estão apegados somente aos métodos tradicionais de ensino de leitura no instrumento (as notas, os valores musicais, apresentados na sua vez, um a um) onde o conhecimento é apresentado de forma mecânica, com gradação da dificuldade técnica. Na aula de música, aprendem música. Na aula de música, aprendem a fazer música. Portanto, as aulas de instrumento deixam de ser apenas baseadas em lições preparatórias, com o objetivo de obter excelência técnica.

Os instrumentos utilizados no projeto são de boa qualidade e, nesse sentido, portanto possuem um som razoável, o que facilita a aprendizagem inicial (que geralmente é difícil). A proposta do ensino coletivo de instrumentos musicais vem ao encontro das expectativas das crianças. É só de posse de um instrumento *de verdade* que é possível tocar e aprender um repertório, com qualidade e gosto musical. A esse respeito Pinheiro comenta que :

Estou convicto, e a prática demonstra-o, de que o contacto das crianças com os instrumentos musicais “a sério” é vivido por elas como algo mais do que um direito básico da vida da criança. Terem nas mãos um objecto de valor, com o qual se fez e continua a fazer arte, que precisa de um Ser Humano intermediário/intérprete para o fazer viver, são factores que favorecem a autoestima das crianças, diferenciando-as pela positiva e pela mais-valia que representa este **saber** e este **saber fazer** (negrito no original) (2000, p. 22).

No caso do Projeto, a prioridade é o repertório, é a música; só por aí já se mostra a importância de se ter um instrumento *a sério*. Um repertório que vai do erudito, ao popular e ao jazz (rompendo, também, com a ideia de que as crianças não apreciam a música erudita). No caso da orquestra o que se percebe é a multiculturalidade vivida na prática. A respeito do repertório, a Professora Maria José Artiaga comentou que na orquestra eles:

[c]omeçam pelo repertório infantil e popular (Anexo E-7, p. 64).

Na minha opinião, os alunos devem ter acesso a uma grande diversidade de repertórios para que não se dê o caso de dizerem que não gostam sem conhecer. Desde a música erudita ao Jazz, à música Rock, popular, de diferentes culturas, etc. (Anexo E-7, p. 66).

Por sua vez o Professor Maggiorani diz que:

[o] material da orquestra já está feito com muitas peças do Suzuki (...) (Anexo E-1, p. 11).

(...) eu ponho concertos para violino e estudos e pronto (Anexo E-1, p. 13).

Mesmo nas peças, nós próprios... as peças portuguesas nós inventamos, escrevemos, compomos músicas portuguesas eh... (Anexo E-1, p. 9).

Neste contexto, salientamos a ideia de Elliott (1995) a respeito do multiculturalismo preconizado na educação musical, numa perspectiva abrangente e objetiva no ensino da música, criando uma interação entre as várias culturas e estilos musicais. Ou seja, para além de uma estratégia de estabelecer entre os alunos e o projeto um espaço de pertença cultural, o projeto tenta incorporar na sua prática uma gama variada de músicas.

5.1.3.8.4 A orquestra, os ensaios de naipe e as apresentações

As primeiras *Schools Orchestras* parecem ter sido influenciadas pelo *Maidstone Movement*, das escolas públicas inglesas. Como foi abordado no capítulo terceiro, o Movimento Maidstone de ensino coletivo de violino criou, em 1905, a União Nacional de Orquestras Escolares, com o objetivo de promover a prática de música instrumental entre crianças em idade escolar, incentivando a formação de orquestras escolares (Deverich, 1987; Keene, 2009). Isto, para dizer que a ideia de orquestras em escolas públicas não é nova; entretanto, não é, infelizmente, amplamente adotada nem em Portugal nem no Brasil. Este tipo de prática musical ainda fica, de alguma maneira, restrito ao ensino especializado dos conservatórios e academias.

O Projeto Orquestra Geração faz parte dos projetos da área de enriquecimento escolar; portanto, não é de frequência obrigatória, frequenta quem deseja. Nesse contexto é entendido como “extracurricular”. O que se percebe é que, embora a música já estivesse presente como componente curricular na escola, havia uma necessidade por parte dos alunos de um fazer musical que estivesse mais voltado para a prática do que preso aos conteúdos teóricos e estéticos do programa oficial da escola. Das opiniões levantadas nas entrevistas, o sucesso do projeto está essencialmente ligado à *oportunidade*: oportunidade de aprender música, oportunidade de tocar um instrumento, oportunidade de conhecer estilos diferentes de música, oportunidade de entender o significado da música e a sua utilidade;

tudo o que os alunos nunca encontraram na educação musical curricular. O aprender fazendo música é muito diferente do aprender descontextualizado, do aprender no vazio, do ter um contacto superficial em alguns poucos anos da escolaridade.

Os alunos do projeto têm três horas de prática de orquestra divididas em duas aulas por semana. Nessas aulas trabalham o repertório com a orquestra toda (cordas, sopros e percussão). Estas aulas podem ser ministradas tanto pelo maestro Professor Olivetti como pelo Professor Maggiorani (embora todos os professores, nas aulas de formação, recebam orientação para trabalharem os gestos técnicos para a direção, estando qualquer um deles aptos para estar frente à orquestra, para dirigi-la).

As orquestras são o foco principal do projeto. Os alunos, desde o início, já têm aulas de prática de orquestra, o que parece favorecer a aprendizagem. A Professora Maria José Artiaga diz (Anexo E-7, p. 62):

Em termos pedagógicos, para além da metodologia aplicada, há o facto do trabalho musical ser apenas sobre o repertório de orquestra, o que, provavelmente, também contribui para que os alunos alcancem os resultados com maior rapidez.

Para além da Orquestra A (orquestra mais antiga), o Projeto da Escola Miguel Torga tem mais orquestras com números variados de elementos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Como existe uma interação entre os alunos de todas as orquestras, é frequente observar entre as aulas e os ensaios (nos corredores e no pátio da escola) os alunos tocando juntos e, muitas vezes, os alunos da orquestra A ajudando os mais novos. Observamos que, na prática de ensino em grupo, os alunos, para além de aprenderem com o professor, aprendem uns com os outros, sendo o cotidiano a base geradora das possibilidades de aprendizagem. Percebemos que é no dia a dia que a aprendizagem se vai consolidando, na cumplicidade que se cria entre os membros da orquestra. Reflexo da própria harmonia da música que se executa, isto quer dizer que, da mesma forma que existe toda uma organização sonora, existe, analogamente, toda uma organização funcional no interior da orquestra.

As crianças vão chegando aos poucos para o ensaio da orquestra, porque alguns têm aulas antes do ensaio e sempre existe um pequeno atraso entre as deslocações. O maestro ensina como deve ser a postura do músico na orquestra, como deve ser a afinação da orquestra, embora quase todos os instrumentos já estejam afinados antecipadamente pelos

professores auxiliares. Observou-se que num ensaio em especial, que antecedia um concerto, o maestro explicou para o *spalla* (e para a orquestra) como deveriam agir no momento da afinação da orquestra; disse-lhes que era importante aprenderem esse ritual. No entanto, em dias normais de ensaio, isto não acontece; normalmente a afinação é feita pelos professores. Foi possível perceber que o ambiente do ensaio era de satisfação e de auto-realização, o que pode representar um fator importante para a permanência dos alunos no projeto, porque a participação é necessariamente educativa e motivadora. Hikiji observou essa responsabilidade e esse comprometimento no seu estudo, descrevendo-o:

Ouvir-se no meio de uma orquestra é uma experiência única. Você percebe que faz parte de algo muito maior, que, no entanto, depende de você. Há uma responsabilidade imensa: tocar errado a sua parte pode comprometer o resultado final. Cada músico se compromete com o outro, em vários sentidos. O prazer de ouvir um trecho afinado em que todos estão em sintonia é enorme (2006, p. 237).

O Professor Maggiorani fala-nos sobre a disciplina na orquestra:

A música não ajuda só a parte musical: ajuda a parte humana. A disciplina da orquestra, a concentração que eles têm que desenvolver. Tudo isso ajuda... (Anexo E-1, p. 15)

É basicamente concentrarmo-nos, darmos o melhor de nós... aproveitar, que o principal é que temos um ambiente que nos ajuda muito. É muito propício a isso, porque somos todos, toda a gente quer o mesmo. É uma competição saudável muito grande. As pessoas tocam, e a maneira com que têm de falar, de mostrar o que fazem é através do instrumento, através do estudo (Anexo E-1, p. 6).

E as pessoas hoje em dia assumem tão importantes a orquestra como a prática individual; então, conseguem estudar e encarar a orquestra como uma atividade tão séria e tão profissional como o instrumento (Anexo E-1, p. 7).

Letícia enfatiza que na orquestra “aprendemos a ouvir as pessoas, a estar concentrados (...). Tocar na orquestra é o que eu estou mais habituada” (Anexo E-3, p. 29). Na opinião de Patrícia, “na escola básica ensinam-nos um bocadinho de tudo e aqui na orquestra é mais específico” (Anexo E-5, p. 38). Para a Professora Artiaga a particularidade do projeto é:

(...) realmente, o facto de, desde o começo, as crianças tocarem na orquestra. Há, portanto, uma particularidade a nível pedagógico que difere da maioria das escolas, nas quais as crianças podem tocar na orquestra, mas essa não é a finalidade (Anexo E-7, p. 60).

(...) a orquestra é uma ferramenta excepcional para desenvolver a concentração, dado que os miúdos têm de dar uma atenção enorme ao que fazem. Já houve um estudo, que disse que a concentração das crianças é maior depois de frequentarem a orquestra. O lado musical, obviamente que também está presente (Anexo E-7, p. 61).

A orquestra apresenta uma morfologia como as tradicionais orquestras sinfónicas: o naipe das cordas, composto por violinos, violas, violoncelos e contrabaixos; o naipe de sopros está dividido em madeiras (compostas por flautas, flautim, oboé, fagote e clarinetes) e metais (compostos por tubas, trompetes, trombones e trompas) e uma seção de percussão com tímpanos de pedal, xilofones, caixa clara, grande caixa, sinos tubulares, pandeiros, triângulos, pratos de choque, entre outros instrumentos. A orquestra também é uma oportunidade de aprender as diversas especificidades e as diferentes sonoridades dos instrumentos. Embora os alunos da orquestra A sejam mais adiantados, alguns alunos ainda necessitam de ajuda, sendo a afinação dos instrumentos feita pelos professores. A Professora Sandra Martins é quem tem feito esta função na orquestra A, ajudando a afinar os violinos e as violas e, por vezes é o professor de contrabaixo que ajuda na afinação dos violoncelos e dos contrabaixos. Quando o maestro chega a orquestra já está afinada. É no ensaio da orquestra que os alunos têm a oportunidade de perceber e colocar em prática aspectos das músicas que estudaram nas aulas de instrumento. Embora a orquestra também seja um momento de aprendizagem, é nas aulas de instrumento que os alunos aprendem a técnica para o executar. Então, a orquestra é o momento em que podem pôr em prática a técnica que aprenderam e onde podem compreender a música na sua totalidade, e perceber que essa totalidade depende da cooperação de cada naipe, de cada instrumentista.

Durante os ensaios, observamos que existe sempre a assistência dos professores, um de sopro, um de cordas e por vezes dois de cordas, que vão até às estantes dos alunos para uma orientação. O Professor Wagner Diniz contou-nos que:

no *tutti*, nós geralmente fazemos... Tem sempre um professor de cordas agudas e um de cordas graves, sempre que podemos. Vimos que é sempre melhor ter dois professores fazendo *tutti*. (...) Primeiro, porque um pode auxiliar o outro. Segundo, porque um tem mais facilidade nos instrumentos graves e outro no mais agudo (Anexo E-6, p. 53).

Observamos, que apesar de facilitar para o maestro ter os professores auxiliando (no caso de um instrumento que necessite conferir a afinação, na falta de partitura na estante ou mesmo na correção da postura de algum aluno) muitas vezes a movimentação do professor

entre as estantes rouba a atenção que deveria estar centrada no gesto, nas orientações do maestro e na música.

A orquestra A (a orquestra principal e mais antiga) é formada por alunos com melhor nível técnico no instrumento. Nessa orquestra é possível observar alunos que estão no projeto desde a sua criação (no geral são alunos que tocam há mais de quatro anos). O número de alunos nessa orquestra gira em torno de cinquenta instrumentistas; além dos alunos da Escola Miguel Torga também tem alunos da Escola de Ensino Básico de 1º Ciclo do Alto do Moinho do Zambujal, no entanto, o número maior de alunos é da Escola Miguel Torga.

O repertório é variado, predominantemente voltado para música erudita, na sua maioria arranjos ou trechos originais de obras eruditas mais populares como: arranjo do 4º movimento da Sinfonia *Novo Mundo* de Dvorák; Les Toréadors da Suite n.º 1 de Carmen de Bizet; primeiro movimento do Concerto em Lá menor de Vivaldi. Porém a orquestra também toca algumas músicas tradicionais venezuelanas como: Sol di manhã; Suite Afro-Cubana; Ritmos Ciganos, sendo que todas essas obras são arranjadas por Carlos Garcia. O repertório é decidido pelos coordenadores, conforme a informação da Professora Sandra Martins as “peças são escolhidas pelos coordenadores; aquelas que eles acham que se adaptam mais ao nosso meio e aos nossos alunos; não existe uma regra” (Anexo E-2, p. 23).

Ao que parece, por se tratar de uma orquestra escolar, a escolha do repertório fica mais a cargo da coordenadora do que do próprio maestro, ou mesmo da participação dos alunos. A escolha da coordenadora está relacionada com a intencionalidade educativa, porque ela também é professora no projeto. Os alunos da orquestra demonstram envolvimento com esse repertório, embora seja evidente que eles passaram a conhecer a maioria dessas músicas no trabalho. O repertório não passa pela escolha dos alunos, mas passa a fazer sentido para eles, porque os leva ao domínio técnico do instrumento, necessário não apenas para tocar a música erudita, mas para o fazer musical de uma forma geral. O gostar de tocar e de fazer parte da orquestra pode ser também um aspecto importante para a compreensão do ensino musical que se dá na orquestra e para a construção do sentido daquilo que está sendo aprendido. O que nos parece, é que o gosto e a aprendizagem está muito mais focada na ação de tocar e de fazer música do que no repertório. É evidente que os alunos têm as suas preferências, e do que pudemos observar as obras que requisitavam maior destreza técnica (como agilidade da mão esquerda pelo

número de notas ou uma articulação mais elaborada de golpes de arco), pareciam ser as mais apreciadas, talvez por conta do desafio. Observamos que as obras eruditas eram tocadas com mais seriedade e muita concentração, enquanto as obras populares eram tocadas de forma mais descontraída. A orquestra também proporciona aos alunos um espaço para aprender a respeitar as necessidades do grupo como a harmonia, o pulso, a intensidade, as dinâmicas, a percepção da sua sonoridade em relação aos outros instrumentos.

O repertório também possibilita diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos para a reorganização entre as orquestras. Frequentemente, eles passam por uma avaliação que não envolve notas, mas serve, por um lado, para cobrar o empenho e o estudo, por outro, para recompensar os mais esforçados e estudiosos com a ascensão para orquestras de níveis mais adiantados (o que, neste caso, representa ir para uma orquestra que faz mais concertos, que faz mais viagens, dando oportunidade de vivenciar outros contextos fora do meio de convívio habitual do bairro e da escola).

De um semestre para outro, podem-se formar outras orquestras. No início da pesquisa, existiam duas: a principal (orquestra A) e outra um pouco mais iniciante (orquestra B); no entanto, no ano seguinte foram criadas as orquestras C e D, com um número menor de integrantes.

A Orquestra B é o que podemos chamar de nível intermediário; tem em média vinte alunos que, apesar de tocarem há dois ou três anos, ainda não têm um desenvolvimento técnico no instrumento para cumprir o repertório da orquestra A. Para aceder à orquestra A, os alunos da orquestra B, precisam de passar por avaliações e serem indicados pelos seus respectivos professores. Na avaliação levam-se em conta não só o desenvolvimento musical, mas a assiduidade, a participação e o interesse do aluno. Na orquestra B o objetivo é tocar um repertório de nível médio, desenvolver a leitura e a prática de conjunto. As músicas do repertório têm arranjos facilitados ou são peças originais compatíveis com o nível da orquestra.

As Orquestras C e D têm um repertório simplificado, com partes facilitadas. Nele constam adaptações de arranjos feitos para o *El Sistema*, e também algumas músicas do método Suzuki. A participação nessas orquestras tem como objetivo principal desenvolver a capacidade de tocar em grupo seguindo o mesmo ritmo, com a mesma sonoridade e

afinação. Muitas das obras que as orquestras tocam estão intermeadas pelo canto (ou seja numa mesma obra as crianças tocam o instrumento, param de tocar e cantam um trecho da obra e, depois, voltam a tocar novamente) - o que é uma estratégia importante para o desenvolvimento do ritmo e da afinação.

A Professora Maria José Artiaga diz que o diferencial na pedagogia do projeto é a adoção da estratégia de cantar antes de tocar “(...) antes de tocar as crianças têm de cantar. Começam pelo repertório infantil e popular” (Anexo E-7, p. 63). Os ensaios da orquestra não servem apenas para preparar as apresentações, mas configuram-se como uma aula onde são detalhados os aspectos sonoro-musicais. Embora o maestro não se expresse com termos técnicos (o que a nosso ver, complementaria a aprendizagem), os elementos como a fraseologia musical são explorados, os motivos melódicos são destacados, as frases e suas correlações com os demais elementos que compõem a obra musical são evidenciados e o modo como os trechos devem ser executados são esclarecidos. É dada atenção aos ornamentos que aparecem nas obras, ao cuidado com as articulações, aos ataques, aos acentos e à interpretação de um modo geral. As dinâmicas, a expressividade, e as finalizações também, são elementos relevantes e explorados durante os ensaios. Esses conteúdos aparecem continuamente e embora (como dito anteriormente) não sejam explicados através das suas nomenclaturas, são exemplificados e explorados na prática. Desta forma, as músicas são repetidas, tocadas por partes, por naipes, até ficarem prontas. A seriedade com que são conduzidos os ensaios e o refinamento com que são preparadas as obras musicais, levam a que o trabalho de orquestra se assemelhe ao que se faz nas escolas especializadas.

É durante os ensaios da orquestra que os alunos parecem estabelecer uma aprendizagem mútua, começam a escutar atentamente o outro, começam a entender a orquestração. É nesse processo coletivo que os alunos parecem estar a todo o momento aprendendo habilidades técnicas.

Os ensaios de naipe de cordas são ministrados pelo professor Maggiorani ou pelo professor de contrabaixo, de maneira que não existe um professor fixo para trabalhar com um determinado naipe da orquestra (existe, sim, um rodizio em função das muitas tarefas que lhes são atribuídas). Nessas aulas de naipe de cordas, são feitos exercícios de escalas utilizando diferentes golpes de arco, com o objetivo de ajustar a afinação do grupo e trabalhar

a sonoridade. Trabalha-se o ataque e as finalizações das peças, a dinâmica, os andamentos, os acentos, etc. São realizadas leituras por trechos, que ora passam pelo naipe dos violinos, ora passam pelos naipes dos violoncelos, violas ou contrabaixos; dependendo da dificuldade os naipes tocam separadamente ou em conjunto. Normalmente a leitura de uma obra nova é intercalada com obras que já fazem parte do repertório, sendo trabalhadas, primeiro, nos ensaios de naipes. O que chama a atenção, apesar de se tratar de crianças e de adolescentes, é a seriedade e concentração durante a aprendizagem da música. Observamos que os alunos utilizam estratégias individuais para apreensão da música trabalhada, estratégias que não ficam restritas apenas à leitura da partitura. Entre elas foi possível perceber a escuta atenta com o propósito de compreender a linguagem musical; a percepção atenta aos outros naipes; o relacionar o que foi ouvido e tocado com outros trechos da música e o guiar-se pelos colegas de estante.

Observamos que existem muitas diferenças na atuação de cada professor. Um é mais exigente e sério, outro mais solto e brincalhão e outro extremamente técnico e carinhoso. Em função disso, cada aula tem rumos e resultados diferentes, além da motivação (dos alunos) ser diferenciada em cada caso. Isso confirma a ideia de que o professor é um dos componentes fundamentais na questão da motivação do aluno. Carlos Kater enumera, algumas propriedades fundamentais no trabalho pedagógico; estas propriedades podem muito bem ser encontradas no projeto:

nesse sentido, é imperativo definir prioridades a serem levadas em conta no trabalho pedagógico. Entre elas evidencio: 1) importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embasa a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado; 2) flexibilização do processo didático-pedagógico (sem perder o rigor), visto a relativa dificuldade em sustentar a atenção e a necessidade de outro tempo – não obrigatoriamente maior – para abordar e tratar questões; 3) adequação, organização e equilíbrio entre “espaço de liberdade” e instauração de “referenciais de limite”, assim como espaços de ação individual e coletiva (invasão e desrespeito); 4) intensificação e ludicidade no exercício de “nomeação” (dar nome) a fim de esclarecer comportamentos, emoções e sentimentos; 5) necessidade de valorização individual, através de procedimentos educativos construtivos e sinceros (legítimos, reais e não mero reforço positivo acrítico, falso e confuso) (2004, p. 47).

Questionamos a professora Maria José Artiaga sobre quais eram os elementos importantes na formação musical além das aulas. A professora disse-nos que “outro aspecto importante é a apresentação em público. Para o que fazem ser considerado de qualidade,

eles têm de estar afinados, saberem interpretar o repertório, conhecer aspectos complementares, etc.” (Anexo E-7, p. 61). Corroborando com a professora, observamos que as apresentações complementam a aprendizagem; consolidando a construção do conhecimento musical, ela motiva os alunos a permanecerem e a participar ativamente no projeto. As apresentações dão oportunidade de mostrar o resultado do trabalho que é desenvolvido. Existem vários tipos de apresentação na programação geral do projeto: concertos e audições. Os concertos, geralmente acontecem em teatros, auditórios, praças e espaços públicos; já as audições acontecem na própria escola, têm como público-alvo os pais, os amigos e os familiares das crianças. São apresentações que envolvem na maior parte das vezes os alunos iniciantes (embora, se apresentem também alunos de nível médio e avançado).

A apresentação é o momento de demonstrar o resultado do que se aprende. Nesse processo estabelecem-se relações com diversas instituições e pessoas, quer nas apresentações na escola, quer nas apresentações externas (realizadas inclusive no estrangeiro), construindo um tecido social, onde estão envolvidos os alunos, os professores, a família, as instituições governamentais e não governamentais. Esses concertos, para além, da formação musical, servem também para marcar a identidade da própria orquestra. Como diz a Professora Maria José Artiaga:

Os resultados estão ali, não têm que ser contados, basta ouvi-los. Esses resultados são óbvios e as pessoas não imaginavam que os alunos, em tão pouco tempo, pudessem atingir o nível que atingiram. Penso que esse é o melhor cartão de visitas que a orquestra dá (Anexo E-7, p. 62).

No entanto, para que uma apresentação se realize, é necessária toda uma logística. A viabilização e a organização das apresentações são da responsabilidade da direção do projeto. A coordenação da orquestra é responsável pela organização interna, como por exemplo a redação de bilhetes com orientações para os alunos, as autorizações, a organização e o transporte. A montagem de instrumentos e equipamentos é realizada principalmente pelos professores e pelos alunos. A distribuição das tarefas é feita conforme as possibilidades individuais de cada integrante. Esta situação favorece o coletivismo, uma vez que todos os alunos participam e colaboram mutuamente em direção a um interesse comum. Nesse processo, vão sendo incorporados valores que irão influenciar atitudes e comportamentos que transcendem as fronteiras da orquestra para o meio de origem e de

convívio social externo; é em situações externas a ela, que essa aprendizagem irá ser colocada em prática. Essas atribuições estão relacionadas com a prática musical desenvolvida na orquestra, em que o “paradigma coletivo” se torna um dos elementos preponderantes na aprendizagem (Kleber, 2006). Assim, a prática de orquestra, configura-se num fio condutor que interliga um sistema complexo de ações envolvendo a família, a escola, a comunidade.

5.1.3.9 Contexto sociocultural e as interações

A interação pode ocorrer em qualquer ocasião quando um grupo de indivíduos se encontra. Portanto, dentro do projeto, as interações permitem aos alunos e aos professores conviverem, compreenderem-se e compartilharem um contexto sociocultural intensamente diversificado. Existe uma influência recíproca sobre as ações uns dos outros. Essa influência é que promove o processo de aprendizagem musical. Desta forma, na medida, em que o tempo de envolvimento no projeto e as interações entre os professores e os alunos aumentam; os integrantes vão-se tornando mais experientes e ficam aptos a se auxiliarem uns aos outros, aos novos colegas que se integram na orquestra ou mesmo a auxiliarem os iniciantes de outras orquestras.

Muitos estudiosos (Arroyo, 1999, 2000; Green, 2000a; Kleber, 2006), têm ressaltado nas suas pesquisas e propostas práticas a relevância do contexto sociocultural e educacional onde se processa o ensino da música. Observamos que o conhecimento musical pode ser construído na interação do aluno com o meio e que uma vivência musical rica e prática é suporte para a aquisição desse conhecimento, sobretudo no contexto escolar e em projetos desta natureza. O Professor Maggiorani diz que a melhor maneira para desenvolver o projeto é chegar onde está o aluno:

Agora a melhor maneira é esta aqui [Escola Miguel Torga], porque a melhor maneira é social. Temos que ir aos bairros, temos que chegar onde eles [alunos] estão, é o principal. Depois, mais para frente, quando eles tiverem recursos podem deslocar-se. Depois porque também o projeto não é uma procura de talentos e de formação em música. O projeto é uma oportunidade de igualdade para todos. Esse é o principal do projeto. Portanto, o fato de estar inserido na escola, traz muitos benefícios nessa altura porque faz com que o miúdo se ligue mais na escola (...) (Anexo E-1, p. 14).

O facto de se ligarem ao projeto também os leva a ter com a escola outro tipo de interação, criando outras perspectivas futuras.

Nós podemos cultivar mais os miúdos aqui... E depois se faz uma seleção de quem são os miúdos que realmente querem seguir, querem continuar... Que ficam também dentro do projeto, que não deixam de fazer parte do projeto.

Agora, a escola tem dado grande apoio, tem dado grande ajuda o que, de outra maneira era difícil; primeiro, porque a escola é o sítio dele, o bairro deles, é mais fácil eles se deslocarem. Os professores também ajudam... A música não ajuda só a parte musical: ajuda a parte humana. A disciplina da orquestra, a concentração que eles têm que desenvolver. Tudo isso ajuda...

A comunidade em si, também tem ajudado. Porque o objetivo é a comunidade em si, que todos se envolvam, e isto tem que ser um exemplo para toda a comunidade. Toda a comunidade tem que apoiar os miúdos. Portanto, é uma transformação coletiva, porque o principal que nós temos que combater é o ambiente, porque senão, não se desenvolve nada. Temos que fazê-los se envolver. Penso que na escola nós conseguimos manter e ter um controle maior do ambiente (Maggiorani Anexo E-1, p. 15).

O trabalho em grupo traz um estímulo para as crianças do projeto. Esse estímulo e essa motivação fazem parte da filosofia do *El Sistema*, cujo objetivo é mostrar que todos são capazes; o progresso de um é o estímulo para o outro. É desta forma que o professor Maggiorani fez a sua formação e é dessa forma que tenta envolver os seus alunos. Ele conta-nos que:

Eu tinha que ver os colegas tocando coisas muito mais difíceis porque já tinham começado antes que eu e tinha que adaptar, tinha que estudar o máximo possível, tentar olhar e imitar, pedir ajuda. Isso, isso.... o facto de ter uma orquestra grande e muita gente fez com que eu me lançasse mais rápido (Anexo E-1, p. 5).

O contexto social onde os alunos então inseridos, a escola, confere aos alunos um outro valor identitário, diferenciando-os das outras crianças do meio escolar e do meio envolvente e atribui valores às suas experiências musicais. Lucy Green (2000a) tem refletido sobre os significados da música face ao contexto social em que ela é produzida e consumida. Chamou à imersão na música e nas práticas musicais em contexto natural de “enculturação”, sendo esse aspecto fundamental na aprendizagem da música. As crianças e jovens do projeto estão envolvidos na experiência musical, ao aprender a executar um instrumento, mesmo que este não seja um instrumento peculiar ao seu meio social de

origem. Podemos atribuir esse resultado à experiência musical pessoal que se expande e se aprofunda pela experiência musical social, através do fazer musical em conjunto que vai se convertendo em conhecimento pessoal. Green diz que uma das “técnicas de aprendizagem mais usada pelos músicos populares, já bastante conhecida e descrita em diversas literaturas, é a imitação, de ouvido” (2000b, p. 70). Quando analisamos a prática musical que acontece no contexto sociocultural do projeto, a discussão que prevalece é que a apropriação cultural acontece de uma forma abrangente pelo processo educativo do projeto (a música é possível para todos) e de forma muito especial na prática de aprendizagem em grupo entre os alunos e entre eles e os professores. As crianças trazem consigo a música do seu meio, da sua cultura e as interações sociais e culturais que decorrem da prática musical vão definindo o modo de conhecimento que vai sendo adquirido. Isso mesmo afirma o Prof. Juan Maggiorani:

É um projeto de integração, para que possam começar a estudar música, as portas estão abertas para isso. O objetivo também é que eles consigam seguir... (Maggiorani, Anexo E-1, p. 16)

Nós damos as ferramentas, nós damos toda... abrimos todas as portas e, claro que sabemos quais são as pessoas que têm mais possibilidades, que vão se destacando, que vão se envolvendo mais e já têm uma mentalidade... A música já está acumulada nele, já está interiorizada e ele quer mesmo fazer parte do grupo. Nós damos toda a ferramenta para que ele continue [...] (Maggiorani, Anexo E-1, p. 15).

As atividades em grupo são fundamentais nesse tipo de projeto que, para além da aprendizagem, desperta o sentimento, a sensibilidade, o espírito, a autoestima e outros valores sociais como a amizade, a tolerância e o prazer do trabalho em grupo, fortalecendo a vivência em sociedade e as relações interpessoais. Esta ênfase nas relações sociais entre os alunos, o compromisso assumido com a música e com os colegas pode estar ligado às interações que se estabelecem nos ensaios, nas apresentações e em todas as atividades que realizam.

O que percebemos é que o facto de serem sensíveis uns aos outros, à amizade, à cooperação, afeta a natureza da música que produzem. De facto, a oportunidade de estudar e praticar música num espaço que lhes é bastante familiar, com os seus amigos e colegas, que partilham e pensam da mesma maneira, deve ser certamente uma questão importante a ser levada em conta e priorizada para que a aprendizagem musical na escola seja cada vez mais acessível, recompensadora e agradável. Nesse sentido, com objetivo de melhorar a

interação, as orquestras são divididas em orquestra A, B, C e D, de acordo com o desenvolvimento técnico de cada aluno; no entanto, é uma prática normal os alunos da orquestra mais adiantada tocarem com as outras orquestras, como forma de colaboração. Existe uma interação onde não importa raça, cor ou classe social. O que acontece é um compartilhar de experiências pessoais em prol de construir competências.

Como diz a Professora Sandra Martins sobre as interações culturais entre as crianças:

Eu acho que é as crianças, que são tão diferentes umas das outras. As raças. Acho que as raças fazem muita diferença, porque, em placo, juntam-se negros com ciganos, com chineses ...

Já há vários caboverdianos, da Guiné, portugueses, romenos ah...eu sei lá mais o quê! Isso, na minha escola... As raças, as nacionalidades, que fazem com que o grupo seja visto ... seja visto de um seja um grupo "giro". Eu tomo essa palavra "giro" porque é mesmo assim. No palco, esquece-se raça, nacionalidades, problemas! Todos fazem parte do mesmo! Todos se dão bem! (...)

Acho que as pessoas acham piada é ver, de facto, que há pequeno, grande, misturado, branco, negro, amarelo e sei lá o que mais (Anexo E-2, pp. 25-26).

A mesma opinião é dada pelas alunas ao falarem do contexto, das interações, das amizades e do ingresso no projeto:

Eu, no início, estava um bocadinho reticente; mas depois já gostei e fiquei (Anexo E-3, p. 28).

Aprendemos a ouvir as pessoas. A estar concentrados, pronto

Se não fosse a Orquestra Geração, eu não teria a oportunidade de estar agora numa escola profissional e aprender música, que é uma coisa que eu gosto.

Eu, aqui, tive a oportunidade de tocar sempre em orquestra. Pronto. É uma oportunidade única. (Anexo E-3, p. 29).

O meu irmão já estava cá. Foi ele que me disse para ficar e eu fiquei.

(...) ganhei muitos mais amigos! Conheci muitas pessoas novas! (Anexo E-4, p. 34)

Primeiramente eu não quis, não interessei-me muito, mas depois à medida que eu fui vendo as coisas, eu gostei e escolhi o violino.

Sentimos que fazemos parte de alguma coisa [...]

Tenho amigos que também tocam guitarra (Anexo E-5, p. 37).

O professor Wagner Diniz, também fala do objetivo de tornar as aulas mais agradáveis e acessíveis, para que haja mais interação entre os alunos:

a nossa aposta tem sido muito também na capacidade do professor de capturar o aluno nas aulas individuais. Nas aulas de prática de conjunto é mais fácil porque eles estão com mais miúdos etc. Estão a tocar uma coisa, sabem que vão ter um concerto; isto das apresentações é fundamental para eles como também para as famílias (...) há uns que vão para lá para estudar porque gostam de estar na escola (...) (Anexo E-6, pp. 48-49).

As crianças ao adentrarem num universo musical como é o espaço da orquestra, aprendem a conviver socialmente, a partilhar e absorver a linguagem musical. Não há como pensar o ensino da música desvinculado das práticas interativas, das contextualizações sociais, do compartilhar o conhecimento, porque o importante é *como* se aprende e não *o que* se aprende.

5.1.3.9.1 Identidade musical dos professores

Os professores de cordas que ministram aulas no projeto fizeram a sua formação em escolas especializadas como a Academia Nacional Superior de Orquestra e o Conservatório Nacional de Lisboa, sendo que alguns deles possuem mestrado em ensino da música. Estes professores tiveram uma formação que poderíamos chamar de tradicional, assente na música erudita, com ênfase no aprimoramento técnico de um instrumento musical. De certa forma, a ideia que se faz a respeito dos músicos com formação em música erudita tende a reforçar uma série de mitos que foram sendo construídos ao longo da história e que hoje parecem coisas naturais, consolidando-se como verdades absolutas. Entre as mistificações que envolvem o músico instrumentista, destaca-se o *mito de pessoa especial*, portador de algo muito incomum que o diferencia das outras pessoas.

Nesse sentido, podemos dizer que todos os professores do projeto tiveram uma formação tradicional, que os identifica como músicos eruditos vindos do ensino especializado. Muitos deles, além de professores, também atuam como instrumentistas em orquestras ou em conjuntos de câmara. Sendo assim, mesmo com a formação que lhes é oferecida com base no *El Sistema*, é possível observar que existe uma forte tendência de ensinarem como aprenderam (um tipo de ensino onde o professor é o detentor absoluto do conhecimento e o aluno um receptor das informações), porque é na atuação do professor

que se pode identificar quanto o ato de lecionar é um *habitus*¹⁸ em exercício e, que as raízes dessas ações podem ser localizadas no repertório de práticas que todo o docente acumula desde as suas vivências enquanto aluno. Assim, esse *habitus* é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, de tocar, que funcionam como princípio gerador do modo de ser dos professores. Embora tenham essa identidade, o contexto do projeto, as formações, as interações com os alunos, a filosofia de base do sistema, vão moldado no professor outra forma de ser.

5.1.3.9.2 Identidade musical dos alunos

A identidade cultural dos alunos é uma componente importante para entendermos qual é o perfil do aluno que frequenta o projeto. A questão racial, o estigma de crianças de bairros problemáticos e carentes acompanha estas crianças. Um dos colaboradores quando questionado sobre as características do projeto e sobre as crianças que o frequentam, disse-nos:

Culturalmente, a grande maioria é muito pobre, as famílias... Isto é... Isto é claro que é visto; é um projeto social. É um projeto social e as pessoas sabem disso. Já sabem que, quando vão assistir à Orquestra Geração, vão assistir um projeto social (...)(Sandra Martins, Anexo E-2, p. 23).

No entanto, discordamos que, por envolver uma população socialmente desfavorecida, o projeto tenha que ser marcado pelo caráter filantrópico ou apenas pelo viés social, porque pudemos constatar, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, que mesmo existindo a necessidade de algum ajustamento, as crianças e jovens que frequentam o projeto, apresentam um grau de competência bastante satisfatório no que diz respeito à aprendizagem e ao fazer musical (porque a própria diversidade cultural colabora na aprendizagem). A grande maioria das crianças é de origem cabo-verdiana. Além do português utilizam um dialeto próprio que é falado no dia a dia na escola e nos locais de convívio. Caracterizando esses alunos, podemos dizer que a grande maioria de crianças e jovens que frequentam o projeto podem ser bem definidos a partir da pesquisa de Sardinha (2004):

Em termos de naturalidade (os jovens) são portugueses, em termos de nacionalidade são cabo-verdianos. A sociedade portuguesa não os vê como portugueses por causa da negritude e, por isso, acabam por

¹⁸ O conceito de *Habitus* é aqui utilizado como o significado dado por Bourdieu (1989, p. 61), como sendo um conhecimento adquirido, passado de geração a geração, porém, sempre atualizado historicamente e culturalmente.

possuir a mentalidade: “eles são negros, por isso são africanos”. Por outro lado, eles (os jovens) não conhecem Cabo Verde e não se identificam muito com o cabo-verdianismo que os pais lhes transmitem. Em conclusão disto tudo, acabam, também, por não terem uma auto-definição, e, daí, vão à procura duma e acabam por se encontrar noutras formas de ser africano, principalmente, no afro-americano (2004, p. 16).

De facto, pudemos observar esta identidade na própria maneira de se vestir dos jovens do projeto que está próxima da maneira dos afro-americanos, calças jeans muito largas, *T-shirts*, tênis e bonés; por vezes com colares prateados, sendo que as garotas, muitas vezes, utilizam cabelos penteados em pequenas trancinhas. A música que está sendo ouvida por estes jovens, pode ser enquadrada no Hip Hop e no Rap, um estilo de música que tem ocupado um espaço significativo na vida do jovem contemporâneo. Poderíamos dizer que este estilo de música é composto por um texto interpretado entre a fala e o canto, com um contorno melódico típico, marcado por apoios rítmicos. Fialho e Araldi dizem que este estilo de música nasceu a partir do Movimento *Hip Hop*, que apareceu no ano de 1960 no bairro do Bronx, em Nova Iorque (2009, p. 77). O movimento *Hip Hop* é caracterizado não apenas como um estilo de música, mas como um tipo de identidade que abrange o modo de vestir, falar, dançar, conviver, enfim, toda uma identidade cultural que demonstra, a partir da arte e da cultura geral, a vida daquele bairro americano. Assim, observamos que os jovens do projeto estão culturalmente ligados a um tipo de música que os define como parte de uma comunidade.

Apesar do gosto dos jovens por estilos de música muito diferentes da proposta do projeto, não existe conflito em torno disto; as crianças e jovens estão abertos a todos os estilos de música; tocam música erudita da mesma forma que tocam o jazz (quando participam dos Estágios *Gerajazz*, onde trabalham esse tipo de linguagem musical e também a improvisação). Este facto leva-nos a crer que o mais importante para as crianças e jovens não é o estilo de música que executam, mas o mais importante é *fazer música concretamente*, é vivenciar a experiência musical, criando uma outra identidade musical que vem dessa experiência. Ou seja, essas delimitações musicais são, por vezes, adotadas pelos alunos como símbolo de sua identidade social (Green, 1997).

Essa maneira de ser das crianças e jovens do projeto, criam uma cultura, que poderíamos entender a partir da ideia de tribos urbanas (Pais, 2004), como novas formações sociais que decorrem de algum tipo de reagrupamento, que se orientam por normas de *auto-*

referências, neste caso, de natureza estética, que se firmam através dos vínculos identitários, de sociabilidade e de integração social. As diferentes concepções de música, influenciam diretamente as crianças e os jovens do projeto na sua constituição enquanto sujeitos, construindo uma identidade musical e também social. Corroboramos a ideia de Penna (2010) da necessidade do contato com diferentes tipos de músicas, que deve ser proporcionado por uma prática pedagógica que vise desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação da sua experiência musical. Ou seja, uma identidade que vai se moldando pelo multiculturalismo.

5.1.3.9.3 A relação com a família

O desenvolvimento e a educação musical da criança dependem do esforço comum entre a família, o projeto e a comunidade. Esta é uma colocação unânime entre os professores quando falam desses assuntos:

O nosso trabalho, embora seja abordado com as crianças e adolescentes, a nossa ideia é ir ligando não só à escola, mas a comunidade (Wagner Diniz, Anexo E-6, p. 45).

O contributo das famílias não é o mesmo para todas as crianças. Mas, para muitas, esse apoio é incondicional e feito à custa de grandes sacrifícios (Maria José Artiaga, Anexo E-7, p. 64).

A autoestima que a orquestra desenvolve, quer nas crianças, quer nos familiares, é um factor muito motivador, para o trabalho delas e para os sacrifícios que são feitos. Quer na colaboração das famílias, como na colaboração dos professores que investem e estão motivados, há todo um tecido social que se une para que as crianças tenham os melhores resultados (*idem*, Anexo E-7, p. 65).

A comunidade em si, também tem ajudado. Porque o objetivo é a comunidade em si, que todos se envolvam, e isto tem que ser um exemplo para toda a comunidade. Toda a comunidade tem que apoiar os miúdos (Maggiorani, Anexo E-1, p. 12).

Sim, os pais gostam de colaborar. Em alguns estágios já tivemos pais voluntários, que ficaram conosco, dormiam com os meninos. Em concertos também ajudam. Quase sempre, quando a gente pede a ajuda dos pais, eles se prontificam a isso (Sandra Martins, Anexo E2, p. 17).

Todos se dão bem! Você viu agora [pais, alunos e professores brincavam e cantavam no pátio] como é que é! Toda a gente ali a brincar fora, toda a gente ajuda, e isso faz com que o projeto... com que seja... está a crescer como está (*idem*, Anexo E-2, p. 22).

Quando essas três esferas se comunicam, se empenham e existe um relacionamento positivo entre elas, cria-se um ambiente favorável, acolhedor e imprescindível para o desenvolvimento educacional e geral da criança. A Professora Sandra Martins salienta que embora não existam reuniões sistemáticas, os pais sempre são chamados a participar e também para dar e receber informações sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Quando as crianças entram no projeto, os seus pais são solicitados a participar na aprendizagem dos seus filhos, embora nem sempre isso seja garantia e resulte de um acompanhamento de facto nos estudos realizados em casa.

As famílias dos alunos que participam da orquestra parecem enquadrar-se na visão de família com sentido de solidariedade (Favorini, 2009, p. 28). Uma parte considerável dos pais desses alunos participa das atividades do projeto, vai às audições e aos concertos, aos convívios de final de ano, etc. As audições que acontecem no final do ano são programadas para os pais e para a comunidade, como uma mostra das atividades nas quais os seus filhos estão envolvidos. Como as apresentações acontecem em locais distantes do bairro, em geral em Lisboa, nem todos os pais podem acompanhar os filhos; então as audições na escola também servem para atender essas famílias. O envolvimento dos pais e da comunidade no projeto é, ao nosso ver, sem dúvida, um diferencial de extrema importância para o sucesso do aluno e do projeto (porque, mesmo que o aluno se interesse pela música e queira aprender a tocar um instrumento, é preciso ter o acompanhamento e a continuidade da educação escolar em casa, na educação familiar). A Professora Maria José Artiaga comenta sobre o apoio das famílias:

Já ouvi algumas mães dizerem: “Eu não tenho vida própria. A minha vida é entre o trabalho e levar o meu filho para os ensaios ou para os concertos; mas acho que isto é tão importante para ele que não me importo”. A recompensa desse sacrifício para os familiares é o acolhimento entusiástico do público, com as pessoas entusiasmadas a aplaudi-las, quando, antes, só eram chamados à escola para ouvir queixas dos filhos, ou por indisciplina ou por falta de aproveitamento. A autoestima que a orquestra desenvolve, quer nas crianças, quer nos familiares, é um factor muito motivador, para o trabalho delas e para os sacrifícios que são feitos. Quer na colaboração das famílias, como na colaboração dos professores que investem e estão motivados, há todo um tecido social que se une para que as crianças tenham os melhores resultados. Esse é um incentivo para todos (Anexo E-7, p. 64).

Numa das audições observadas na escola, foi possível compreender o que significava para os professores, para os alunos e para as suas famílias toda essa dinâmica social que

envolve essas audições e, que culmina no processo educativo; o processo é permeado por um lado de satisfação e dever cumprido, no que diz respeito ao professor e por um lado de realização e autoestima dos alunos e das famílias. É possível também observar que as famílias dos alunos estão envolvidas nessa transformação social, educacional e cultural. Nessas audições pode avaliar-se que existe um resultado positivo na construção do conhecimento musical e uma prática artística que resulta da experiência vivida pelos alunos dentro do projeto, expressada a partir da relação estabelecida com a música. Os alunos do projeto, ao observarem os seus resultados e a oportunidade que lhes é proporcionada, percebem-se como competentes na sua performance, resultando em experiências ótimas (Csikszentmihalyi, 2000, 2002). A apresentação como diz Hikiji “é concebida como o auge do processo pedagógico, *locus* de exibição do que foi aprendido, ensaiado, incorporado” (2006, p. 151). Assim, a *performance*, tanto nas audições quanto nos concertos, é uma possibilidade de transformação. É tornar-se outro sem abandonar a si próprio; eles eram eles mesmos, mas transformados pela capacidade da realização artística e lapidados pela educação musical. As famílias, também experimentavam o mesmo processo de transformação, porque quem estava lá na frente (se apresentando) eram os seus filhos, a serem reconhecidos pelo trabalho, pelo esforço de todos.

5.1.3.9.4 Segunda casa

O projeto e a própria prática coletiva de ensino-aprendizagem parecem favorecer o desenvolvimento de laços e de relações afetivas, proporcionando uma relação dialógica dos alunos entre si, dos alunos com os professores, dos alunos com o regente e com o público. A construção do sentimento de pertença é um dos pontos importantes percebido na forma coletiva de aprendizagem e que dá toda a base e a dinâmica das atividades musicais do projeto. O grupo vai construindo a sua própria história através do convívio, quer durante as aulas, quer durante os ensaios, quer nas deslocções para as apresentações. Esses convívios propiciam momentos em que se pode constatar uma troca de aprendizagens e de afetividades que contribuem para estreitar os laços, aproximar e criar um ambiente favorável. Oliveira e Stoltz (2004, p. 6) são da opinião que a simpatia, a confiança, a humildade, a sensibilidade, o respeito são moedas para um bom convívio. O convívio no caso do projeto é reforçado pelo fazer musical coletivo, pelo gostar de estarem juntos, pelo gostar de estarem

lá, por estabelecerem laços de confiança e, simplesmente, por se colocarem como iguais aceitando as diferenças.

Desta forma, mediante interesses, objetivos e atividades em comum, eles convertem-se num grupo, na medida em que as relações deixam de ser casuais, e na medida em que as individualidades constroem esse grupo; paulatinamente, esse contexto vai-se convertendo numa comunidade, numa família, como no dizer da aluna Patrícia: “sentimos que fazemos parte de alguma coisa, de um grupo. Nós somos como se fossemos um tipo de família” (Anexo E-5, p. 40).

Esse sentimento vincado de pertença, a nosso ver, reorganiza e cria o que poderíamos chamar de outra ordem social. Apesar de gerar o sentimento do convívio familiar, difere dele porque constrói outro tipo de grupo, com identidade, obrigações e condutas próprias, fruto da intensa relação gerada pela afetividade, pelo convívio e pelas práticas de aprender em grupo.

Hikiji também observou no seu estudo antropológico esses laços criados no convívio das aulas em grupo e da prática de orquestra, que são consequências do contacto frequente e duradouro (2006, p. 131). Dessa forma, observamos que a convivência das crianças e dos jovens do projeto não se restringia às aulas, ensaios e apresentações; eles passeavam pelo bairro juntos, brincavam na rua juntos e namoravam. Portanto, a prática em grupo resultava, num compartilhar de valores. É essa convivência e afetividade que o Professor Maggiorani diz começar a observar no projeto “o projeto aqui em Portugal está a nascer; portanto, está mesmo um bebé, e tu vês que, pouco a pouco, as crianças começam a se envolver e dizer: *ah eu gostava*, e começam a se dedicar” (Anexo E-1, p. 4). A afetividade constrói vínculos, promove a vivência e a convivência coletiva em torno do trabalho da orquestra e da aprendizagem em grupo e desperta sentimentos de solidariedade, de justiça, de liberdade, de autonomia e de equidade. Portanto, o espaço da orquestra não se restringe apenas ao ensino, mas a algo muito mais profundo como olhar e reconhecer as necessidades das crianças, e ter a esperança de que, por meio do projeto e de uma forma mais humanizada de ensinar e aprender, seja possível oferecer uma perspectiva, como diz o Professor Maggiorani:

eu penso que o principal nas crianças e nos adolescentes não é o facto de não ter um pão para comer, não ter condições económicas, mas é o facto de não ser ninguém na vida. Isto tem um peso muito mais forte do que o facto de não ter recursos económicos.

Nós sabemos, dando aulas (...), que tem pessoas que passam fome ou não têm dinheiro ou não tem recursos económicos; mas isso nem é o importante; o importante, eu acho que é... e é muito mais forte, é o facto de não ser ninguém, não saber o que pode ser na vida (...) e acho que a música..., através desse sistema [da orquestra] nós conseguimos combater, e estamos completamente convencidos de que funciona. E através da música, através da orquestra podem ter um futuro (Anexo E-1, p. 5).

A Professora Sandra Martins também salienta a importância do pertencimento dizendo:

eu sinto que eles pertencerem aqui ao projeto, de fazer a música de maneira muito mais apaixonada do que outros miúdos de academia. Faz desenvolver tudo isso, que está trancado dentro das crianças (...) No que conta a autoestima das crianças (...) acabamos por ganhar uma boa relação com os alunos, e isso origina que o trabalho seja diferente. Diferente, por parte deles. (Anexo E-2, p. 22)

A prática musical coletiva da orquestra é vista por nós como um modo particular do fazer musical onde é possível perceber efetivamente o sentido das palavras “comprometimento”, “pertença”, “responsabilidade”, e “prazer”. Desta forma, a música passa do propósito de *preenchimento dos tempos livres* para uma experiência de um envolvimento intenso e integral, que se transferem para outros momentos da vida. É uma experiência única, onde cada um assume o seu papel para fazer parte de algo maior, que se constrói na sua trajetória da aprendizagem musical em grupo – a orquestra. Entendemos que o facto de as crianças que participam do projeto o fazerem por uma escolha pessoal e espontânea contribui para o efetivo comprometimento e cumplicidade com o grupo, com o estudo e também com a construção de uma identidade coletiva que é fruto de trocas afetivas, estéticas, solidárias e não conflituosas. Reconhecemos que a orquestra, enquanto prática musical, de facto, é um *fio condutor*, tal qual Kleber (2006b, p. 43) constatou no seu estudo, isto é, um fio que conduz todas as atividades subjacentes à prática musical.

Entendemos que os integrantes do projeto aprendem quando estão envolvidos em atividades significativas que são valorizadas pelas pessoas, que são importantes para eles e acontecem em ambientes favoráveis. Esse ambiente de uma segunda casa, de pertença, é confirmado nas palavras do Professor Maggiorani: O ideal é isso, que a orquestra seja a nossa casa, a casa deles (...) (Anexo E-1, p. 13).

5.1.3.9.5 O espaço social urbano envolvente

Como já foi dito anteriormente, o bairro onde se localiza a escola situa-se ao norte da Amadora numa junção entre os bairros Casal de São Brás e Casal da Boba. Este último, como já dissemos, é uma urbanização construída para realojar a população de outros seis bairros. Tem características das periferias urbanas das grandes metrópoles. Ainda é comum observar crianças a andar pelo bairro sem ter o que fazer, porque muitas mães trabalham até muito tarde; noutras vezes, parece que não lhes dão muita atenção. As ruas são amplas e com uma organização funcional; os edifícios têm no máximo cinco andares e possuem arquitetura simples. A maior parte da população do bairro é jovem, estando dentro da faixa etária escolar; ocupam os seus tempos livres nas ruas (o que, por um lado, pode caracterizar um tipo de convívio social informal nas portas dos cafés e nas praças e, por outro, demonstrar a falta de expectativas e motivação para o estudo ou para o labor).

Estes bairros caracterizam-se por uma população de imigrantes vindos dos PALOP, Leste Europeu e do Brasil. Os imigrantes vindos dos PALOP, na sua maioria cabo-verdianos e também de São Tomé e Príncipe, sempre estiveram direcionados para atividades laborais, maioritariamente na construção civil, serviços domésticos, limpezas e na restauração (principalmente em ocupações de balcão e cozinha). Os imigrantes cabo-verdianos concentraram-se no concelho da Amadora, nos bairros Azinhaga dos Besouros, Alto da Cova da Moura, Estrada Militar do Alto da Damaia e os imigrantes vindos de São Tomé e Príncipe têm maior incidência de origem no bairro da Quinta da Laje.

Os imigrantes do Leste Europeu, a maioria vindos da Ucrânia, da Moldávia e da Roménia, começaram a chegar a Portugal no final dos anos 1990; ao contrário dos imigrantes dos PALOP estas pessoas não estiveram na situação de colonizados. Na mesma época, acontece a entrada de imigrantes vindos do Brasil (embora, já se assistisse desde os anos 80 a um fluxo de brasileiros entrando em Portugal). Diferentemente dos imigrantes dos PALOP e do Leste Europeu, os imigrantes brasileiros que chegaram a Portugal nos anos 80, vinham para os quadros técnicos e empresariais (Pereira, S. 2009), inserindo-se no segmento primário do mercado de trabalho. Nos anos de 2002 a 2006 o perfil socioprofissional é substancialmente inferior ao dos primeiros imigrantes, caracterizando uma população com baixa escolaridade e pouca ou nenhuma qualificação. Os imigrantes brasileiros concentraram-se no distrito de Lisboa, na área metropolitana, inclusive na

Amadora. Desta maneira se constituiu o perfil da população no espaço envolvente da Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, formada principalmente por imigrantes (e por seus filhos); isso criou uma grande diversidade etnocultural, que dá o tom no espaço envolvente da escola e dentro dela.

Este matiz de línguas, costumes e cores define-se por um modelo multicultural de integração, que pode corresponder, ao nosso ver, a uma mudança de paradigma, isto é “o direito à diferença”. Percebemos que só com o reconhecimento e com o respeito à diferença, é que é possível preservar os fins coletivos da comunidade. Neste aspecto, vale a pena ressaltar a afirmação de Jorge Miranda da Câmara Municipal da Amadora (parceiro na ideia da implementação do Projeto Orquestra Geração) em entrevista à Revista *Dirigir*: “as orquestras não foram criadas para os “meninos pobres ou filhos de imigrantes”, mas para o “universo populacional das escolas” (Teixeira & Souto, 2009, p. 11). É importante salientar que, por fazerem parte do projeto, as crianças e jovens do bairro não estão alheias ao contexto social em que vivem; elas ainda são crianças que desistem facilmente diante da adversidade, porque a sua vida e a das suas famílias estão rodeadas de processos de desistências e insucessos. Por isso, percebemos nas respostas das alunas entrevistadas que, embora o projeto já esteja bem fixado no meio envolvente, existe ainda certa desconfiança, com o projeto funcionando como um mundo à parte. Ao serem questionadas sobre o que é que a participação no projeto mudou nas suas vidas elas responderam que:

(...) tenho amigos fora da orquestra também, mas (...), eles nunca me viram... Eu nunca toquei para eles (Patrícia, Anexo E-5, p. 38).

Ganhei muito mais amigos! [referindo-se aos amigos da orquestra]. Conheci muitas pessoas novas! Vamos a sítios que eu nunca fui” (Mónica, Anexo E-4, p. 34).

Na verdade tenho amigos de cá, desta orquestra [Miguel Torga] e amigos de lá daquela orquestra [Escola Metropolitana]. Também tenho amigos que não têm nada a ver com a música não é? Mas eu estou sempre com amigos da orquestra (*idem* Anexo E-4, p. 35).

Desta forma, fazer parte do projeto é fazer parte de um lugar de encontro entre as aspirações sociais e as oportunidades que se distinguem do meio de origem. É fazer parte de um meio cultural diferenciado dentro do meio social que envolve a escola. A música, nesta situação, é uma ponte de ligação entre o projeto e um meio envolvente não muito propício. Para os professores e coordenadores do Projeto, o ambiente do bairro é percebido como problemático e desfavorável.

Um meio envolvente em que não há nada. Culturalmente, a grande maioria é muito pobre... (Sandra Martins, Anexo E-2, p. 24).

(...) o ambiente lá fora é muito ruim, é um caos eh ... alguns não têm conseguido se recuperar, tem ficado lá, têm se perdido (Maggiorani, Anexo E-1, p. 13).

(...) um projeto de ajuda aos miúdos a procurar uma alternativa a uma situação que, naqueles casos, naqueles bairros que nós trabalhamos, onde há a droga, a marginalidade e a criminalidade... (Wagner Diniz, Anexo E-6, p. 46).

Este é um projeto em que a ideia foi ir à escola, especificamente, e aos bairros considerados mais difíceis (*idem*, Anexo E-6, p. 45).

Nesse contexto, encontram-se disponíveis no bairro equipamentos como a Biblioteca Municipal Fernando Piteira Santos, o Serviço de Apoio à População, que tenta equalizar as necessidades dos habitantes dentro do que é possível e a Associação Unidos de Cabo Verde, que representa, no meio envolvente onde se localiza a escola, uma cultura social composta de práticas, sentidos partilhados, solidariedade grupal, reforço da identidade étnica e, muito especialmente, uma língua própria, o crioulo¹⁹. Esse dialeto mantém-se, e funciona como vínculo de pertença, unindo as pessoas por meio dela. A Associação Unidos de Cabo Verde foi implantada no bairro há mais de 20 anos²⁰, a maioria dos associados é de nacionalidade cabo-verdiana e portuguesa, embora também existam associados de outras nacionalidades como o Brasil, Angola, Guiné-Bissau, Congo, Senegal, Ucrânia e São Tomé e Príncipe²¹. Entre muitos dos objetivos da Associação, está a preocupação de gerir a heterogeneidade social, económica, cultural e linguística existente no bairro, procurando garantir a igualdade de oportunidades.

No bairro o ambiente contrasta com o que estas associações promovem: normalmente o que se vê são as pessoas encostadas na parede a conversar e a fumar, mas também podem ser notadas crianças a passarem de um lado para o outro com seus instrumentos na mão; isso representa uma inversão social real, porque está sendo possível oferecer um futuro diferente a essas crianças, rompendo a perpetuação dos padrões e as condições sociais existentes e herdadas.

¹⁹ A língua crioula parece ser morfológicamente a língua portuguesa antiga, entre o final do Séc. XIV e meados do Séc. XVI, provavelmente fruto da expansão do império português, cuja gramática se modificou em contacto com a língua dos africanos.

²⁰ Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de www.aucv.blogspot.com

²¹ Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de www.aucv.blogspot.com

5.1.3.10 A música como possibilidade profissional

A música como uma possibilidade de transformação social e ascensão profissional, parece seguir a influência e um dos preceitos fundamentais do *El Sistema* – a busca coletiva comprometida com a excelência musical. Dentro da realidade portuguesa, o ensino e a aprendizagem coletiva que se faz no Projeto Orquestra Geração é o meio através do qual se busca a excelência. Pode-se observar que esta prática visa efetuar a mudança pessoal e social, movida pela ambição de alcançar, através do processo da prática musical em conjunto, a mais alta aspiração artística, conquistando metas sociais proporcionadas pela intensidade do envolvimento necessário para atingir a excelência musical. É o que parece estimular as crianças e os jovens envolvidos no projeto para uma noção de autodisciplina, cooperação e maestria. A recompensa é facilmente comprovada nas atitudes em consequência da gratificação da realização pessoal que eleva e constrói a autoestima e cria entusiasmo para que as crianças e jovens empreendam novas perspectivas para a sua vida. O Professor Juan Maggiorani, ao ser entrevistado para este trabalho, disse (ao se referir à sua formação musical, feita no *El Sistema* na Venezuela) que:

(...) desde o início nós já sabemos que se nos dedicarmos à música, nós podemos ser músicos. Podemos entrar em uma orquestra profissional, podemos fazer disso um sonho, uma carreira, portanto, nós não estamos... não é uma atividade extracurricular. É mesmo uma atividade que desde o início, já encaramos como uma maneira de querer sair... de poder transformar um meio que não é bom.

Na Venezuela, nós já sabemos aquilo que queremos e tentamos investir o máximo de tempo possível. Isso, faz na realidade que um dia mais tarde consigamos atingir níveis... maiores.

O facto de essa orquestra profissional ser de nível muito alto, não te dá espaço para fazer outro tipo de coisas. É basicamente concentrarmos, darmos o melhor de nós eh... aproveitar. O principal é que temos um ambiente que nos ajuda muito. É muito propício a isso porque somos todos, toda gente quer o mesmo (Anexo E-1, p. 8).

É este o espírito que subjaz na prática de ensino e aprendizagem coletiva do *El Sistema* e é este espírito que todos os professores do Projeto Orquestra Geração de todas as escolas aprendem nas formações e tentam transmitir às crianças e jovens do projeto, de lutar por uma causa comum e ter um propósito. O que pode ser confirmado na fala do Professor Wagner Diniz

Para nós a música é muito importante porque está provado que é extremamente formativa (...). Nós estamos a tentar (nomeadamente na

Amadora, na Escola Miguel Torga, porque é o [núcleo] mais desenvolvido, começou mais cedo) as chamadas orquestras municipais ou regionais, que trabalham não tão intensamente como as outras; mas, no entanto, apanhamos os miúdos que decidiram seguir a sua formação musical (Anexo E-6, p. 44).

Este desejo de uma formação profissional é confirmado pelas alunas entrevistadas. Duas já estão estudando na Escola Profissional Metropolitana (uma em formação em contexto de trabalho, podendo depois do seu término ingressar imediatamente no mercado; a outra, que estava na área da educação visual, para o ano de 2012/2013 deseja transferir-se para o curso de violino, também na Escola Profissional Metropolitana). Para além destas duas alunas outros dois alunos da área de sopro ingressaram na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa. O projeto proporciona-lhes um mundo alternativo, um mundo predicado em cima da harmonia, da esperança, capaz de possibilitar o desejo de uma mudança interna. Trata-se de um investimento no capital social, humano e cognitivo, como uma economia imaterial, com o propósito de construir um saber e um conhecimento como estratégias de transformação da condição de vida.

Pode parecer que esta passagem (da formação musical do Projeto Orquestra Geração para uma formação musical com orientação profissional das escolas específicas) seja simples, mas não é. Primeiro porque a formação musical que se faz no projeto segue características educacionais e pedagógicas próprias, completamente distintas das escolas específicas e do conservatório (o que pode ser conflituoso, comprometendo e esmorecendo o desejo de sucesso dos alunos quando ingressam nessas instituições). Em segundo lugar porque muitas dessas crianças (quase a totalidade) usam os instrumentos do projeto, que em sua maioria, apesar de serem de boa qualidade, não têm o padrão exigido para atender às necessidades de um músico profissional (ou mesmo para um estudante que pretenda seguir a carreira profissional). A qualidade da ferramenta de trabalho é fundamental para um bom desempenho técnico, artístico e estético, seja para o desenvolvimento do programa curricular educacional, seja para enfrentar os concursos para ingresso nas orquestras. Terceiro, por conta do próprio mercado de trabalho, visto que em Portugal não existem muitas orquestras profissionais; entrar nesse mercado de trabalho pode ser muito difícil. Isto demonstra, claramente, a necessidade do Estado intervir de forma mais empreendedora, como foi o caso da Câmara Municipal de Amadora, colaborando na criação da Orquestra

Municipal, e abrindo a possibilidade do *empoderamento* individual e coletivo, através da criação de um espaço para a profissionalização.

O professor Juan Maggiorani, quando questionado sobre como são acolhidos os alunos do projeto no Conservatório de Lisboa, afirma que:

O facto do projeto ser feito pelo Conservatório... eles estão sensibilizados. Se tem falado com os professores qual é a realidade do projeto e qual é a formação que eles trazem (...) Portanto, são alertados ou é comunicado que eles têm potencial, que podem continuar; mas são alertados que têm muitas lacunas que se têm que corrigir (Anexo E-1, p. 16).

Esta questão da qualificação para o mercado de trabalho foi colocada pela Professora Maria José Artiga quando questionada sobre as vantagens e desvantagens desse tipo de projeto e da aprendizagem em grupo; embora a professora não tenha nenhuma informação concreta sobre as desvantagens do projeto, ela disse que:

um aspecto que pode ser frustrante é quando confrontados com o mercado de trabalho a nível musical (...) Quando tiverem de enfrentar o mercado musical eles vão deixar de estar protegidos. Para além da quebra de expectativas, não sei que outros aspectos poderão ser mais desfavoráveis para essas crianças (Anexo E-7, p. 63).

Embora esta questão do ingresso no mercado de trabalho e no mercado musical não tenha sido levantada por outros colaboradores, é uma questão que precisa de facto de ser considerada com mais cautela. A formação musical (teórica e prática) que acontece no projeto está focada para os propósitos emergentes dentro da orquestra, ou seja, aprende-se a tocar aquela música, aquele repertório; isto deixa a formação muito fragilizada e, conseqüentemente, acarreta problemas de adaptação aos cursos técnicos, para onde se estão encaminhando alguns dos alunos que saem do projeto. O percurso pode ser longo e acidentado, com um diploma que não garante a adequação entre a chancela legal, ou seja, entre as aspirações proporcionadas pela certificação e os retornos materiais e simbólicos desejados. Este discurso a respeito da formação musical pode parecer paradoxal, visto que as ideias apresentadas até aqui, giram sobre um tipo de educação que busque superar os desequilíbrios capitalistas, as condicionantes sociais e o tradicionalismo na forma de ensinar a música; mas temos que ser realistas e observar que possíveis deficiências do sistema devem ser enfrentadas, a fim de sofrerem correções; agindo dessa maneira é que se conseguirá aprimorar a prática de ensino em grupo.

O professor Wagner Diniz, quando questionado se do ponto de vista pedagógico se o ensino em grupo é eficiente no sentido de dar uma base necessária ao conhecimento musical, revelou que:

[s]im. É um método muito mais direto (...). Muito mais rápido, e os alunos que saem daí estão mais avançados do que os alunos que estão no mesmo nível no conservatório. Agora, por exemplo, em leitura e estudo já não, porque este é um aspecto que não tem nos preocupado tanto (Anexo E-6, p. 46).

É bastante evidente que o propósito do projeto não é formar músicos como afirmou o Professor Wagner Diniz (Anexo E-6, p. 46) “veja uma coisa: o nosso objetivo, como eu digo, não é formar músicos [...]”, mas no real acabam dando esse encaminhamento quando propõem a formação de orquestras municipais, o que acaba fugindo da simples proposta social para combater o absentismo, visto que o repertório deixa de ser simples, e de estudantes iniciantes, para reproduzir um repertório de orquestras profissionais, com exigências de conhecimentos técnicos e teóricos musicais.

Em síntese, depois de analisadas e cruzadas as informações relativas ao estudo do caso do Projeto orquestra Geração, chegou-se às seguintes conclusões sobre as vantagens e dificuldades do ensino instrumental em grupo neste contexto:

Quadro nº 14 – Vantagens e dificuldades observadas no ensino em grupo do Projeto Orquestra Geração

VANTAGENS	DIFICULDADES
Alunos aprendem e também ensinam – é tanto ensino como aprendizagem	Pouca importância aos fundamentos teóricos da música – aprendem apenas o que é necessário para atender ao repertório da orquestra
Código de ética, cuja regra principal é dar o melhor de si	Desejo de se desvincular da escola
Organização em equipes cooperativas entre alunos e professores	Foco na assistência social – definem-se como projeto social
Economia do tempo do professor – melhor aproveitamento da hora/atividade	Aula de instrumento é segundo plano, o primeiro é a orquestra
Economia do tempo do aluno – desenvolve mais rapidamente as habilidades musicais e sociais	Falta foco na sequência didática, uma vez que o objetivo principal é a formação de repertório da orquestra.
Trabalho simultâneo das habilidades técnicas	Pouca participação dos pais no ensino e aprendizagem, a participação familiar está mais a

instrumentais, literacia e performance numa mesma aula	nível de público.
Os alunos aprendem música <i>fazendo</i> música	Dificuldade de inserção do projeto na escola pública, devido a metas diferentes
Estão presentes numa aula: improvisação, solfejo, apreciação e composição	
Multiculturalismo – representado pelas diferentes culturas e pelo repertório com estilos diversificados, inclusive étnico	
Ampliação de horizontes culturais	
Sentimento de pertença social – porque fazem parte de um grupo instrumental,	
Proposta de ensino de fácil acesso na comunidade	
Desenvolvimento e aquisição das habilidades técnicas instrumentais e performance em conjunto	
Melhor aproveitamento das verbas públicas	
Interação social como forma de ensino e aprendizagem	
Professores comprometidos com o projeto	
Inserção alargada de um número maior de crianças no ensino instrumental	
Preocupação da instituição com a formação continuada dos professores	
Proposta que desperta vocações, tende a alimentar o desejo de aprender	
A comunidade de aprendizagem converte-se numa família, onde os afetos são muito importantes	
Abertura de possibilidades profissionais novas	
Promoção do envolvimento parental	

CAPÍTULO VI – O CASO PROJETO *ENSINO COLETIVO DE CORDAS DO CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DR. CARLOS DE CAMPOS DE TATUÍ/SÃO PAULO/BRASIL*

6.1 O conservatório como instituição de ensino

Sobre a origem do conservatório, Vasconcelos diz-nos que uma perspectiva provável para o entendimento dessa instituição pode ser feita a partir do ponto de vista social e educacional do Séc. XVII.

A origem e o desenvolvimento dos conservatórios devem ser enquadrados numa perspectiva mais geral em que a fonte mais provável deste conceito advém do papel social e educacional que a música representa no contexto da sociedade italiana da época, onde as actividades musicais desempenharam um papel relevante não só em algumas das organizações de caridade nas cidades de Veneza e de Nápoles como também na vida cultural destas duas cidades (2002, p. 36).

O *conservatório* teve origem no final do Séc. XVI na Itália. O termo foi utilizado para denominar as instituições de caridade que “conservavam” crianças órfãs e pobres (*Ospedali*), sendo esta a sua função primeira. A segunda função era a participação dos seus estudantes nas cerimónias religiosas, mesmo não sendo este o propósito da formação que se dava lá. A terceira função era a de *treinar* os alunos para a “profissão de músico geral e não apenas para a música religiosa” (*Ibid.*). Logo, dentre as actividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde se configurou como atividade única, “onde se procurava ministrar-lhes uma formação musical que lhes permitisse alcançar uma profissão artística” (Vieira, 2009, p. 530). Sendo assim, o ensino que se dava ali era especializado e com função sócio-profissional. Segundo Vasconcelos é a partir do Séc. XVIII que o ensino da música nessas instituições começou a ter um tipo de organização mais estabelecida, com um trabalho intensivo e sistemático (2002, p. 38). A partir dessa época, também, é que o perfil do aluno dos conservatórios começou a mudar: para além dos alunos carentes, passaram a ser admitidos estudantes privados. É bem provável que isto tenha acontecido em resposta à exigência de um público privado e de um novo mercado de trabalho que começava a aparecer (Vasconcelos, 2002).

Neste contexto, a formação ministrada no conservatório de música é o resultado de um cruzamento onde confluem múltiplos factores que advém da forma como o músico e a música são encarados socialmente, das

expectativas em relação ao músico, do percurso sócio-histórico e sócio-técnico da música e da formação, de um modelo originalmente concebido para a transmissão de uma cultura musical específica (...) para um tipo de formação centrada na vocação e no talento, no “valor carismático da individualidade”, na transmissão de conhecimentos, predominantemente técnicos (...) (Vasconcelos, 2002, p. 62).

É bem provável que seja a partir daí que se tenha constituído a imagem que temos ainda hoje dos conservatórios como um local de excelência. Embora tratem da aprendizagem, parece que se estabeleceram mais na área do aprimoramento técnico-instrumental, atendendo a um público especializado. Desta forma, durante o Séc. XVIII e o Séc. XIX, os conservatórios espalharam-se por toda a Europa como uma instituição de formação laica e referendada na qualidade dos professores e dos músicos que ali se formavam. No entanto desde aquela época, e ainda hoje, continuam existindo poucas instituições desse tipo tanto em Portugal como no Brasil.

Estas instituições são vistas como lugares legítimos para a especialização, o que lhes confere ainda hoje uma imagem social de *campo artístico*, de “lugar privilegiado” onde como Bourdieu sublinha todos os mitos e crenças que envolvem o artista foram produzidos e eleitos arbitrariamente como superiores. Segundo Bourdieu, ao longo da história o universo artístico foi ganhando autonomia até ao ponto de se constituir num universo social específico em que as pessoas envolvidas, nesse *campo*, são diferenciadas e especialmente dotadas de talento (2001, p. 64). Desse modo, os conservatórios hoje afirmam selecionar os alunos com base em “aptidões musicais”, visando ao máximo o desenvolvimento técnico e o virtuosismo. Fica a questão sobre se estarão, de facto, a selecionar os alunos com base em “ aptidões”.

Paradoxalmente, a essa ideia romântica que ainda hoje prevalece, o *Conservatoire National de Musique et de Déclamation* (Conservatório de Paris) do qual muitos conservatórios se servem como modelo, nasceu livre dos fundos de caridade e numa visão democrática e nacionalista (Vasconcelos, 2002, p. 42). O autor descreve o programa do *Conservatoire National de Musique et de Déclamation*, que era formado por três ciclos: o primeiro composto pela disciplina de solfejo; o segundo introduzia componentes do canto e da execução instrumental e o terceiro pelos componentes teóricos, história da música, etc. Embora esta instituição tenha nascido de uma visão democrática, o seu objetivo principal era a *performance*, com uma formação musical geral, não religiosa, mas, com prioridade em dar formação aos músicos mais talentosos do país. Em 1796, essa instituição inaugura os “*Exercícios Públicos*”, um tipo de

atividade que colocava os alunos executando obras musicais de todos os gêneros em audições públicas, com o objetivo de dar uma educação musical ao público (Vasconcelos, 2002, p. 42). Exatamente como fazem hoje os conservatórios com audições e concertos abertos ao público em geral (não podemos dizer, no entanto, que seja para educar o gosto do público, mas com certeza também atendem a isso).

Assim, ao final do Séc. XVIII o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo para os conservatórios de todo o mundo, firmando-se efetivamente no Séc. XIX como padrão de excelência. Este foi também o modelo adotado por todos os conservatórios brasileiros no Séc. XIX, começando pela criação das três primeiras instituições hoje denominadas por Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1848) na cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro; Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1895) na cidade de Salvador, no Estado da Bahia e Instituto Estadual Carlos Gomes na cidade de Belém, no Estado do Pará (1895). Logo em seguida (1906) foi criado o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo. Este foi fortemente influenciado pela cultura europeia introduzida na cidade com a chegada de imigrantes europeus no início do Séc. XX. Todas estas escolas seguiam o modelo europeu, com ênfase predominante na *performance*, com o ensino distintamente dividido em prática instrumental e teorias da música.

No que concerne à formação dada a esses músicos, em meados do Séc. XX, no Brasil, ela era totalmente desvinculada da escola genérica e concedia um diploma independentemente do aluno ter completado ou não o curso do ensino genérico. Este diploma conferia o direito de ministrar aulas, atuando como professor de música (um diploma que conferia legitimidade social). A partir de 1968, o Decreto-Lei n.º 5.540 fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e os diplomas que não estavam em concordância com o Decreto-Lei deixaram de ter validade. Somente em 1971 após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que os conservatórios (que estavam de acordo com o que rezava essa lei e em conformidade com o ensino fundamental) puderam expedir diplomas aos seus estudantes, mediante confirmação de conclusão dos estudos da escola genérica de educação fundamental.

6.2 A configuração do contexto

Tal qual acontece com o nome de muitas cidades brasileiras, o nome Tatuí, também tem origem indígena, vem da língua falada pelos habitantes da região, os índios da etnia Tupi-Guarany. O nome Tatuí teve várias grafias, por exemplo: Tatuhú, Tatuý, Tatuthy, até chegar à forma atual.

Localizada entre os rios Sorocaba e Tatuú, cujo significado quer dizer *Água do Rio do Tatu*¹ o povoado, criado por volta de 1680 teria servido de pouso para os bandeirantes² que entravam para desbravar e explorar o sul do país. O maior achado na região foram as jazidas de ferro, sendo o Frei Pedro de Souza e os irmãos Paschoal e Jacyntho Moreira Cabral, responsáveis por esta descoberta no morro do povoado de Nossa Senhora Del Popolo (hoje a Cidade de Araçoiaba da Serra) (Delarole, 2010, p. 23). Anos depois, os irmãos Cabral, juntamente com Manoel Fernandes e o Duque Martins Garcia Lumbria obtiveram uma Carta Régia (datada de 5 de fevereiro 1682) para construir no povoado de Nossa Senhora Del Popolo uma fábrica de fundição de ferro. Posteriormente uma gleba de terra foi concedida para alguns frades carmelitas que instalaram duas sedes na região, sendo uma delas em terras que mais tarde deram origem ao povoado de Tatuí. Anos depois, essas terras foram arrendadas a dois sertanejos para exploração agrária e assim foi se estabelecendo o povoado³. Delarole (2010, p. 24) diz que “devido a informações contraditórias” não se sabe ao certo quando teve início a história da cidade de Tatuí, mas considera uma data provável entre os anos 1812 e 1817 como um marco, principalmente pela chegada à região de imigrantes de origem europeia que arrendaram para a agricultura as terras pertencentes aos frades carmelitas. Além deles, no princípio do Séc. XIX, eram atraídas para a região muitas pessoas para trabalharem na Usina de Fundição. Estas pessoas trabalhavam na usina, mas não podiam fixar residência nas terras onde se encontrava a

¹ Tatu – mamífero da família Dasypodidae, tem um carapaça que cobre e protege o corpo, tem um focinho agudo, uma curta cauda (aproximadamente 10 cm), pode medir entre 40 e 70cm e pesar entre 2 e 6 quilos. Sua cor varia do amarelo ao pardo escuro. Vive em regiões de cerrado, savanas e matas ciliares. A alimentação é variada, podendo comer alguns vegetais e pequenos insetos (formigas, cupins, besouros etc.). As espécies mais conhecidas são o tatu-peba, tatu-canastra, tatu-galinha, tatu-bola. Habitam as tocas cavadas por eles no solo, e têm hábitos noturnos. Não é espécie agressiva (o que faz dele alvo fácil do predador, inclusive o homem), porque o tatu, em situação de perigo, enrola-se, fechando a carapaça para se proteger. Algumas espécies encontram-se quase em extinção por conta da facilidade de serem caçados e por a sua carne ser apreciada como prato exótico e saboroso.

² Bandeirantes eram sertanistas que durante os sécs. XVII e XVIII buscavam metais preciosos e escravos índios. É certo, que por conta disto, desbravaram e aumentaram o território da colônia, contribuindo para o estabelecimento das dimensões territoriais do Brasil.

³ Site do Município de Tatuí. Acedido em outubro, 12, 2014, a partir de <http://tatui.sp.gov.br/sobre-tatui>

jazida de ferro (que pertencia ao Estado Imperial); assim, estabeleceram-se na região, principalmente no povoado de Tatuí.

Por volta de 1823 o povoado teve um surto extraordinário de progresso contando com 800 prédios na zona urbana e vários comércios. Então, em 1826, com autorização do Brigadeiro Manoel Rodrigues começam as demarcações das terras, organiza-se o arruamento e oficializou-se a venda de lotes. Em 1844 passou à categoria de Vila e, em 1861, Tatuí é elevada à categoria de cidade. A população era constituída por trabalhadores da usina de fundição, agricultores e escravos. Curiosamente na região havia poucos escravos, porque, mesmo antes da Lei Imperial n.º 2040 (Lei do Ventre Livre, 1871) e da Lei Imperial n.º 3.353 (Lei Áurea, 1888), muitos já tinham deixado esta condição de elemento servil, sendo trabalhadores principalmente na agricultura. No ano de 1877 a cidade é consolidada como Comarca de Tatuí. Com a expansão da região após a inauguração em 1888 da estrada de ferro Sorocabana, com estação em Tatuí, a região começou a receber pessoas não só da cidade de Sorocaba, mas também da capital (São Paulo), em consequência da mobilidade facilitada.

Demograficamente, Tatuí situa-se na região oeste do Estado de São Paulo, tendo como limites ao sul a cidade de Itapetininga, ao norte a cidade de Cerquillo, a oeste a cidade de Guareí, a leste as cidades de Boituva, Iperó e Capela do Alto. Distancia-se 137 km da cidade de São Paulo, capital do Estado, 110 da cidade de Campinas, segunda maior cidade do Estado. A uma altitude de 645 metros acima do nível do mar e constituída por terrenos planos, com pequenas elevações, de clima quente no verão, com inverno seco e temperaturas amenas, o que o classifica como subtropical. A população em 2011 foi estimada em 114.314 habitantes⁴, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A área territorial é de 523,475km², com uma densidade demográfica de 205,03 h/km². O município tem 75 escolas públicas (estaduais e municipais entre a pré-escola e o ensino médio) e 35 escolas privadas (entre a pré-escola e o ensino médio). O ensino superior é predominantemente privado, conta com uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tatuí que oferece cursos de Educação Artística, Estudos Sociais, Pedagogia e a Faculdade de Desenho Industrial de Tatuí; um Polo da Universidade Paulista (SEPI) – que oferece os cursos semipresenciais (EAD)⁵ em Artes Visuais,

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=355400&idtema=16&search=| | sintese-das-informacoes>

⁵ (EAD) Educação a Distância é modalidade de educação não presencial, feita de uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material que lhe é apresentado; o acompanhamento e a supervisão do estudante são feitos por um grupo de professores que fazem uso de tecnologias de informação e comunicação.

Ciências Econômicas, Licenciatura em Português e Espanhol, Matemática, Sociologia e cursos superiores em menor duração (Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Ambiental, Gestão Financeira, Gestão Hospitalar, Gestão Pública, Segurança no Trabalho); a Fundação Educacional Manuel Guedes que oferece o curso de Enfermagem e uma instituição pública, com ensino gratuito, a Faculdade de Tecnologia de Tatuí (FATEC-TA), que oferece os cursos de Automação Industrial, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão Empresarial, Manutenção Industrial, Tecnologia de Produção Fonográfica (este curso tem disciplinas de conhecimentos específicos na área da música, tais como História da Música, Teoria e Percepção Musical, Acústica, etc.) e, uma escola pública de ensino especializado em música de nível técnico, o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí.

6.2.1 O espaço social e cultural envolvente

Os processos social, cultural e político da cidade de Tatuí estiveram intimamente ligados ao desenvolvimento econômico da região, sobretudo à Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, primeira siderúrgica nacional, propriedade do Governo desde a sua descoberta até hoje. Segundo Delarole:

(...) essa propriedade foi foco de inúmeras iniciativas pioneiras no campo da geologia, mineralogia e siderurgia, principalmente em função das reservas minerais existentes na serra de Araçoiaba (...), o que atraiu a atenção e a cobiça dos administradores e políticos desde a época da colonização (2010, p. 25).

Embora a descoberta dos irmãos Cabral e do Duque de Lumbria representasse certa importância econômica e estratégica para o país e tenham fundado a fábrica de ferro, este metal não despertava tanto o interesse quanto o ouro; mesmo com esforço, esta fábrica, na verdade, não teve muito sucesso. Aconteceram várias tentativas de incrementá-la; uma delas aconteceu em 1766, com a construção de novos fornos em estilo africano e catalão; por causa disso, precisavam de mão de obra qualificada vinda da Europa para a sua construção e manutenção. No entanto, isso não mudou o quadro de pouca produção e interesse econômico. A produção continuava pouca e não atrativa. A fábrica permaneceu com uma produção sem muito interesse econômico. Somente com a vinda da Família Real para o Brasil é que, de facto, as iniciativas foram levadas a sério. Foram designados para a tarefa o Ministro de Guerra D. Rodrigo de Souza Coutinho e o Conde de Linhares, para desenvolver um plano siderúrgico para a região. Para isso

contrataram o engenheiro alemão Friedrich Wilhelm Varnhagen para fazer um estudo detalhado da região e um projeto para a exploração. Para o trabalho, a mando do Conde de Linhares, recrutaram técnicos, fundidores e mineiros na Suécia, que vieram chefiados por Hedberg, especialista na administração de fundições e forjas na Europa (Delarole, 2010). Para a empreitada, que contava com dinheiro da Coroa e de privados, vieram não apenas suecos, mas muitos estrangeiros europeus.

Foi na região, no entorno da fábrica, que muitos dos estrangeiros fixaram residência, como mencionado anteriormente; entre as localidades estava Tatuí. Criaram laços e formaram famílias com a população nativa, em uma miscigenação que se refletia nos costumes e nos modos de ser da gente da região. Delarole diz que foram os alemães, suecos, prussianos que trouxeram da Europa instrumentos, conhecimento musical e o gosto pela música; diz o autor que foram essas gentes que “determinaram mudanças no panorama histórico e sociocultural, onde a música passou a ser um fator de suma importância, pois a grande característica da difusão cultural é ela ser um processo de integração e civilizador de um povo” (2010, p. 31).

A tradição musical da cidade de Tatuí é representada, sobretudo, pelas Bandas Musicais, muitas delas criadas pelos imigrantes e pelos trabalhadores alemães e suecos da fábrica. A Corporação Musical Santa Cruz, uma das bandas mais antigas da região, foi fundada por volta de 1850, sendo provável que a banda tenha surgido para participar das festividades do Bairro de Santa Cruz, onde tradicionalmente acontecia (desde 1854) e acontece ainda, a festa de mesmo nome. Depois foram surgindo outras bandas, entre elas a Banda União Operária e a Banda Santo António. Integravam essas bandas a população local rural, os imigrantes e negros alforriados.

As bandas eram presença garantida em todas as comemorações, inaugurações, posse de prefeitos, visitas de autoridades e todos os tipos de festa, das religiosas às populares, como as festas de carnaval, onde acompanhavam um famoso bloco carnavalesco chamado o “Cordão dos Bichos”. Era nas bandas que acontecia a educação musical. Seguia-se mais ou menos o mesmo sistema de ensino que se dava nas bandas filarmônicas portuguesas – um maestro que era responsável por lecionar, tanto a parte teórica quanto a prática. Além de lecionar ele era responsável também pela administração da banda e pela manutenção dos instrumentos e do património.

A foto (Figura 10) a seguir mostra a formação da Banda Santa Cruz em 1930:

Fig. nº 9 – Banda Santa Cruz

FONTE: Delarole (2010, p. 32).

No início do Séc. XX, o município passou por outro forte momento de desenvolvimento em consequência da instalação de várias fábricas de tecido, o que mudou, não só o caráter económico da cidade, mas também o social. A música continuou a ter uma importante função social e cultural. A partir de então surgiram bandas compostas por funcionários destas fábricas, como mostra a foto a seguir (Figura 11).

Fig. nº 10 – Corporação Musical de Tatuí

FONTE: Delarole (2010, p. 36).

Em 1930 é criado o Ginásio Estadual Barão de Suruí. Para a composição do quadro docente chegou à cidade o Professor Nassif Farat, com a missão de ministrar as aulas de música da escola. O professor Farat tinha uma sólida formação musical em composição e em direção; organizou na escola um orfeão que logo se tornou famoso na cidade, principalmente porque possuía um repertório variadíssimo que incluía operetas, músicas litúrgicas e grandes compositores eruditos europeus. Farat era um pessoa de muita cultura, escrevia no jornal local sobre música, compositores, história. Logo, aproximou-se de outros músicos da cidade, Otávio Bimbo Azevedo (violinista), Hortência Pascale (pianista), Joaquim Fonseca (contrabaixista), João Del Fiol (violinista), Lázaro Bertrami (violinista), Humberto Bertrami (clarinetista), que se destacavam no cenário musical da cidade e assim formaram a primeira orquestra da região, que tocava não só, mas principalmente nas exposições de cinema mudo (Delarole, 2010).

O cenário cultural da cidade parecia combinar com os propósitos políticos do Governo Kubitschek (1956-61) de modernizar o Brasil econômica e culturalmente. Movida por uma ideologia desenvolvimentista e impulsionada pelo capital externo (vindo de um sofisticado parque industrial, principalmente do setor têxtil) a cidade foi se desenvolvendo econômica e culturalmente, configurando uma população com outras feições, não mais ruralista e agrícola, mas, agora, urbana e industrial (*Ibid.*).

6.3 Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí

Pode dizer-se que foi a partir das bandas e da primeira orquestra que começou a germinar nos músicos e na sociedade de Tatuí a ideia e o desejo de possuir uma escola de música, onde os músicos pudessem aperfeiçoar-se. Por volta de 1950, numa apresentação ao deputado estadual Narciso Pierone, a orquestra formada por músicos da cidade foi efusivamente elogiada. Delarole relata no seu estudo, que essa apresentação tinha o objetivo de mostrar a qualidade dos músicos da cidade, e também de mostrar o desejo da comunidade de criar um conservatório (2010, p. 41). Após o concerto, numa reunião privada, o vice-prefeito e o deputado Narciso Pierone consideraram a possibilidade da criação de uma escola pública de ensino especializado de música e elaboraram as primeiras ideias do projeto que deveria ser levado a cabo pelo deputado, na capital, junto à Assembleia Legislativa de São Paulo. Podemos considerar que foi esse concerto que garantiu ao município um projeto de lei, criando na cidade a primeira escola pública de música do Estado de São Paulo. A proposta foi apresentada à

Assembleia Legislativa de São Paulo pelo Projeto de Lei n.º 769, o qual foi sancionado pelo governador do Estado em 13 de abril de 1951, sendo, a instituição, fundada oficialmente em 11 de agosto de 1954 com o nome de Conservatório Dramático e Musical de Tatuí. Tratou-se logo de uma instituição de ensino público e gratuito, subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo de São Paulo. Em 1957 em homenagem ao Dr. Carlos de Campos, o primeiro governador músico do Estado de São Paulo, o conservatório passou a chamar-se Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí. Estabelecia-se na cidade uma educação musical com duas vertentes, caracterizadas por práticas e finalidades distintas: uma na escola genérica, principalmente no Ginásio Estadual Barão de Suruí (única escola da cidade a oferecer o ensino da música) e outra na escola especializada Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí. A escola seguia por um lado com o canto coral numa educação musical geral, e o conservatório, por outro, com a formação de instrumentista num ramo especializado.

O primeiro prédio do conservatório funcionou num casarão no centro da cidade. Os primeiros professores vieram da capital, artistas de grande reputação no cenário cultural paulista, contratados por indicação política, com ótimos salários, o que não condizia com a realidade dos demais professores da rede pública de ensino. No ano de 1954, o conservatório tinha alunos não só da cidade, mas também da região e da cidade de São Paulo. Com o crescimento da escola, houve a necessidade de reorganizar e estabelecer um plano de estudos para a instituição, onde constavam as seguintes disciplinas: o curso elementar de teoria e solfejo, o curso de harmonia elementar, o curso de psicologia da música, o curso de história da música e os cursos de instrumentos de madeira, metais, cordas e piano. Para completar o quadro docente foi convidado o Maestro Spartaco Rossi, com a finalidade de criar a primeira orquestra sinfônica da instituição. Anos depois, em 1960 assume a direção do Conservatório a Professora Yolanda Rigonelli, que transformou imensamente a escola. Conceituadíssima no meio musical, Rigonelli dá visibilidade à instituição e reconhecimento ao ensino praticado na escola. Delarole comenta que, nessa época, o Estado é o agente da modernização e promove a cultura como instrumento de transformação social, com base em traços nacionalistas (2010, p. 56).

Em 1968, assume a direção do Conservatório o Professor José Coelho de Almeida que realiza diversas mudanças, consegue um prédio próprio e adequado para as aulas, altera o programa pedagógico e artístico e integra a escola na Lei de Diretrizes e Bases. Nessa época o conservatório passa a ser subordinado à Secretaria de Cultura do Estado (recebendo

instrumentos de sopro, de cordas e de fanfarra). A capacidade administrativa, política e pedagógica do Professor Coelho, atraiu, para o Conservatório, professores de excelência, tanto nacionais como estrangeiros, modificando o paradigma da educação musical e introduzindo aulas coletivas, concursos internos, semanas da música com professores vindos do estrangeiro especialmente para dar aulas intensivas e concertos diversificados. Em seis anos de trabalho o número de alunos do conservatório triplicou e a escola passou a atender alunos de vários estados brasileiros. Em 1975 o número de alunos chegava a 1181, a frequentar os cursos de violino, viola, violoncelo, contrabaixo, harpa, violão, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompa, trompete, trombone, tuba, tímpanos e percussão, piano, canto, iniciação musical infantil e flauta-doce.

Em 1970 tinha começado a ser construído o Teatro Procópio Ferreira, um projeto megalômano para uma cidade do interior. O teatro tem 2.200m², um palco com 300m² com fosso, todos os equipamentos de iluminação e sonorização, camarins individuais e coletivos equipados, e uma plateia de 600 lugares. Na parte de trás do teatro foram construídas as demais dependências da escola: salas para as aulas de percussão, salas individuais para estudo de sopros, salas para guarda dos instrumentos, sala para gráfica. Ao lado do teatro foram construídas salas individuais e acústicas para as aulas de piano, e salas para as aulas coletivas de teoria musical; foi ainda construído um salão para ensaios e pequenas audições, além da repartição de recursos humanos e administrativos.

Nos anos de 1980, o conservatório muda de direção. É nomeado o Professor Hans-Joachim Koellreutter, com visões diferentes e muito avançadas de educação musical que chegaram a espantar os professores do ensino tradicional que se dava no conservatório até então. Koellreutter inseriu no conservatório a música eletroacústica, a música atonal e serial, mudando novamente o paradigma da educação musical que se fazia ali. Inaugurou na prática do Conservatório outros conceitos musicais e culturais, outra filosofia, outra estética e outras ideologias para as quais que a escola (e muito menos a cidade) não estava preparada; até por este motivo, a sua administração não foi muito longa e, em 1984, iniciou-se um novo ciclo.

Entre os anos de 1984 a 2007 o conservatório foi administrado pelo Professor Antônio Carlos Neves Campos. Esta administração procurou abrir o espaço pedagógico da escola para a música popular, criando o curso de Música Popular, introduzindo o *Jazz* e as *Big Bands*, as Artes Cênicas e os encontros internacionais nas diversas áreas. Nesse período, o conservatório voltou-

se para a comunidade, com o propósito de, também, educar o público. As apresentações e concertos intensificaram-se, com apresentações eruditas e populares, para além de investimentos na área do drama. O teatro é aberto ao público, as apresentações musicais e teatrais são gratuitas e atraem muita gente. Inaugura-se o Festival Estudantil de Teatro, atraindo o público das escolas genéricas para o conservatório.

A escola, nessa época, já não comportava o número de alunos interessados a frequentar os seus cursos. Como parte do terreno onde está construído o Conservatório pertence à Câmara Municipal e o conservatório, por sua vez, é subordinado ao Governo do Estado, não há autonomia para realizar obras de ampliação. Sendo assim, a Secretaria do Estado toma, em conjunto com a escola, a decisão de alugar prédios anexos para abrigar o setor das cordas, o setor das matérias teóricas, do canto e da direção (coro e orquestra), da educação musical infantil, da *luteria*, o setor administrativo e a biblioteca. Nessa administração acontecem mudanças na forma de gerenciar o conservatório. A escola deixa de ser diretamente subordinada ao Estado e experimenta outro tipo de gestão, transformando-se em uma Organização Social, a partir da Associação de Pais e Mestres criada no conservatório em 1981. Essa mudança aconteceu efetivamente em 2006, quando a Secretaria de Cultura do Estado credencia (nos termos do Decreto Lei Estadual n.º 50.941/06) a Associação de Pais e Mestres como uma Organização Social, mudando o estatuto e criando um conselho administrativo, passando a chamar-se Associação de Amigos do Conservatório de Tatuí (AACT). Neste ano, também é inaugurado um polo do Conservatório na cidade de São José do Rio Pardo (distante 286 Km da Cidade de Tatuí); atualmente este polo tem 200 alunos vindos de 27 municípios vizinhos e do sul do Estado de Minas Gerais.

No ano de 2008 é aprovado o nome do Professor Henrique Autran Dourado para dirigir o conservatório. O professor traz consigo uma nova equipe diretiva e toma posse com a promessa de reestruturar a escola, e a responsabilidade de gerir um orçamento de mais de 20 milhões de reais. Uma das tarefas que coube a essa nova administração foi a de regularizar a situação de mais de 250 professores contratados em regime de cooperativa. Procurando melhorar as condições de trabalho do corpo docente, em 2009 a escola começou um processo seletivo para a contratação de professores em todas as áreas, por meio de um novo regime de trabalho que dava garantias trabalhistas (que a situação de cooperativa não oferecia). Estrutura-se, também, o sistema de bolsas de estudo. O conservatório continua a ser gratuito, mas oferece três diferentes modalidades de bolsa de estudo, visando preencher as necessidades dos alunos:

bolsa-auxílio para alunos carenciados, bolsa-ofício correlato para estágio de seis horas semanais (orientados para ofício de formação de músicos, atores, iluminadores, *luthiers*, etc.) e bolsa *performance* para alunos que querem uma especialização na *performance* na área da música ou do teatro.

Em 2010, o Conservatório contava com 3.200 alunos inscritos entre os 47 cursos (todos gratuitos) da iniciação musical à especialização. Os alunos são provenientes de quase todas as regiões do país, e de países da América Latina, principalmente dos países do Bloco Comercial do Sul (MERCOSUL)⁶. A estrutura pedagógica, no entanto, não sofreu alterações. A instituição segue o modelo europeu de ensino de instrumentos musicais de forma individualizada e de aulas teóricas de música. No entanto, ao longo da sua história o ensino instrumental coletivo esteve presente na prática da escola, mas sempre fora da grade curricular oficial; sendo assim, a disciplina era descontínua e não oficializada. Este cenário mudou em 2009, quando, no processo de seleção, foram criadas vagas para professores de ensino coletivo. Tal procedimento instituiu oficialmente o curso na fase de iniciação aos instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). Esta iniciativa foi tomada com a intenção de alargar o número de vagas, tentando atender a demanda de alunos que procuram anualmente os cursos de cordas e, que até então eram submetidos a testes de aptidão, já que não é possível atender o número de pessoas que têm interesse em aprender um instrumento de cordas (principalmente o violino). Apesar de louvável o interesse por parte da direção do Conservatório, o número de vagas para a iniciação ao instrumento de forma coletiva ainda é pequeno, o que força a manutenção dos testes de seleção (mesmo para as vagas de ensino coletivo).

6.3.1 Estrutura da escola

A organização administrativa e pedagógica do Conservatório é dada a partir da estrutura organizacional da Associação Amigos do Conservatório de Tatuí (AACT) composta por: (a) Conselho Administrativo; (b) Diretoria Executiva e Administrativa-Financeira; (c) Assessoria Pedagógica e Administrativa; (d) Gerências e Coordenações (e) Departamentos e Serviços Operacionais.

É de competência da Assessoria Pedagógica, conjuntamente com a Diretoria Executiva, auxiliada pela Gerência da Secretaria Escolar e pelas Coordenações Pedagógicas a definição de

⁶ Mercado Comum do Sul que envolve cinco países da América Latina – Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

todo o processo e organização didática, inclusive os programas curriculares de cada curso do Conservatório.

O Conservatório é uma grande estrutura. Tem seis prédios (cinco unidades e um alojamento para estudantes e professores), onde estão instalados os diversos cursos e atividades administrativas, sendo que a unidade 1 é o prédio principal e mais antigo. As diversas unidades estão assim distribuídas:

Quadro nº 15 – Estrutura do Conservatório - Unidades

UNIDADE 1	Assessoria Artística Assessoria Pedagógica Centro de Produção Comunicação Controladoria Diretoria Administrativa e Financeira Diretoria Executiva Salão Villa-Lobos (para audições e música de câmara, etc.) Setor de Manutenção Setor de MPB & Jazz Setor de Percussão Sinfônica Setor de Piano Clássico Setores de Sopros – Madeiras e Metais Setor de Transportes Teatro Procópio Ferreira
UNIDADE 2	Recursos Humanos Setor de Compras Biblioteca Secretaria Escolar Serviço Social
UNIDADE 3	Setor de Canto Lírico e Canto Coral Setor de Choro Setor de Disciplinas Teóricas Setor de Luteria Setor de Violão Setor de <i>Performance</i> Histórica
UNIDADE 4	Setor de Artes Cênicas
UNIDADE 5	Setor das Cordas Sinfônicas
UNIDADE 6	Setor de Educação Musical Musicalização Para Educadores Musicologia <i>Braille</i>

Alojamentos

O Alojamento Prof. João Eurico de Melo Toledo foi fundado em 31 de março de 1998. Visa auxiliar alunos e professores contribuindo para o desenvolvimento do ensino da música e artes cênicas. Permite que alunos e professores de outras cidades, estados e países, tenham condições ao acesso e permanência na instituição de ensino. Os estudantes que possuem maior índice de carência, que estão cursando as séries menos avançadas e residem em cidades mais distantes, têm a preferência no processo de seleção. O uso do alojamento não é assegurado a todos os alunos, visto que há um número limitado de vagas. Todos, no entanto, têm o direito de pleiteá-lo. Os moradores são selecionados a partir da comprovação do nível de carência financeira familiar aliada à distância existente entre a sua moradia de origem e o Conservatório. Existem dois tipos de alunos alojados: O residente, que ocupa a sua vaga continuamente durante todo o ano letivo e o diarista, que ocupa a sua vaga um ou dois dias durante a semana ao longo do ano letivo. O alojamento, também, tem uma ala reservada para ser utilizada pelo corpo docente. O espaço físico está dividido em:

40 Vagas para alojar profissionais de eventos diversos,

60 Vagas para residentes (masculino),

24 Vagas para residentes (feminino),

20 Vagas para alunos diaristas

24 Vagas para monitores ou professores diaristas.

6.3.2 Projeto educativo⁷

A área educacional do Conservatório está dividida em 13 setores, uma Biblioteca e o Teatro Procópio Ferreira:

Setor de Artes Cênicas – os cursos desta área são oferecidos desde 1976. Entretanto, só no ano de 1990 é que foi criado um setor exclusivo para a área do drama. Para além do curso de formação de atores, existe o curso de cenografia (sonoplastia e iluminação) e direção. São oferecidos cursos de extensão na forma de oficinas técnicas e ações para a comunidade. O setor possui um grupo oficial (a Cia. de Teatro do Conservatório de Tatui) e

⁷ Conservatório de Tatui. Acedido em Outubro, 12, 2014, a partir de <http://www.conservatoriodetatui.org.br/cursos.php?id=16>

também coordena o Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo (FETESP). A área de drama tem formado muitos atores profissionais e técnicos de artes cênicas.

A Cia. de Teatro tem acumulado no seu currículo prêmios em importantes festivais nacionais e estaduais. Este setor é o que tem uma ligação mais direta com as escolas genéricas, por conta das oficinas técnicas e dos espetáculos que são montados pelos grupos de alunos do curso que fazem apresentações frequentes nestas escolas. O curso é aberto a alunos a partir dos doze anos de idade nas modalidades: Teatro juvenil, Teatro adulto, Oficina de Cenografia, Aperfeiçoamento em *Performance* para atores e Aperfeiçoamento em Direção.

O quadro n.º 15 abaixo apresenta os cursos, a duração e as disciplinas do setor de Artes Cênicas.

Quadro nº 16 – Cursos oferecidos pelo setor de Artes Cênicas

Curso	Idade	Duração	Disciplinas
Teatro Juvenil	a partir dos 12 anos	seis semestres	Jogos Teatrais Consciência Corporal e Vocal Técnicas de Interpretação Introdução ao Circo e Teatro de Animação; Música Aplicada ao Teatro Montagem de Espetáculo
Teatro Adulto	maiores de 16 anos	seis semestres	Jogos Teatrais Improvisação Montagem de Espetáculo História do Teatro Preparação e Consciência Corporal e Vocal Técnicas de Interpretação Música Aplicada ao Teatro Teatro Brasileiro Estética Teatral
Aperfeiçoamento em <i>Performance</i>		dois semestres	Podem fazer este curso alunos que concluíram o curso de Teatro Adulto
Aperfeiçoamento em Direção		dois semestres	
Oficina de Cenografia	maiores de 16 anos	dois semestres	

Setor de Cordas Sinfônicas – Este setor oferece os cursos de violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo. O curso compreende o estudo técnico de cada instrumento de cordas sinfônicas, preparando o aluno para *performance* e para o ofício de músico de orquestra, conjuntos de câmara, quartetos e solista. Os objetivos do curso são: o domínio técnico; processos interpretativos nos diferentes estilos e períodos musicais; desenvolvimento de

competências no aluno, para resolver problemas técnicos de execução, com vista à autonomia. É neste setor que se desenvolve o Ensino Coletivo de Instrumentos de Cordas, voltado à iniciação instrumental do violino, viola de arco e violoncelo.

Quadro nº 17 - Estrutura do curso de Cordas

Curso	Duração	Proposta
Ensino Coletivo	Dois semestres	Iniciação instrumental por meio de aulas técnico-práticas em grupo, com o objetivo de desenvolver a técnica básica de instrumentos de cordas. É oferecido para violino, viola de arco, violoncelo. Ao término do curso o aluno é submetido a uma avaliação que definirá se ele poderá ou não prosseguir com o curso regular.
Curso Regular	Dezesseis semestres	<p>1º ao 3º - semestres: Aprimoramento dos princípios básicos de colocação, empunhadura do arco, técnica instrumental e cronograma de estudo diário;</p> <p>4º e 5º - semestres: Inicia a compreensão dos mecanismos básicos de mudanças de posições, movimentos básicos anatômicos de braço direito e esquerdo, fatores de sonoridade, sincronização, afinação, entonação e material técnico relacionado a cada etapa vencida. Introdução ao repertório característico de cada instrumento;</p> <p>6º ao 8º - semestres: Introdução à técnica de mão direita, associada ao conhecimento dos princípios de fraseologia, golpes de arco, <i>vibrato</i> e suas combinações;</p> <p>9º ao 12º - semestres: Desenvolvimento do aluno como instrumentista de cordas, aprimoramento técnico, sonoridade, graduações e timbres e precisão;</p> <p>13º ao 16º semestres: Aprimoramento técnico, desenvolvimento do repertório específico, solos e camerístico e preparação do concerto de formatura.</p>
Aperfeiçoamento	Dois semestres	Curso facultativo – Aperfeiçoamento e refinamento da técnica, podendo adentrar ao repertório nas suas particularidades técnicas. Ao término do curso o aluno executa um concerto acompanhado ao piano ou com grupos artísticos da escola.

Setor de Sopros – O Setor de Sopros engloba os instrumentos de madeiras e metais, com exceção do curso de flauta doce, que está subordinado à área da *Performance Histórica*.

Madeiras – engloba: a flauta transversal, o oboé, o clarinete, o saxofone e o fagote. A área de instrumentos de sopros de madeiras, presente na instituição desde a inauguração, tem como

objetivo a capacitação dos alunos nos quesitos técnicos, musicais e interpretativos, além de oferecer subsídios necessários à formação de um músico qualificado tanto para atender às propostas do meio musical profissional como do acadêmico. Os cursos têm a duração de 14 semestres, complementados por quatro semestres de aperfeiçoamento (optativos).

Metais – engloba: o trompete, a trompa, o trombone, o trombone baixo, o eufônio e a tuba, os cursos têm duração de 14 semestres. O aperfeiçoamento é opcional e tem a duração de quatro semestres. Este departamento ocupa-se do ensino preparatório, básico, intermediário e avançado dos instrumentos de metais que compõem as bandas e orquestras sinfônicas e também das áreas de música popular.

Setor de Percussão Sinfônica – O curso de percussão foi fundado no Conservatório na década de 1970 e é um dos mais tradicionais no país. O objetivo do curso é oferecer ao aluno o conhecimento e a técnica de tocar os instrumentos que formam a família da percussão em seus dois gêneros distintos: erudito e popular. O curso tem a duração de quatorze semestres, mais dois semestres de aperfeiçoamento.

Setor de Piano – É o setor mais antigo no conservatório, sendo que a primeira classe de alunos foi formada no final da década de 1950. Grandes pianistas atuantes no cenário musical nacional e internacional construíram as suas carreiras com base no ensino proporcionado pelo Conservatório. O curso está fundamentado na formação técnica do pianista que pode ser complementada por uma especialização capaz de atender às demandas do mercado de trabalho para o profissional como solista, camerista, correpetidor e/ou participante de grupos de diversas formações como orquestras e bandas sinfônicas (além da área didática). No início de 2009, o curso passou por grandes mudanças estruturais. O curso de piano regular tem a duração de 18 (dezoito) semestres, sendo que os dois primeiros correspondem ao ensino preparatório.

Após a conclusão do 18º semestre o aluno pode optar pela realização do curso de aperfeiçoamento, que é estruturado em dois semestres, e visa oferecer aos alunos uma especialização em determinadas áreas musicais, direcionando e focando o aperfeiçoamento no instrumento por meio do estudo de um conteúdo temático.

Quadro nº 18 – Plano de estudo de Piano - aperfeiçoamento

Curso de aperfeiçoamento	Duração	Proposta
Recitalista	Dois semestres	Estudar a execução de obras do repertório do instrumento, oferecendo as opções de repertório clássico, repertório romântico, repertório do Séc. XX/XXI e repertório Brasileiro.
Solista	Dois semestres	Estudar a execução de concertos para piano e orquestra e/ou transcrição para outro grupo sinfônico
Camerista	Dois semestres	Estudar a execução de obras camerísticas com instrumento e/ou canto – em parceria com a Área de Música de Câmara.

Setor de Canto Lírico e Canto Coral – Este setor engloba os cursos de canto lírico e canto coral. O curso de *performance* em canto lírico é composto por 12 semestres (sendo quatro opcionais, de aperfeiçoamento). Visa desenvolver competências na técnica vocal, na linguagem musical e em estilos específicos da área do canto lírico. O conteúdo programático envolve aulas de técnicas vocais e técnicas interpretativas. As aulas de repertório em canto lírico envolvem estudos de árias antigas (cantatas, oratórios, óperas ou *canzonettas*). O curso de *performance* em canto coral tem o objetivo de desenvolver a técnica vocal e o repertório específico na área. O curso envolve aulas de técnica vocal, percepção e repertório. O Conservatório dispõe de uma equipa de pianistas correpetidores, formada por professores e alunos bolsistas, com o objetivo de dar suporte às atividades de *performance* dos alunos de canto, o que constitui ferramenta essencial para a formação dos alunos.

Setor de Violão - O curso de violão clássico, tem a duração de 14 semestres. É um dos cursos mais disputados do Conservatório, desde a sua implantação em 1969. O curso é oferecido para crianças a partir dos nove anos de idade com a prática de conjunto nas orquestras infantis, infanto-juvenis e adultas. Nas aulas, o aluno utiliza um material didático elaborado pelos professores da área de violão, tais como apostilas (cadernos de exercícios) e CDs. Trata-se de trabalho pioneiro, visto que muitas das obras são produzidas especialmente para crianças.

Setor de Educação Musical – Este setor iniciou as suas atividades na década de 1960, quando foi instituído o curso de *Iniciação Musical*, atendendo crianças de seis, sete e oito anos de idade. A partir de 1990 foi implantado o curso de *Musicalização Infantil*, voltado para a faixa etária de cinco anos e, posteriormente, de quatro anos. Em 2004 passou-se a oferecer,

também, o curso de *Musicalização para Educadores* e, em 2009, o curso de *Musicografia Braille*. Todos os cursos oferecidos pelo setor estão fundamentados nos princípios pedagógicos de educadores musicais, como Carl Orff, Edgar Willems, Émile Jacques Dalcroze, Hans-Joachim Koellreutter, Keith Swanwick e Zoltán Kodály.

O curso de *Musicalização Infantil* atende crianças de 4 e 5 anos – o objetivo do curso é desenvolver a aprendizagem por meio de atividades musicais de movimento e expressão corporal, apreciação musical, introdução à leitura e escrita musical e execução instrumental (Orff e flauta doce). As aulas do curso de *Iniciação Musical* atendem crianças dos 6 aos 8 anos – nas aulas desenvolvem a leitura, a escrita e o conhecimento elementar da prática de música em conjunto, por meio da flauta doce soprano, percussão e instrumental Orff. Também visa o desenvolvimento e sensibilização da percepção auditiva e o desenvolvimento vocal. Neste curso o aluno é orientado para a escolha de um dos instrumentos oferecidos no conservatório e encaminhado para os cursos regulares de instrumentos.

O curso de *Musicografia Braille* possibilita ao aluno com deficiência visual desenvolver plenamente as suas atividades de escrita e leitura musical no Sistema Braille, dando-lhe o suporte necessário, dentro da sua especificidade instrumental.

O curso *Musicalização para Educadores* foi estruturado em 2004 para atender à demanda de professores da rede de ensino genérico do município (do 1º ao 4º ano) numa formação básica para a musicalização infantil. Os professores recebem orientações básicas de teoria musical, técnica vocal e iniciação à flauta doce.

Quadro nº 19 – Plano de estudo do setor de Educação Musical

Curso	Idade	Duração	Disciplinas
Musicalização Infantil	4 e 5 anos	4 semestres	Musicalização Infantil
Iniciação Musical	6 a 8 anos	6 semestres	Consciência Corporal, Prática em Conjunto Prática Vocal, Treinamento Auditivo
Musicografia Braille	Adultos		Musicografia Braille
Musicalização para Educadores	Adultos	1 semestre	Iniciação Musical Musicalização Infantil Música e Inclusão Prática de Música em Conjunto

Setor de Música Popular Brasileira e Jazz – O curso de MPB & Jazz do Conservatório foi fundado em 1989. O curso tem duração total de 14 semestres (com exceção do curso de canto, que tem duração de 10 semestres) e está dividido em três níveis: básico, intermediário e avançado. Em princípio, o curso de MPB & Jazz seguiu como modelo o projeto educativo da *Berkeley College of music*⁸ e, a partir de 1994, passou a ter como prioridade a construção de uma escola de Música Popular Brasileira. O curso tem como objetivo desenvolver a capacidade técnica e perceptiva do aluno, possibilitando-lhe tocar em grupos de música popular e jazz. A estratégia principal de ensino está focada na improvisação. Durante todo o curso são abordadas as características de diversos estilos dentro da música popular enfatizando-se os ritmos brasileiros, Jazz e Big Band. Durante o curso o aluno tem a possibilidade de participar de grupos com os mais diversos tipos de formações, tais como duos, trios, quartetos, combos e *Big Bands*. Isso possibilita ao aluno colocar em prática a instrução fornecida pelos professores nas aulas de instrumento. Na área de MPB & Jazz são oferecidos os cursos de: bateria, baixo acústico, baixo elétrico, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, piano, saxofone, trompete, trombone, percussão e violão. Os cursos também envolvem disciplinas teóricas: instrumento ou canto, teoria e percepção musical, harmonia popular, história da música popular, arranjo e práticas de conjunto.

Setor do Choro – O Conservatório é a primeira escola a oferecer o curso de *Choro* (a partir do ano de 1999). Esta foi uma iniciativa importante para este gênero da música brasileira urbana. No Setor do Choro, são oferecidos cursos de flauta transversal, violão, bandolim, cavaquinho, percussão e prática de conjunto popular. O curso têm no plano as disciplinas práticas de técnicas do instrumento e as disciplinas de teoria e percepção musical, harmonia da música popular e prática de conjunto. Nos cursos do Setor de Choro são previstas ainda disciplinas optativas: linguagem de choro, história da música popular, arranjo, ritmos brasileiros, piano ou violão complementar, percussão complementar e prática de conjunto. A área de Choro, busca conciliar aprendizagem formal e aprendizagem não formal (participação em grupos de choro fora do contexto pedagógico), proporcionando aos alunos atividades extra classe onde eles, diferentemente do que acontece em aula, são *preparados para o desempenho*, seguindo assim, as formas tradicionais de aprendizagem do choro. A Roda de Choro, é a principal estratégia pedagógica no que diz respeito à educação informal utilizada nessa área. O tocar de memória, o acompanhamento de ouvido, a leitura gestual dos outros instrumentos, o

⁸ *Berkeley College of Music*. Instituição de ensino superior que dá formação em música popular e Jazz.

contracanto improvisado, o contato com outros alunos e professores participantes, a proximidade com os ouvintes são fatores que acrescentam uma vivência musical impossível de acontecer em salas de aula.

Setor de *Performance Histórica* – Neste Setor da *Performance Histórica* são oferecidos os cursos de flauta doce, de cravo, de baixo contínuo, de cordas dedilhadas históricas, de violino barroco, de viola barroca, de viola da gamba, de violoncelo barroco e de fortepiano. Além das disciplinas teóricas comuns a todos os cursos, a área de *Performance Histórica* também contempla no plano de aula as disciplinas de música de câmara, baixo contínuo e prática de conjunto. O setor conta, também, com o Grupo de *Performance Histórica*, o *Ensemble de Performance Histórica* e o *Ensemble de Performance Histórica Jovem*, que vêm desenvolvendo importante trabalho de interpretação historicamente informada. O objetivo do curso é recriar e executar a música de uma época em particular com as suas sonoridades e os seus traços estilísticos, incluindo-se aí a música dos períodos clássico e romântico. Nesta abordagem, frequentemente são utilizados instrumentos originais ou cópias de época.

Setor de Direção de Orquestra e de Coro – Neste setor são oferecidos dois cursos de direção, que foram instituídos em 1997, um para direção instrumental e outro para a direção de coro. O plano de estudos é realizado em duas etapas, cada uma com dois semestres de duração. Para participar do curso é necessário ter conhecimento musical no nível médio de um músico-instrumentista. O curso tem como base instruções sobre direção instrumental e tem por objetivo a estruturação do trabalho do maestro por meio da técnica básica do gestual, do estudo da partitura, do estudo dos elementos musicais, e da junção do gesto expressando o texto musical em toda a sua abrangência. Este curso, além da base teórica, também possui uma componente prática voltada ao aprofundamento do conhecimento da interpretação de obras para orquestra sinfônica e para banda sinfônica.

Direção de Coro – O curso de direção de coro tem duração de quatro semestres, proporciona aos alunos o desenvolvimento de todas as técnicas de regência como: análise, técnica gestual, harmonia, além da prática de direção.

Quadro nº 20 – Plano de estudos de Direção de Coro

Curso	Idade Mínima	Duração
Regência coral	18 anos	4 semestres
Regência de orquestra e de banda	18 anos	4 semestres

Setor de Disciplinas Teóricas – A área de matérias teóricas engloba teoria e percepção infantil, teoria e percepção adulto, harmonia, contraponto, análise e história da música. Estes fundamentos incluem o domínio da gramática da teoria musical, desde os seus elementos mais simples, até aos mais profundos. A área de matérias teóricas do Conservatório de Tatuí tem por missão oferecer aos alunos da escola conhecimentos que lhes permitirão desenvolver competência da linguagem musical e da musicologia. Todas as salas designadas para as aulas teóricas são equipadas com pianos, aparelhos de televisão, aparelhos de DVD e aparelhos de som. A área das disciplinas teóricas conta com um total de quatorze professores; sendo que alguns deles, também, ministram aulas de instrumentos.

Quadro nº 21 – Plano de estudo das disciplinas teóricas

Disciplina	Idade	Duração	Objetivo
Teoria e Percepção Musical	A partir dos 8 anos	Seis semestres	Dar a formação básica ao aluno, incluindo a notação, a classificação de intervalos, a leitura em várias claves até conhecimentos mais avançados, que permitam ao discente realizar o curso de harmonia e contraponto com sucesso. De grande importância durante o curso é a percepção. O conhecimento teórico abstrato não é suficiente para a formação do músico profissional. Esta disciplina é pré-requisito para frequentar Harmonia, Contraponto, História da Música e Análise.
Harmonia e Contraponto	Pré-requisito Harmonia	Quatro semestres	Dar ao aluno ferramentas para a aquisição do conhecimento e domínio sobre os fundamentos da escrita musical tonal, assim como a compreensão e utilização didática e prática. A harmonia requer o conhecimento de regras, para isso é necessário conhecer a fundo as regras para saber com autoridade onde, quando e como se pode, se deve ou se quer quebrá-las. O curso de Harmonia é pré-requisito para frequentar Contraponto e Análise.
História da Música	Pré-requisito Teoria e	Seis semestres	O objetivo é oferecer ao aluno informações sobre os diversos estilos musicais, e estabelecer relações entre a

	percepção		música e a sociedade em que ela foi produzida.
Análise Musical	Pré-requisito harmonia e contraponto	Quatro semestres	Dar enfoques para o estudo de conteúdo técnico (material acústico, harmônico, contrapontístico, estilístico), ambientação filosófica e sociológica inserida no contexto a ser analisado, visa dar suporte à produção, interpretação e consumo das obras a serem analisadas.

Setor de Luteria - O curso de luteria do Conservatório é dos poucos oferecidos no Brasil. Ele foi criado em 25 de agosto de 1980, pelos professores Enzo Bertelli e Luigi Bertelli. No ano de 1983, o Conservatório solicitou ao IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) do Estado de São Paulo, o desenvolvimento de um estudo das madeiras brasileiras, em substituição das europeias tradicionais, que são utilizadas na construção de instrumentos musicais de cordas friccionadas. O setor desenvolve estudos de comparação das propriedades anatômicas, físico-mecânicas e acústicas das madeiras brasileiras para substituir as importadas na fabricação de instrumentos. Entre elas, estão o Pinho do Paraná, a Grumixava e o Pau-ferro, as quais são utilizadas pelos alunos para a construção dos seus primeiros violinos. As pesquisas foram subsidiadas pela FUNARTE (Fundação Nacional de Artes) e capitaneadas pelo *luthier* Enzo Bertelli. Além das madeiras nacionais, também são utilizadas no curso madeiras importadas, tais como o acero balcânico, o abeto alemão e o ébano africano.

O curso de luteria do Conservatório tem duração de seis semestres e base em programas de escolas estrangeiras (Itália e França). O curso oferece conhecimento técnico, artístico, histórico e científico na área. Além das aulas práticas e teóricas de luteria, o aluno tem aulas práticas complementares de violino, viola, violoncelo e contrabaixo.

Quadro nº 22 – Plano de estudo do curso de Luteria

Disciplina	Duração
Introdução à História da Música Ocidental	2 semestres
Física Aplicada aos Instrumentos de Cordas – Mecânica e Acústica	2 semestres
Desenho Técnico de Luteria	2 semestres
Luteria Teórica – Tecnologia da Madeira e dos Materiais	2 semestres
Luteria Prática	6 semestres

Prática de Instrumento – Violino	2 semestres
Prática de Instrumento – Viola	2 semestres
Prática de Instrumento – Violoncelo	1 semestre
Prática de Instrumento – Contrabaixo	1 semestre

Quadro nº 23 – Conteúdo programático do curso de Luteria

Conteúdo Programático	
1º Semestre	Período de integração e nivelamento, familiarização com ferramental, materiais diversos e execução de exercícios de operações básicas, com entalhes e cortes livres, de precisão, além de exercícios específicos
2º Semestre	Construção de um violino
3º Semestre	Construção de uma viola
4º Semestre	Exercícios com novas harmonizações, novas dimensões mecânicas e acústicas (tessitura e timbre). Início da construção de um violoncelo
5º Semestre	Conclusão da construção do violoncelo
6º Semestre	Preparação e aplicação de vernizes, a álcool e a óleo e construção de arcos
Observação	A partir do 4º semestre, inclusão de exercícios de manutenção, reparos e restaurações em instrumentos da escola

Biblioteca

Foi organizada logo após a criação do Conservatório. É um órgão de apoio acadêmico vinculado ao setor pedagógico da instituição. A Biblioteca é o departamento de documentação que organiza, trata, preserva e disponibiliza partituras, livros, CDs, DVDs, discos de vinil, etc., e funciona como estrutura de apoio às atividades acadêmicas desenvolvidas no conservatório. Atende os alunos, docentes, funcionários e o público em geral. O seu objetivo é colaborar com a formação e atualização dos alunos de todas as áreas, bem como contribuir com a capacitação e reciclagem nas áreas de Educação Musical e Educação Teatral. O acesso à biblioteca é livre e pode consultar-se o acervo a partir dos terminais (computadores) disponíveis. Todas as obras podem ser requisitadas para empréstimo, exceto as obras de referência e coleções especiais, que estão disponíveis apenas para consulta local. A biblioteca do Conservatório adota uma metodologia própria para a classificação e ordenação do material do acervo devido à

especificidade de seus materiais e de seus usuários. O acervo está classificado por especialidades: Artes, Música, Artes Cênicas; utilizando as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para referência documental.

Teatro Procópio Ferreira

Consideramos o Teatro como parte da estrutura pedagógica, porque é onde acontecem as aulas de cenografia, iluminação e sonoplastia (que necessitam do palco para uma real experiência). O teatro também é utilizado para ensaios, audições e concertos. É um espaço intensamente utilizado. Todas as semanas existem eventos dos diversos grupos da escola, da Orquestra Sinfônica, da Banda Sinfônica e os diversos encontros e festivais, tanto na área da música, como na área de artes cênicas.

Com amplas dimensões é equipado com rebatedores móveis, para adequá-lo a grupos de diversos tamanhos e um fosso, para apresentações de óperas e balés, além de possuir um amplo hall destinado para exposições, que acontecem frequentemente.

6.3.3 O ingresso na instituição

O ingresso no Conservatório se dá mediante processo seletivo que acontece duas vezes por ano, em novembro e em fevereiro; no entanto, quando existem vagas remanescentes, estas são abertas ao público fora destas datas. De acordo com o Art. 30 do Regimento Escolar:

Para ingressar nos cursos de instrumento, de regência e de canto do CDMCC, os candidatos, tenham ou não conhecimento prévio de música, deverão se submeter a duas fases de teste, ambas eliminatórias.

§1º A primeira fase consiste de um teste auditivo, aplicado de acordo com as seguintes faixas etárias: de 07 a 09 anos, de 10 a 12 anos, de 13 a 15 anos, de 16 a 17 anos, e de 18 em diante.

§2º A segunda fase daqueles que não possuem conhecimento musical – consiste de uma entrevista com uma banca composta por professores ou – para aqueles que possuem algum conhecimento prévio de música – de uma entrevista e de uma prova prática, na qual o candidato deverá tocar ou cantar perante uma banca composta por professores.

§3º Para a prova prática deverão constar exigências específicas às faixas etárias dos candidatos, como é o caso do material de confronto a ser executado.

Para além dos testes de seleção impostos pelo Regimento, existe uma etapa anterior que é a inscrição para os testes seletivos. Assim, quem deseja ingressar na instituição acaba por passar por dois processos seletivos, um para conseguir se inscrever para os testes e os testes propriamente ditos.

A seguir indicamos dois quadros referentes ao número de alunos e professores do ano de 2013.

Quadro nº 24 – Alunos matriculados nos cursos em 2013

Área	Curso	Alunos
Cordas	Violino	181
	Viola	69
	Violoncelo	50
	Contrabaixo	21
	Total	321
Sopros metais	Trompete	56
	Trombone	45
	Trompa	41
	Eufônio	08
	Tuba	20
	Total	170
Sopros madeiras	Flauta Transversal	49
	Clarinete	50
	Saxofone	71
	Oboé	16
	Fagote	09
	Total	195
Fundamentos da Regência	Banda Sinfônica	15
	Coral	06
Piano e Harpa	Piano	202
	Harpa	07
	Total	209
Violão Erudito	Violão Erudito	184
Percussão	Percussão Sinfônica	63
Canto	Canto Lírico	70
Performance Histórica	Flauta Doce	43
	Cravo	07
	Fortepiano	04
	Cordas Dedilhadas	04
	Total	58
Choro	Bandolim	07
	Cavaquinho	11
	Clarinete	01

	Violão	10
	Flauta Transversal	05
	Total	34
Educação Musical	Iniciação Musical	284
	Musicologia Braile	06
	Total	290
MPB & Jazz	Contrabaixo	40
	Bateria	32
	Guitarra	57
	Piano	25
	Saxofone	35
	Trombone	11
	Trompete	24
	Canto	36
	Flauta Transversal	02
	Percussão	24
	Violão	12
	Teclado	02
	Total	300
Artes Cênicas	Teatro Juvenil	43
	Teatro Adulto	50
	Cenografia	25
	Total	118
Luteria	Luteria	20
Total de Alunos		2199

Quadro nº 25 – Docentes por área referente ao ano de 2013

Curso	n.º de Professores
Artes Cênicas	11
Canto Lírico	11
Choro	5
Cordas	16
Educação Musical	12
Luteria	3
Matérias Teóricas	15
MPB & Jazz	32
Percussão	5
Música de Câmara	29
<i>Performance</i> Histórica	8
Piano	16
Harpa	1
Prática de Conjunto	17
Direção de Orquestra e Coral	2
Sopros de Madeira	18
Sopros de Metal	15
Violão	12

6.3.4 Recursos financeiros

A maior parte dos recursos financeiros do Conservatório são oriundos da Secretaria de Estado da Cultura do Estado de São Paulo e de patrocínios relacionados com as Leis de Incentivo à Cultura (tanto Estaduais quanto Federais). As despesas totais do Conservatório giram em torno de 20 milhões de reais por ano (por volta de 6 a 7 milhões de euros). Entram nesse valor despesas com pessoal docente, manutenções, bolsas de estudo, programação cultural e educacional (Encontros Internacionais, *Master Classes*, e demais cursos extracurriculares, concertos com solistas brasileiros e estrangeiros, etc.) material didático (aquisições de instrumentos, livros, partituras, CDs, etc.).

6.3.5 As bases pedagógicas do conservatório

Para se discutir as bases pedagógicas é necessário observarmos a qualificação do quadro docente do Conservatório. Uma parte deles têm ensino superior, principalmente bacharelado em instrumento (formação de 4 anos, com ênfase na execução instrumental); outra parte possui licenciatura (3 anos) em Educação Artística ou Educação Musical, ou ainda em Pedagogia (formação de 3 anos, específica para a docência) e uma outra parte, tem formação técnica no próprio conservatório. Dos graduados é possível observar que alguns têm pós-graduação, em alguma das seguintes áreas: Psicopedagogia, Artes, Música, Metodologia de Ensino e em *Performance*. Além disso, uma pequena parte dos professores possui formação em escolas estrangeiras. Podemos dizer que a base da formação musical da maioria dos professores foi feita no próprio Conservatório e estes profissionais depois seguiram para complementar sua formação em cursos superiores. Observamos, também, que a maior parte tem uma formação visando a performance e não a docência. Desta forma, o que nos parece mais evidente, por conta do perfil dos professores é a manutenção de um modelo que privilegia a cultura musical erudita europeia do Séc. XIX, a relação professor/aluno e a organização em torno e em função da aprendizagem e aprimoramento técnico do instrumento.

Apesar dos pressupostos tradicionais de ensino, ocorre no conservatório uma tentativa de ruptura, na medida em que existe o desenvolvimento da prática do ensino em grupo em convivência com o ensino tradicional. Anteriormente estas duas práticas caminhavam juntas, mas em 2009 o ensino coletivo deixa de ser uma prática complementar do ensino individual e constitui-se como um curso preparatório de dois semestres para ingresso dos alunos no curso

regular, assim os alunos frequentam as aulas em grupo para aprender a técnica básica do instrumento e complementam essa instrução na prática de orquestra. Desta maneira, o encaminhamento do estudo das cordas começa pelas iniciações em grupo e depois passa para o curso regular com aulas individuais.

Com o direcionamento para a *performance*, o que observamos no Conservatório é uma dissociação entre a prática e a parte teórica. Numa avaliação interna (não publicada), feita em 2009 na área teórica, constatou-se que existiam estudantes que estavam em níveis adiantados no instrumento e, no entanto, não haviam concluído a teoria fundamental; percebe-se, sob esse aspecto, um equívoco no processo de aquisição do conhecimento musical, onde a execução instrumental está dissociada da teoria, confirmando que o mais importante era ter excelência na execução instrumental; uma visão tecnicista, onde tanto o professor quanto o aluno estão condicionados a um programa com vista a desenvolver o melhor possível a técnica instrumental, em detrimento das outras áreas, e do próprio conhecimento desenvolvido na ação.

Outro aspecto que podemos apontar com respeito a questões pedagógicas é um tipo de hierarquização, que vem da diferenciação entre o professor que se dedica apenas a lecionar e o professor que, além de dar aulas, também atua como instrumentista. Este último tem outro tipo de consideração, sendo mais valorizado tanto do ponto de vista da instituição, quanto do ponto de vista dos alunos. Requião ao relatar as conclusões do seu estudo sobre os saberes dos professores diz que a legitimação de competência docente está ligada diretamente a sua atuação enquanto músico (2002, p. 63), de facto, percebemos que existe essa hierarquização, até nos momentos da distribuição das aulas e dos horários; os professores que são também instrumentistas na orquestra tem a prioridade na escolha dos horários, para que não haja conflito entre os horários das aulas e o horário de ensaio da orquestra.

A Professora Glória Bertrami, em entrevista, ao falar sobre a sua formação, ilustra bem a relação músico-professor quando nos contou que a sua decisão em estudar violino veio depois de ouvir o solo do pai:

O meu pai insistia se eu gostaria de aprender violino e eu achava que violino não era um instrumento feminino, pois só via senhores tocando na Orquestra em apresentações daqui. Ia assistir aos ensaios da orquestra e não tinha nenhuma mulher tocando. Aí com 14 anos fui assistir a uma apresentação da orquestra e ele estava sendo *Spalla*. Naquela época não tinha ainda o teatro e as apresentações aconteciam no Cine Santa Helena. Eu vi o meu pai fazendo um solo do Corelli. Me emocionei às lágrimas. Eu havia entrado por acaso para assistir. Resultado! No dia seguinte já tinha um violino para mim,

com esponjinha, porque naquela época não existia espaleira e ele já começou a me dar aulas (Anexo E-9, pp. 85-86).

É certo que a professora Glória foi levada um pouco pela emoção. Também é bem provável que ela ouvisse o seu pai tocando muitas vezes enquanto dava aulas; mas vê-lo no palco atuando como solista, como *spalla* da orquestra, parecia algo que ela nunca tinha ouvido. Esta pode ser, também, a forma como os alunos percebem os seus professores, isto é, são artistas que ministram aulas. Por isso, estão mais propensos a procurar por esses professores para terem aulas, com o desejo de aprender a tocar como eles. Isto é, na verdade, o que acontece na maioria dos conservatórios; ou seja, o professor transmite para o aluno o seu modo de tocar.

Barrenechea no seu estudo sobre os aspectos tradicionais do ensino de instrumentos musicais, salienta que:

[o] ensino de instrumento até hoje se dá, na maior parte do tempo, por transmissão oral, num repasse de informações que se perpetua de geração para geração. Apesar de vários tratados sobre a arte de tocar um instrumento musical terem sido escritos desde o final do Séc. XVII, até os dias de hoje, muito peso se dá ao conhecimento empírico do professor (2003, p. 10).

Estes aspectos artísticos, sociais e pedagógicos, compõem a estrutura didática do Conservatório, que em nada se alterou, mesmo quando em 1971 a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, trouxe profundas modificações ao perfil e à organização curricular dos conservatórios brasileiros, transformando-os em estabelecimentos de ensino técnico. No entanto, o Conservatório de Tatuí continuou adotando um outro sistema, não se adequando a esta regulamentação e mantendo o seu vínculo com a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, como está bem claro, no Art. 1º do Cap. I do Regimento: “o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí, é um equipamento cultural pertencente à Secretaria de Estado da Cultura”, o que não o situa na área da educação.

Embora esta seja a realidade que se apresenta do ponto de vista dos aspectos pedagógicos ainda hoje no conservatório, não podemos deixar de mencionar de forma específica a presença e as ideias do Professor Hans Joachim Koellreutter, na década de 80. Podemos dizer muito claramente que houve um choque entre as propostas pedagógicas de Koellreutter e o sistema existente na época (e que ainda existe). Em uma entrevista a Irene Tourinho, o Professor

Koellreutter expõe suas ideias e suas convicções filosóficas e pedagógicas, que eram muito diferentes do que acontecia no conservatório:

No fundo, minha filosofia, se você quiser assim, é uma filosofia holística – acho que a opinião do outro é muito importante (...) Eu exagero certos conceitos para que eles [alunos] se conscientizem mais... despertem a reação deles. (...) digo que não há coisa errada em arte! Os alunos que vão fazer composição têm sempre medo de errar. Para contra-agir com esta tendência, digo isto! O errado é a incoerência com uma estética que puderem defender. Cada um pode ter sua religião – não interessa se é correto... interessa se tem uma estética, uma concepção”. A perspectiva holística também é um princípio de meu método de ensinar – pedagógico (Tourinho, I., 1999, p. 209).

A respeito da postura do professor de música Koellreutter revelou que as exigências não são menores, “é como se eles precisassem de uma certa dose de transcendência para além e para aquém daquela normalidade que significa um pensar e agir previsível, atado a padrões inalteráveis” (*idem*, 1999, p. 221). A recomendação dele para os professores na primeira aula era “aprendam a aprender das crianças o que vocês devem ensinar”. Para transcender e para reaprender na visão do Professor Koellreutter, a atividade reflexiva é fundamental, e ter uma visão pedagógica também. Esta forma de pensar a pedagogia, em que deixa o professor suspenso no ar, era de certa forma, romper muito abruptamente com essa tradição sedimentada a que os professores estavam habituados, e que pouco se alterou após a passagem dele pelo conservatório.

Por todas estas questões, o ensino que se dá no conservatório continua preso ao paradigma da pedagogia tradicional. Mesmo com a abertura para o ensino em grupo não é muito fácil fugir de um tipo de ensino centrado na relação professor/aluno/programa/excelência técnica. No entanto, observamos que existe o desejo de repensar a filosofia de base que sustenta as práticas pedagógicas da instituição.

6.4 Recolha dos dados no contexto do Ensino Coletivo de Cordas

A recolha dos dados foi feita no segundo semestre letivo, por ser este o semestre com mais atividades na escola. A inserção no terreno foi bastante facilitada pelo facto de ter sido professora na escola, para além de, há muitos anos atrás também, ter sido aluna. Após a aceitação do pedido e permissão para o estudo, a primeira condição para avançar com a pesquisa foi assumir a postura de investigar e olhar o velho por uma perspectiva nova, para

tentar enxergar o que não estava explícito. O facto de estar familiarizada intimamente com o ambiente deixa escapar aos olhos da investigadora aspectos que podem ser importantes.

O estudo no terreno começou em agosto de 2011 e terminou em dezembro de 2012. Não foi realizado de forma contínua, mas com algumas visitas ao longo do segundo semestre de 2011 e ao longo do segundo semestre de 2012. Em um primeiro momento, a imersão no terreno se deu com o objetivo de ambientação e observação com a finalidade de verificar como os colaboradores do estudo se portariam com a presença de um observador nas salas de aula e nos ensaios. Algumas visitas serviram para tentar deixar o ambiente o mais natural possível e para interferir minimamente no contexto estudado. Este cuidado se deu primeiro pela condição de ex-colega e ex-professora, segundo pelo facto da proximidade, que poderia gerar algum constrangimento (mas por outro lado, poderia gerar também uma relação de confiança, o que na verdade prevaleceu).

Passada a fase de ambientação, as visitas passaram a ser filmadas (não exatamente todas elas) e também foram tomadas algumas notas de campo. Após este período começaram a serem realizadas as entrevistas (ver Anexos E-8, E-9, E-10, E-11, E-10, E-11, E-12, E-13, E-14), sendo que para isso o mais complicado foi conseguir agendar os horários que fossem possíveis para os professores. O contato com os pais dos alunos para as autorizações demandava telefonemas porque nem sempre eles respondiam as mensagens eletrônicas e, porque as explicações do propósito das entrevistas e do estudo eram melhor realizadas pessoalmente. As entrevistas aconteceram no Anexo 5, onde funciona o setor das cordas sinfônicas, em salas que eram disponibilizadas para isso. Os pais, que acompanhavam as crianças, foram convidados a permanecer na sala durante a entrevista, mas apenas uma mãe prontificou-se a isto. Esta flexibilidade durante a entrevista faz parte da lógica da abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

6.4.1 A observação no contexto do Ensino Coletivo de Cordas

As observações neste contexto tiveram o mesmo objetivo do caso português, observar as aulas, os ensaios e as apresentações. Neste caso, diferentemente do caso português as aulas eram apenas coletivas, tanto as classes do Professor Juan Marino, como as classes da Professora Glória Bertrami. A integração da investigadora no contexto de sala de aula foi feita com bastante cuidado para não dispersar e atrapalhar o desenvolvimento das aulas. Nas classes

da professora Glória Bertrami esta integração foi mais fácil; a professora tem na sala pais que participam assistindo às aulas dos filhos (essa é uma solicitação feita pela própria professora aos pais, com o objetivo de demonstrar-lhes o que é essencial e o que deve ser observado em casa quando o aluno está fazendo o estudo diário). É de salientar que o Conservatório é uma escola pública e como todas as outras é aberto à comunidade, sendo assim, os pais podem acompanhar seus filhos nas aulas.

No período de realização do estudo, existiam duas orquestras, a Orquestra Infanto-Juvenil, mais iniciante, onde estava a maioria dos alunos do ensino coletivo (embora a frequentassem também alunos que estavam no primeiro e segundo semestres do curso regular, recém-saídos das aulas coletivas) e a Orquestra Jovem, com alunos que passaram pelas aulas coletivas e já estavam no 4º semestre do curso regular, fazendo apenas aulas individuais.

Durante a observação das aulas, procuramos examinar as estratégias dos professores para gerir e implementar as diferentes atividades, como administravam as diferenças dentro do grupo, uma vez que neles, havia entre cinco e oito alunos (chegando às vezes a dez alunos na turma). As observações foram feitas nas salas de aulas, tanto de instrumento como nas aulas de prática de orquestra, enquanto ambiente natural, uma vez que a realidade só pode ser compreendida dentro dele. Durante a investigação, alguns alunos passaram do Ensino Coletivo para o curso regular. Porém, as classes de ensino individual não foram estudadas, porque este não era o interesse nem o foco da investigação.

Quadro nº 26 – Observação das aulas coletivas e dos ensaios das orquestras

Ano/Mês	Classes de Aulas Coletivas	Ensaio da Orquestra Jovem (4ª feiras)	Ensaio da Orquestra Infanto Juvenil (3ª e 5ª feira)
2011			
Agosto	Dias 17, 31 Horário: 17h Prof.ª Maria da Glória Dias 17, 31 Horário: 18h Prof. Juan Marino	Dia: 17, 31 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 16, 30 Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva
Setembro	Dias: 19, 21 Horário: 17h Prof.ª Maria da Glória Dias 17, 31 Horário: 18h Prof. Juan Marino	Dia: 14, 21 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 15, 22 Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva

Outubro	Dias: 26, 28 Horário: 17h Prof. ^a Maria da Glória		
	Dias: 26, 28 Horário: 18h Prof. Juan Marino	Dia: 19 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 20 Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva
Novembro	Dias: 07, 11 Horário: 17h Prof. ^a Maria da Glória		
	Dias: 07, 11 Horário: 18h Prof. Juan Marino	Dia: 09 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 10, Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva
Dezembro	Dia: 05 Horário: 17h Prof. ^a Maria da Glória		
	Dia: 05 Horário: 18hs Prof. Juan Marino		
2012			
Agosto	Dias: 13, 20, 27 Horário: 18h Prof. Maria da Glória		
	Dias: 13, 20, 27 Horário: 19h Prof. Juan Marino	Dia: 17, 31 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 16, 30 Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva
Setembro	Dias: 3, 10, 17, 24 Horário: 18h Prof. ^a Maria da Glória		
	Dias: 3, 10, 17, 24 Horário: 19h Prof. Juan Marino	Dia: 14, 28 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 15, 27 Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva
Outubro	Dias: 08, 22 Horário: 18h Prof. ^a Maria da Glória		
	Dias: 08, 22 Horário: 19h Prof. Juan Marino	Dia: 19 Horário: 19h Prof. Pedro Delarole	Dia: 18 Horário: 19h Prof. Eduardo Augusto Silva

6.4.2 Participantes na pesquisa

Os procedimentos realizados no Brasil foram os mesmos que os feitos em Portugal. Assim, o quadro a seguir identifica quem são os participantes (sendo que todos concordaram com a participação e manifestaram a forma como gostariam de ser referenciados no estudo). Os elementos das orquestras foram informados da observação e solicitados a participar ou não dos ensaios, de acordo com a concordância de cada um. A entrevistada externa ao Conservatório

(Professora Doutora Magali de Oliveira Kleber) foi selecionada por ser uma investigadora da área da Educação Musical e desenvolver pesquisas na área do ensino em grupo de instrumentos musicais. Além disso, manifesta interesse pelo desenvolvimento do ensino instrumental da música em escolas públicas. Os professores colaboradores, apesar de fazerem parte há muitos anos do quadro docente do Conservatório e trabalharem com ensino coletivo, foram oficialmente e especificamente contratados para essa função, ou seja com a finalidade de trabalharem como professores de ensino em grupo. Sendo assim pareceu-nos importante conhecer as suas práticas, saber sobre as suas experiências, a sua formação, como também compreender porque após alguns anos o conservatório oficializou a cadeira de Professor de Ensino em Grupo. Os alunos convidados faziam parte das classes coletivas. Entretanto, durante o período da pesquisa passaram para o curso regular, sendo transferidos para as aulas individuais. Duas alunas estudam viola de arco, e o terceiro aluno era da classe de violino, mas transferiu-se posteriormente para a classe de viola de arco. O facto de serem alunos do mesmo instrumento não foi opcional, mas foi por serem estes alunos os que se sentiram à vontade e aceitaram participar do estudo; outro motivo foi o horário de aulas, que favorecia e coincidia com os horários dos professores e das orquestras, facilitando a agenda dos professores e da investigadora. O Assessor Pedagógico foi selecionado por ser responsável pela elaboração dos programas de todas as áreas e cursos da escola, em conjunto com cada coordenador de área. Ele tem a visão pedagógica geral de toda a área académica do Conservatório e poderíamos dizer que toda a decisão final sobre os programas pedagógicos é do Assessor; ele centraliza e trata de todas as questões pedagógicas.

Quadro nº 27 – Participantes do Projeto Ensino Coletivo de Cordas

Coordenador Pedagógico	António Ribeiro		
Professores	Maria da Glória Bertrami (Professora de Violino)	Juan Marino Carneiro Alves Elias (Professor de Violino)	
Alunos do Ensino Coletivo	Ana Laura Giannesella (violista)	Samuel Felipe Campos de Salles (violinista)	Adelaide Rodrigues Oliveira (violista)
Professora Consultora não envolvida nas atividades do conservatório	Magali Kleber (UEL) ⁹		

⁹ Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina e Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical.

6.5 O Ensino Coletivo de Cordas no Conservatório

O ensino coletivo de cordas no Conservatório é homogêneo, ou seja, existem classes só de violino, só de violas e só de violoncelos. O ensino em grupo de instrumentos de cordas sempre esteve presente no Conservatório de Tatuí, segundo nos informou o Professor Antônio Ribeiro que é Assessor Pedagógico desde o ano de 2008:

Quando nós chegamos no Conservatório de Tatuí, nós já encontramos o ensino coletivo e a gente manteve, porque ele tem resultados muito satisfatórios, bastante palpáveis (Anexo E-14, p. 146).

Nessa mesma gestão do Professor Antônio Ribeiro, em 2009, aconteceu uma reestruturação no quadro de docentes, e reformulou-se também a área pedagógica. Essa reestruturação começou por um processo seletivo nacional para todas as áreas já existentes, além de oficializar outras que existiam na prática, mas não oficialmente, como é o caso do Ensino Coletivo, do Choro e algumas áreas da Música Popular e do Jazz. Os professores que já faziam parte do quadro também participaram da seleção.

A área de cordas do Conservatório, como acontece em todos os conservatórios brasileiros, sempre seguiu a tradição. Com a oficialização do ensino em grupo para as iniciações alarga-se a base de atendimento, criando condições de acesso para mais crianças e, dessa forma, garantindo um pouco mais que as crianças que seguem o curso são as mais vocacionadas. Embora não exista um estudo oficial, o número de alunos que concluem o curso de cordas é bastante reduzido, uma vez que as crianças ao saírem do ensino coletivo ingressam no ensino tradicional em aulas individuais, reduzindo novamente o número de vagas em função do número de professores, que apesar de não ser pequeno não chega para atender a demanda.

Scoggin (2003, p. 26) vem estudando a formação dos instrumentistas de cordas, especialmente de violino; ela constatou que, dez anos depois do seu primeiro estudo, a situação ainda continua a mesma, pois não existe no Brasil uma *escola de cordas*; diz que: “a falta de tradição em instrumentos de cordas ainda é um problema grave”. De facto, corroboramos as ideias de Scoggin. A música não é percebida como fator de crescimento pessoal; no entanto, percebemos que a procura pelas aulas de violino é grande. O que nos parece ser mais grave é a falta do ensino básico de instrumento na escola genérica pública, que poderia reverter essa situação, além da iniciação tardia à aprendizagem do instrumento de cordas. Neste aspecto,

ficam em melhores condições os instrumentistas de sopros, que encontram instrução básica nas escolas das bandas.

No Conservatório, o ensino coletivo de cordas tem oferecido a oportunidade do contacto com um instrumento mesmo antes da reestruturação de 2009 (embora fosse praticado como uma aula complementar). Nesta nova conceção, o ensino coletivo é tomado como um fim em si mesmo, com o propósito de dar as noções iniciais da técnica do instrumento. A Professora Glória disse em entrevista (Anexo E-9, p. 89) que na aula coletiva antes da reestruturação era um momento onde se “faz uma revisão técnica”. Portanto, no programa curricular anterior à reforma de 2009 os alunos da Professora Glória, na fase inicial, faziam aula de instrumento individual, aulas coletivas e prática de orquestra. Esta programação não era adotada por todos os professores; existiam apenas dois professores que reuniam os seus alunos uma vez por semana para estas aulas. A orquestra, sim, era uma prática que estava no currículo da escola. Existiam orquestras de todos os níveis desde as que utilizavam cordas soltas até à de nível mais adiantado, sendo que quase todos os professores coordenavam alguma orquestra de alunos.

Assim, a partir de 2009, todos os alunos iniciantes fazem dois semestres de aulas em grupo, passam por uma avaliação e, caso tenham alcançado os requisitos técnicos para ingressar no curso regular, começam a ter aulas individuais. A Professora Glória Bertrami diz:

a proposta foi que antes de se iniciar o curso regular semestral com aulas individuais, os novos alunos frequentassem aulas de 3 ou 4 crianças em classe para serem trabalhados os primeiros passos (Anexo E-9, p. 87).

Esta é uma proposta nova na tradição do ensino dos conservatórios (o Conservatório de Tatuí está subordinado à Secretaria de Cultura de Estado de São Paulo que lhe confere autonomia para elaborar o seu projeto pedagógico) , onde um professor normalmente acompanha o aluno desde a sua primeira aula até ao concerto de formatura. O Conservatório ao romper, mesmo que parcialmente, com este paradigma, abre espaço para a formação de outro tipo de instrumentista, capaz de desempenhar um trabalho de equipa. Isto reflete-se no trabalho que é desenvolvido na prática de orquestra ou em qualquer outro grupo de que ele faça parte (num trabalho cooperativo, como apontado na literatura sobre essa prática de ensino). Como dito anteriormente, embora exista esta abertura para este novo paradigma no ensino dos instrumentos de cordas, ainda percebemos no Conservatório que não é tão fácil mudar o que já está muito vincado - a teoria de um lado, a prática de outro. Este quadro necessita de um ajuste. É bem possível que esta situação aconteça noutros setores dentro do Conservatório.

Percebemos que a ideia de construção do conhecimento a partir de um processo de ensino e aprendizagem cooperativo possa também ser utilizado em pequenos grupo no curso regular e não só nas iniciações, observamos que os professores da área estão abertos à prática do ensino em grupo e que não acham impossível um trabalho em duplas, no ensino tradicional.

6.5.1 Formação dos professores e suas identidades

Todos os professores da área de cordas vêm do ensino tradicional; a grande maioria foi aluno no próprio Conservatório. O curso de cordas tem no seu quadro 16 professores, nove deles após concluírem a formação no Conservatório seguiram para o ensino superior, bacharelado em instrumento, que visa a formação de instrumentistas, três entre os professores têm pós-graduação em música, seis tem apenas a formação técnica do Conservatório e um deles tem a formação superior em Pedagogia. A maior parte dos professores possui apenas o curso de graduação (1º Ciclo). No entanto, participam de cursos de formação continuada, *masters classes* no próprio Conservatório e cursos de verão (como por exemplo o Festival Internacional de Campos do Jordão, Festival de Verão de Curitiba), sendo que alguns também fazem aulas particulares com professores especialistas. É importante ressaltar, porém, que quase todas estas atividades estão muito mais ligadas à prática instrumental e apenas uma pequena parte delas poderia ser classificada como *reciclagem pedagógica*. Quase todos os professores além de se dedicarem à docência, também são instrumentistas e trabalham em orquestras profissionais, seja do próprio Conservatório ou em cidades vizinhas como São Paulo, Sorocaba e Campinas.

Dessa maneira a formação pedagógica, na verdade, parece não ser a questão principal para os professores (uma vez que apenas um professor tem formação em pedagogia). Parece, que ter excelente proficiência no instrumento é mais importante que possuir uma formação pedagógica específica. A esse respeito Requião observa que,

o músico-professor vem atendendo a uma demanda por saberes profissionais, que reconhece sua competência docente através de seu desempenho artístico-musical, comprovado em situação de *performance* (2002, p. 64).

É possível perceber que para alguns professores uma atividade complementa a outra, parece que ser instrumentista e estar tocando numa orquestra é prestar-se de modelo para os alunos. No entanto, outros lecionam apenas para complementar o salário e, se tivessem que

escolher ou, se fosse possível, optariam apenas pela *performance*. Com isto, podemos afirmar que a formação pedagógica se dá essencialmente de forma empírica, o que acompanha também a falta de professores de música no Brasil e a falta de cursos de formação de professores em número suficiente.

O quadro docente da área do ensino coletivo é composto por dois professores de violoncelo, dois professores de violino e um professor de viola. Estes professores, além da formação no Conservatório, têm em comum, na sua formação inicial, a participação da família, pois tiveram o estímulo do pai, da mãe ou de um irmão.

A Professora Glória Bertrami, uma das colaboradoras da pesquisa fez a sua formação técnica no próprio Conservatório. Ao refletir sobre como melhorar a sua atuação como professora, procurou os cursos de verão e os cursos livres para uma formação em ensino, não especificamente no ensino em grupo, mas numa pedagogia voltada a alunos iniciantes.

A professora comenta

Aos poucos fui percebendo que poderia melhorar meu desempenho como professora e, conversando com o professor Paulo Bosísio¹⁰, meu professor na época, perguntei como poderia melhorar a minha prática como professora para iniciantes. Ele falou enfaticamente: - “Oficina de música de Curitiba com a Simone Savytzky”¹¹. No primeiro [mês de] janeiro após a conversa, fui a Curitiba. Tive 15 dias de aula para formar professores do Método Suzuki. Ai todo o janeiro, todo o curso que aparecia, eu fazia. Cursos de 1 semana, de 20 dias, nunca tive a oportunidade de fazer um curso mesmo do Método Suzuki, de ir para os Estados Unidos onde tem uma Academia e tal. Mas aprendi muito nesses cursos avulsos. Fui a Jaraguá do Sul, em Santa Catarina. O que aparecia de convite na caixa do correio, lá ia eu aprender mais um pouquinho e aplicar as novidades nas minhas aulas. Muitas vezes levava os meus filhos que também se beneficiaram dos cursos para alunos, grupos e orquestras (Anexo E-9, p. 86).

Já o Professor Juan Marino ao falar sobre a sua formação disse que fez o curso técnico do conservatório e completou a sua formação com o curso de pedagogia e também procura complementar esta formação com cursos livres. No entanto, ao contrário da professora Glória Bertrami, ele procura cursos na área do ensino coletivo, por achar que precisa ter mais base pedagógica nessa área:

¹⁰ Aluno de Max Rostal, que há quase três décadas tem sido referência nacional para os violinistas brasileiros. Foi professor do Conservatório de Tatuí por muitos anos. Atualmente é professor na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

¹¹ Professora do Método Suzuki nos festivais de férias de Curitiba e Musicista do Centro Cultural do Teatro Guaira em Porto Alegre.

(...) passei por vários professores no Conservatório até chegar no Professor Paulo Bosisio, que foi o grande... assim, por quem eu tenho um grande carinho! Foi ele que formou os professores aqui do conservatório e eu, juntamente, peguei esse final, em que ele estava dando aula e consegui me formar na classe do Prof. Paulo Bosisio, que foi um dos professores que mais me ensinou na parte técnica e na parte pedagógica mesmo. Hoje, o que eu uso com meus alunos, eu peguei muito com o professor Paulo Bosisio, o que ele ensinava. Depois eu me formei como pedagogo. Me formei no conservatório, fiz o curso total no conservatório de violino e depois fiz pedagogia e alguns cursos fora, festivais de férias e, recentemente, o curso de extensão de ensino coletivo na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo). O penúltimo curso com a Liu e o professor Luis Amato (Anexo E-13, p. 129).

Os passos iniciais dos professores na formação profissional parecem ter sofrido muitas influências das condições familiares e do meio de origem. No entanto, os passos seguintes parecem estar marcados por uma percepção de que faltava algo nas suas formações e por uma preocupação em complementá-la, o que parece importante na construção das suas identidades profissionais.

6.6 Contexto do ensino e aprendizagem

O Ensino Coletivo de Cordas é um curso que faz parte da área de cordas, especificamente voltado para a iniciação ao instrumento. É um trabalho introdutório e pré-requisito para ingressar no curso regular, onde os alunos passam a ter aulas individuais. O Ensino Coletivo é voltado ao aluno que ingressa sem nenhum conhecimento instrumental. É nesta fase que eles desenvolvem as técnicas básicas dos instrumentos de cordas friccionadas. Paralelamente às aulas de instrumento, todos os alunos frequentam aulas de teoria musical, aulas de coral e prática de orquestra. As orquestras estão divididas em infantil, infanto-juvenil e juvenil, consoante aos níveis técnicos dos alunos. Nesta fase da aprendizagem, a carga horária é de aproximadamente 9 horas de aulas por semana (entre disciplinas teóricas e práticas). No ano de 2009, ano em que se oficializaram as aulas coletivas de cordas o total de alunos nas aulas coletivas, era de aproximadamente 100 alunos. Para se ter uma ideia, nessa época, o total de alunos de cordas do Conservatório girava em torno de 400 estudantes.

As observações demonstram que não existe uma ponte (o que seria ideal) entre as aulas da musicalização e as aulas de ensino coletivo de instrumentos de cordas. Nos anos anteriores existia entre o setor de cordas e o curso de educação musical uma parceria. Alunos de cordas e o próprio coordenador da área faziam frequentes apresentações nos cursos de iniciação musical,

principalmente no final dos anos letivos, momento em que as crianças faziam a opção pelo instrumento. Estas apresentações tinham por finalidade mostrar aos alunos da educação musical os diferentes instrumentos de cordas, dar oportunidade às crianças de tocarem os instrumentos e familiarizarem-se com o som dos mesmos. Constatamos que essa prática não tem acontecido e muitos dos 300 alunos que normalmente frequentam as iniciações musicais concluem o curso e deixam o conservatório. Quando interrogamos o Professor Antônio Ribeiro sobre o assunto ele se mostrou bastante favorável ao ensino coletivo, nos dizendo:

Eu sou hoje... plenamente a favor do ensino coletivo. Eu comecei a olhar um pouco para isso, outros países têm utilizado, tem se servido do ensino coletivo tanto no Oriente como aqui no Ocidente. Talvez no Ocidente o expoente disto seja o projeto da Venezuela não é? Então, quando nós chegamos no Conservatório de Tatuí nós já encontramos o ensino coletivo e a gente manteve porque ele tem resultados muito satisfatórios, bastante palpável não é? (...)

(...) uma escola de música principalmente pública não pode voltar as costas para isso. Porque, por ser pública, ela também tem que ter uma certa base de atendimento. Uma certa largueza nessa base né? Eh, por questões orçamentárias e administrativas ... (Anexo E-14, p. 146).

Embora o Assessor Pedagógico do Conservatório apresente um discurso a favor do ensino coletivo, percebemos que em outros ambientes escolares ainda existe certo preconceito em relação a esse tipo de pedagogia, e até mesmo certa desconfiança sobre a sua eficácia. A respeito da desconfiança sobre a eficiência do ensino em grupo, a Professora Magali Kleber nos disse ter observado no seu estudo que:

Em nenhuma situação eu vi, que, porque se ensina coletivamente um instrumento, vai diminuir a qualidade! Se o aluno tem uma determinada dificuldade técnica, você pode pontualmente trabalhar com ele; mas eu acho, que fazer música em conjunto tem se mostrado muito positivo e até mais digamos assim, motivador. Eu acho muito bom a gente pensar em ensinar instrumentos dentro de processos coletivos que tenham metodologias já muito estudadas (Anexo E-8, p. 78).

A Professora Magali Kleber, que estudou o processo de ensino e aprendizagem musical em projetos sociais, diz que essa metodologia tem vários exemplos de sucesso e que ela pode muito bem ser transportada para a escola pública. Concordamos com a Professora Magali, quando ela afirma que o ensino coletivo é uma proposta possível e viável para as escolas e conservatórios públicos (levando-se em conta as especificidades e objetivos de ensino musical de cada instituição). Entendemos que o ensino coletivo possibilita um alargamento de acesso à aprendizagem instrumental, e uma iniciação ao ensino instrumental eficiente, como bem afirma

a professora com base na sua experiência de pesquisa, na sua condição de formadora de professores e de presidente da Associação Brasileira de Educação Musical:

Você pergunta qual é o melhor processo para ensinar instrumentos musicais na escola? Primeiro assim, eu acho que o coletivo prevalece. Isso... a gente observa nos projetos sociais, que o coletivo não diminui a qualidade (...)

E também a qualidade da música que se fazia lá [nos projetos estudados pela professora] era também surpreendente para mim.

Porque de qualquer maneira é o ponto de partida que torna significativo o processo de aprendizado do aluno. Isso é uma premissa da pedagogia do nosso tempo (Anexo E-8, p. 76-78).

A Professora Glória Bertrami entende que as aulas coletivas são uma excelente opção para o desenvolvimento técnico inicial, corroborando a opinião dos outros professores:

As Orquestras mencionadas (...) e as aulas coletivas não deixam de ser uma excelente opção para o aprimoramento técnico, musical, social que na minha opinião funcionam perfeitamente na nossa estrutura e realidade atual.

As pesquisas têm mostrado e a aplicação dessa forma de ensino, já se sabe que é eficiente (Anexo E-9, p. 88).

Procurando entender o processo de ensino coletivo, questionamos os professores sobre o que eles achavam de mais específico no ensino em grupo. Do ponto de vista da Professora Glória Bertrami, ela nos disse: “Repetição, repetição, repetição de formas variadas como reforço na aprendizagem” (Anexo E-9, p. 97).

Na opinião do Professor Juan o mais específico nessa forma de ensinar é: “aquilo que o aluno faz. É o aluno ter outro aluno como referência, o colega dele” (Anexo E-13, p. 133).

Na fala do Professor Juan e na sua prática foi possível perceber que o aluno neste tipo de ensino de facto é o centro da atenção e, mais do que compartilhar o ensino em grupo envolve o exemplo, ter alguém como modelo.

Já o Professor Antônio Ribeiro, nos refere o pendor social:

A especificidade... É um pouco óbvio isso que eu estou dizendo, mas eu acredito que é isso mesmo, a especificidade do ensino coletivo é assumir a socialização do homem. Assumir que o homem é um ser social; com tudo, que isso implica não é? (Anexo E-14, p. 150).

De facto, o que observamos nas aulas no conservatório é um tipo de prática social, uma prática humana tal qual sugerida por Elliot (1995), um conjunto de atividades humanas e práticas musicais contextualizadas.

6.6.1 As aulas

As aulas acontecem exclusivamente em grupo, visando desenvolver as capacidades técnicas iniciais do instrumento, a autodisciplina (indispensável na aprendizagem musical) a percepção rítmica e melódica, de modo a estarem sensibilizados para a vertente prática. A duração desta etapa da formação é de dois semestres. No término dos semestres, como já foi dito, os alunos passam por uma avaliação para prosseguirem no curso regular com as aulas individuais, dando seguimento à formação na área das cordas com duração de 16 semestres; o aluno que não é aprovado nesta fase inicial, não pode continuar para a fase seguinte. Nesta fase existe uma outra seleção, que poderíamos classificar como *seleção natural*, porque é nesta fase que os alunos podem perceber se fizeram a escolha certa em relação ao instrumento e se desejam realmente seguir na formação. Mesmo que estas condições não sejam garantia de sucesso e encaminhamento para uma formação específica, o processo abre a possibilidade para que mais crianças tenham acesso ao ensino instrumental e, posteriormente possam ter um encaminhamento específico ou profissional (para quem de facto o desejar).

As aulas do Ensino Coletivo têm uma duração de 50 minutos e acontecem uma vez por semana. Para desenvolver as aulas os professores seguem um programa que tem base nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas americanas dos anos setenta e oitenta, como afirma o Professor Juan Marino: “seguimos um programa, com a utilização de métodos específicos de técnica para cada semestre” (Anexo E-13, p. 129).

A Professora Glória Bertrami confirma a utilização dos métodos:

o programa da escola é: o método de S. Suzuki; *All For Strings* de Gerald E. Anderson e Robert S. Frost e o *String Builder* de Samuel Applebaum para os primeiros passos. Vão sendo acrescentados outros livros na medida em que [os alunos] vão ficando adiantados (Anexo E-9, p. 92).

Os métodos mencionados pela Professora Glória Bertrami (Anexo E-9, p. 96) fazem parte do programa da escola. O método *All For Strings* de Gerald E. Anderson e o *String Builder* de Samuel Applebaum, são métodos de ensino coletivo desenvolvidos para escolas públicas americanas. Também são utilizados o método Suzuki para repertório, além do estudo técnico. O método *All For Strings* de Gerald E. Anderson e Robert S. Frost é organizado em três volumes, que podem ser utilizados tanto para o ensino individual quanto para o ensino em grupo das cordas friccionadas da orquestra (violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo) nesta abordagem as aulas em grupo podem ser de instrumentos homogêneos ou heterogêneos. Nas

aulas de ensino coletivo são utilizados apenas o primeiro volume deste método, sendo que a sua aplicação se faz apenas em classes homogêneas. No volume I, há um esclarecimento introdutório, identificando as partes dos instrumentos, fornecendo instruções sobre a postura, a maneira de segurar o arco e como utilizar o método. Para o professor, a recomendação é que sejam estabelecidas metas para cada aula e para cada sessão de estudo diário, em casa. Para os estágios iniciais é importante e recomendado que o professor, para além da correta postura e empunhadura do arco, se atente a uma boa qualidade sonora, uma correta leitura (quando esta for introduzida), uma boa afinação, o ritmo correto, a arcada e divisões do arco corretas, a pulsação firme e um bom fraseado. A proposta de metas remete-nos para a ideia de dos objetivos possíveis de serem atingidos (Csikszentmihalyi , 2002; Elliott, 1995).

O método começa por uma sistematização mecânica - *starting by rote*, que concentra a atenção na maneira de segurar o instrumento e nos hábitos de arcadas, sem utilizar a leitura musical, ou seja, um treinamento da memória muscular e auditiva, procurando perceber os movimentos necessários para executar determinado movimento, determinada sonoridade. Nesta etapa de mecanização, os autores priorizam exercícios com a separação das mãos, como conceito fundamental. Isto, porque nos instrumentos de cordas cada uma das mãos faz movimentos completamente distintos; sendo assim, ao estudá-las separadamente, concentra-se a atenção no movimento, o que é importante para criar independência. A meta para esta parte inicial do livro, dedicado à mecanização, é alcançar uma boa postura do instrumento e do arco. Embora seja introduzida a leitura das notas, há uma quantidade mínima de leitura que utiliza apenas as notas da escala de ré maior. Cada linha melódica deve ser memorizada o mais rápido possível para que a atenção esteja concentrada na postura e no arco. A percepção auditiva é, sempre, enfatizada, para uma boa sonoridade e uma afinação apurada, que deve ser meta de cada melodia ou exercício. Nesta fase, é recomendado que o professor toque para o aluno ouvir, no seu próprio instrumento ou no piano.

No curso de Ensino Coletivo do Conservatório, este método é utilizado em conjunto com o *String Builder* de Samuel Applebaum, que também é um manual voltado para os alunos iniciantes. O Método Applebaum é composto de três volumes (no entanto, nas aulas do curso, apenas o primeiro volume é utilizado) e é direcionado para o ensino em grupo (tanto homogêneo como heterogêneo) ou individual. Além dos métodos para ensinar a técnica, a coleção possui um conjunto de obras arranjadas para orquestra de cordas. Este material foi concebido para utilização nas escolas públicas americanas. Garverick comenta que Samuel Applebaum em

entrevista declarou que, depois de algum tempo como professor de aulas particulares, percebeu que o futuro de qualquer ciência ou arte deve começar na esfera da educação pública e que o futuro da *performance* musical seria melhor desenvolvido no sistema escolar (1998, p. 37).

Neste manual é utilizada também a ideia de “*starting by rote*” (tocar de ouvido), possibilitando a concentração do aluno nos aspectos técnicos, tais como o desenvolvimento da forma da mão esquerda, a divisão do arco para o estudo do *detaché* e a respiração como auxiliar no relaxamento e liberdade de movimentos. O conteúdo do método é bastante didático, as dificuldades técnicas são colocadas gradativamente, visando facilitar a compreensão do aluno, há economia nos textos, privilegiando-se as figuras e o conhecimento é cumulativo. Os exercícios impressos no livro começam apenas com a grafia da figura rítmica, sem pentagrama. Adota-se a semínima como unidade rítmica básica em andamento cômodo, com o objetivo de trabalhar o relaxamento do braço direito (mão, punho, braço, cotovelo ombro) que devem trabalhar juntos e de forma flexível na realização dos exercícios. O trabalho é iniciado com exercícios de cordas soltas (sem a colocação dos dedos da mão esquerda), especialmente com a corda solta ré, comum para os violinos, violas e violoncelos. Por causa disso, existe a possibilidade de trabalhar com os três instrumentos na sala. O trabalho inicial é feito utilizando-se semínimas, mínimas e semibreves. Depois de vários exercícios com cordas soltas, inicia-se a colocação dos dedos da mão esquerda, um a um, utilizando-se as notas da escala de ré maior.

O programa do curso inclui ainda o método Suzuki que nesse caso é utilizado basicamente como repertório, sem seguir a filosofia proposta pelo seu autor. O livro utilizado também é o primeiro volume, sendo que posteriormente, no curso regular, os professores adotam outros volumes. Nesta fase inicial a questão é “escutar e tocar”. Os alunos escutam o professor e os colegas e a partitura é dispensada porque se toca não o que se lê, mas o que já foi suficientemente ouvido, memorizado e vivenciado. Assim, as habilidades são construídas a partir da experiência, da repetição, da prática perseverante, da paciência, da disciplina, da audição e da execução meticulosa. O domínio técnico é desenvolvido desde o início, sendo fundamental para a qualidade musical da interpretação. Sendo assim, observamos tanto nas aulas da Professora Glória como nas aulas do Professor Juan que as peças musicais nunca são abandonadas; elas vão sendo desenvolvidas nos domínios técnicos e interpretativos. Mesmo que os alunos estejam avançados nas lições, as primeiras peças do volume são repetidas muitas e muitas vezes, e devem ser tão musicais e tão bem executadas quanto as peças mais avançadas

do programa. A musicalidade da interpretação evidencia a relação viva e concreta com a música (Blacking, 2012; Small, 1995; Elliott, 1995).

No primeiro volume do método Suzuki a ideia principal é denominada “*stop form*” (interrompe-se o movimento do arco). Este procedimento é um dos processos técnicos mais importantes para que a criança adquira o domínio do arco. São golpes de arco que devem ser executados com a metade superior do arco (muitas vezes os professores fazem marcações na vareta do arco para que o aluno tenha uma referência). Nesta posição de arco, o antebraço deve trabalhar num ângulo reto, formando um quadrado em conjunto com o arco. O arco para após cada arcada (para baixo e para cima), este exercício muitas vezes produz um ruído indesejável, como um som raspado, por causa da forte pressão da crina nas cordas, que deve ser eliminado gradualmente pela repetição e controle do arco.

Observamos que nesse processo de ensino a postura bem colocada é muito importante, sobretudo a preparação antes de começar a tocar. A professora Glória Bertrami preocupa-se em cuidar da postura corporal, do alinhamento do queixo, da posição da voluta, da posição dos pés, que devem ficar em abertura de 45° e do arco, que deve estar posicionado na corda. Os exercícios de mudança de corda são fundamentais para a conscientização das alturas e ângulos das cordas. Como o manual começa com o aluno colocando os três dedos da mão esquerda na corda (corda lá), geralmente a posição em que os dedos devem ficar é marcada no braço do violino com fitas adesivas para que o aluno as tenha como referência. Segundo os professores, estas fitas são removidas assim que o aluno se conscientize dos sons das notas e tenha a posição da mão formada.

A professora Glória Bertrami, que teve uma formação no método Suzuki, além das aulas em grupo (onde estão três a quatro alunos), também reúne todos os seus alunos uma vez por semana, numa aula de 50 minutos para praticar o repertório. Nessas aulas, os alunos tocam pequenas melodias em diferentes graus de dificuldades técnicas. A estratégia adotada pela professora para essa fase é a motivação, a observação e a imitação. Em primeiro lugar toca o grupo que está trabalhando a primeira lição - *Twinkle twinkle little star* (lição introdutória), depois o grupo que está tocando as lições n.º 1 e n.º 2 e, assim se vão sucedendo os grupos em diferentes lições. No final todos tocam a lição introdutória. Observou-se que não existe por parte dos alunos adiantados rejeição em tocar a primeira lição do livro junto com os iniciantes. Na

verdade os adiantados auxiliam os novatos (aprendizagem cooperativa). Neste processo não são utilizadas partituras; mesmo que os alunos saibam ler, dá-se preferência à memorização.

A professora Glória Bertrami em entrevista contou-nos como procede nas suas aulas:

O método Suzuki propõe que se reúna todas as crianças uma vez por semana (Anexo E-9, p. 87).

a aula coletiva [como propõe Suzuki] com todos os violinos juntos, você faz uma revisão técnica, escalas em forma de brincadeira... todas as técnicas para a colocação.... Você faz a revisão, você não ensina nada novo na aula coletiva com todos os alunos. Porque ali tem diversos níveis. Ali tem criança que só sabe tocar na corda “Lá” até criança que está finalizando o volume I. Então você chama as que já sabem para tocar uma música, eles tocam e os pequeninhos ficam sentados ouvindo. Então você alerta: - “Escuta esta música que logo você vai chegar lá. Então é um estímulo para eles. Porque ele gostou daquela música e sabe que se estudarem logo irão chegar lá. Ele fica sentadinho e depois todo o mundo vai tocar. Eles vão tocar Estrelinha e os que estão na corda “Lá” vão tocar só nessa corda. Vão ouvir todas as variações da Estrelinha; quando eles chegarem na segunda variação, já está pronta, porque na aula anterior eles já trabalharam na corda “Lá”. Ai você vai ensinar uma escala; a criança pequeninha não sabe escala, ele fica sentadinho ouvindo, mas ele já está aprendendo a escala ali. Ele está antecipando o conhecimento. A aula coletiva [como propõe Suzuki] é incrível. Os alunos que não podem participar porque moram em outra cidade ou que não podem participar por causa do horário não ficam tão espertos, tão sabidos... Sabe?... como os que participam. O reflexo fica mais aguçado. E aí o que acontece, quando eles passam para a primeira orquestra (que no Conservatório tem orquestra desde o segundo volume do método Suzuki mais os métodos complementares), eles deixam de fazer esse grupo coletivo e passam para a orquestra, que é um trabalho coletivo também duas vezes por semana. Então já é continuidade do trabalho em conjunto (Anexo E-9, p. 89).

Questionamos, então, se havia diferenças entre as aulas como propõe Suzuki e as aulas em grupo do Ensino Coletivo, uma vez que essas aulas em que reunia todos os alunos para tocar as peças do método Suzuki, não estavam dentro programa. A professora respondeu:

Ah! É completamente diferente. Na aula com 4 ou 5 alunos [aulas de iniciação ao instrumento] nós ensinamos técnica e coisas novas todas as aulas. Toda a aula você cobra o trabalho que você já ensinou e ensina mais um passo à frente (Anexo E-9, p. 89).

Comentamos e questionamos, com o objetivo de mais bem entender, se as aulas com 4 ou 5 alunos eram onde eles aprendiam apenas a técnica, enquanto que as aulas coletivas (como propõe Suzuki) eram aulas onde eles aplicariam a técnica aprendida. Questionamos também, se nas aulas coletivas a professora pára e corrige alguma coisa. A professora esclareceu:

Isso! Eles irão aplicar [a técnica que aprenderam na aula em grupo de 4 a 5 alunos]. É mais um dia de estudo na semana, a aula coletiva [como propõe Suzuki]. Eles não aprendem nada novo. Eventualmente, você pode até ensinar uma coisa nova.

Sim paro e corrijo. Por exemplo: o “dó#” dedo 2 na corda “lá” está muito desafinado na peça n.º 2 do volume I do Suzuki. Então você repete e pede para arrumar o dedo. Todo mundo toca uma *laranjada doce*¹² no “dó”. Ai eles vão procurar o “dó” e na segunda vez que eles tocarem provavelmente o “dó” sairá melhor. Ai então você elogia e eles vão cuidar do dedo dois. A aula coletiva é para melhorar o que eles já sabem (Anexo E-9, p. 90).

Os alunos da Professora Glória Bertrami têm aulas em grupo (3 ou 4 alunos), com duração de cinquenta minutos, uma vez por semana. Nessas aulas aprendem as técnicas para tocar o instrumento e todos os alunos tocam ao mesmo tempo. É dada prioridade para a parte técnica como por exemplo: trabalho intenso de golpes de arco nas escalas (tocadas sem partitura), e aplicação dos métodos *All For Strings e String Builder*. Durante a aula a professora pára várias vezes e corrige postura e afinação, no geral, mas quando necessário vai até ao aluno, arruma a postura, coloca o instrumento na posição correta, mostra ao aluno qual a postura correta, depois toca para exemplificar e, em seguida, todos começam a tocar as lições novamente. A aula é muito dinâmica e as atividades, apesar de utilizarem muitas repetições, não são cansativas para os alunos, porque eles estão sempre aprendendo elementos novos. A aula sempre começa com uma avaliação do trabalho da aula passada, que deve ter sido estudada durante a semana. A professora não ouve todos os exercícios, mas observamos que escolhe os que têm alguma dificuldade técnica e que deveriam, com o trabalho de casa, ter sido resolvidos. As lições mais difíceis e que após a semana de estudo individual em casa, ainda não estão bem assimiladas, são repetidas. Durante a avaliação a professora observa atentamente os problemas individuais sem que os alunos se sintam vigiados, situação favorecida pelo grupo, o que deixa confortáveis, os alunos mais tímidos. Esta sessão da aula para quem não conhece a dinâmica das aulas coletivas, pode parecer que é um momento em que se gasta muito tempo, mas na verdade a professora conhece muito bem as dificuldades técnicas que o aluno encontrará na lição e sabe de antemão como será a evolução após a semana de estudo.

Questionada sobre o preconceito em relação ao método Suzuki (pois observamos que a ideia de coletivo se contrapõe à tradição dos conservatórios), a professora nos fala que isso só existe a partir do desconhecimento: “Só há preconceito ao método Suzuki pelas pessoas que

¹² Exercício rítmico do início do livro em que a professora adaptou um texto, para ajudar na assimilação e percepção rítmica.

não o conhecem. As pessoas conhecem o livro [manual], mas não conhecem a metodologia” (Anexo E-9, p. 95).

O Professor Juan Marino, apesar de perceber fora do Conservatório que existe certo receio em relação ao ensino em grupo, diz-nos que na escola, o sistema é muito bem aceite e recomendado pelos seus colegas professores, para quem quer ingressar no ensino de cordas.

Aqui no Conservatório entre os meus colegas de trabalho eu sempre tenho muito apoio. Tenho a indicação deles para quem procura aula dizendo: vocês querem fazer aula? Vão falar com o Professor Juan, ele dá aulas coletivas (Anexo E-13, p. 138).

Já o Professor Antônio Ribeiro, fala da sua visão sobre o ensino em grupo e da sua participação numa ONG, cuja base pedagógica é o ensino em grupo, o que o levou a rever o seu modo de pensar.

Eu tenho que fazer uma confissão que eu mesmo era bastante preconceituoso com o ensino coletivo. E foi exatamente o Instituto [Bacarelli], no período em que passei lá, é que eu fui obrigado a rever a minha posição, porque o Instituto é inteirinho baseado na proposta do ensino coletivo. Então, as crianças começam a estudar coral, a ter atividades corais, mas paralelo a isso eles têm atividades junto às orquestrinhas de cordas, bandinhas de sopro, não é? Já no primeiro momento. É claro que no Brasil o método Suzuki é o mais difundido e isso acabava sendo utilizado lá, não exatamente na sua íntegra, mas fazendo algumas adaptações para aquela realidade. Mas, eu vi lá que a coisa de facto funciona! Eh... Ainda mais em uma situação em que você tem que... Naquela, especificamente, em que você tem que ter uma larga base de atendimento, e o ensino coletivo é muito adequado para isso (...) o que a gente tenta fazer no Conservatório, mesmo porque a nossa realidade no conservatório é diferente do Instituto evidentemente, é ter menos alunos (entre 4 e 5) nas classes de ensino coletivo. Em outras escolas eu já vi classes com cinquenta alunos. Agora, o resultado é um, agora se a gente consegue colocar dez alunos o resultado é outro e evidentemente muito e muito melhor. Ah...Idealmente até eu encaro que o ensino coletivo deve ser acompanhado sempre de dois professores. Um professor que se dirige para a classe. Portanto, vai tratar de coisas mais genéricas do conjunto e etc. e, um professor de apoio ou monitor que vai atuar individualmente para tratar de pequenas correções de postura, de...não é? De respiração...Também por causa disso... Porque eu acredito que tenha... que é importante ter... Mas, nem sempre a gente consegue devo dizer, por questões várias, mas a partir do momento que se consegue ter esse segundo professor, o objetivo dele na sala de aula é olhar para o aluno individualmente, isso também explica a necessidade de não termos uma classe muito grande, porque também ele não será capaz de fazer esse acompanhamento. Se temos as tais cinquenta crianças no mesmo recinto é difícil. Ah... então, também de um jeito bem resumido, eu acredito sim, que é interessante [o ensino coletivo], e olha eu diria até mais, uma escola de música principalmente pública não pode voltar as costas para isso (Anexo E-14 , pp. 145-146).

Embora fique muito claro que este tipo de ensino musical representa uma democratização de acesso e justiça social (Vieira, 2008, 2009, 2011, 2014; Santos & Vieira, 2013), o que percebemos é que existe a necessidade de convencimento político das vantagens do ensino em grupo. Sem isso, de nada adiantará, na prática, a elaboração de leis para que seja feita a sua aplicação dentro dos sistemas educativos. Dessa forma, corroborando com a Professora Glória Bertrami e o Professor Juan Marino, falta, de facto, conhecimento, investigações e formação de professores para o ensino em grupo. Estes, parecem ser pontos que podem gerar resistências. No caso dos professores, falta uma formação que contemple a pedagogia para o ensino de forma coletiva, formação que sustente a ação do professor em sala de aula, sendo esta questão, a garantia do sucesso de toda a prática. O Professor Juan diz que:

existem questões básicas a serem levadas em conta. De outra forma pode não funcionar e [ainda] ser interpretado errado. Aquele professor que utiliza o ensino coletivo sem ter essas bases, ele terá problemas para ensinar coletivamente e não vai gostar de trabalhar com o ensino coletivo e vai optar pelo ensino individual porque é muito difícil e ele vai achar que não consegue. Que não dá certo o ensino coletivo. Então, se não forem observadas essas bases do ensino coletivo, o ensino fica comprometido, fica equivocado o entendimento do professor e ele irá achar que o ensino coletivo não é bom e não vai funcionar para os alunos (Anexo E-13, pp. 136-137).

Para o Professor Juan, existem três questões fundamentais para que o ensino em grupo funcione bem: a formação do professor com base em pedagogia; o repertório selecionado e que inclua músicas dentro de tonalidades que consolidem a “fôrma” da mão (especialmente na fase inicial) e, um número adequado de alunos, para que todos tenham a atenção do professor dentro do coletivo. Ao falar das suas aulas, o professor diz que (tal como a professora Glória Bertrami) segue um programa, com métodos específicos de técnica (*All For Strings e String Builder*) e o método Suzuki como repertório. As suas aulas têm uma duração de 50 minutos, como acontece em todas as aulas de instrumento do Conservatório, e ao contrário da professora Glória Bertrami são realizadas apenas em grupos de 4 a 5 alunos (de acordo com a projeto pedagógico da escola cada turma deve ter até 5 alunos), o que em sua opinião funciona bem, sendo este número de alunos o ideal para as aulas em grupo.

Eu dou aula para até quatro crianças. Eu consigo trabalhar bem com quatro crianças (...) então, eu acho que... para mim, funciona melhor quatro alunos. Que eu consigo acertar os instrumentos e posso dar uma boa aula de 50 minutos. (Anexo E-13, p. 134)

O Professor Juan adota a estratégia de agrupar os alunos de acordo com o desenvolvimento técnico. Existem grupos com crianças com mais facilidades e crianças com maiores dificuldades. Durante o ano ele vai reorganizando os alunos entre os grupos, sem causar qualquer discriminação ou desconforto para os alunos, porque todos entendem e sabem que cada um tem seu tempo, seu ritmo. Um aluno que num dia está no grupo das crianças com dificuldades pode depois de um tempo tê-las superado e ter alcançado um desenvolvimento que o deixe apto a passar para outro grupo. O Professor comenta que:

então aquele aluno que estava melhor eu passava para o grupo dos alunos que tinham mais facilidades e o que estava pior ia para o grupo de reforço. No prazo de um ano eu consegui assim uma... uma evolução tão grande dos alunos que eu consegui fazer o volume I do Suzuki inteirinho, todas as lições indo apenas uma vez por semana lá. Eu dava uma aula apenas [por semana] e eles se empenhavam nos estudos diários com muita intensidade. Eles estudavam todos os dias (Anexo E-13, p. 130).

Duas questões nos chamam a atenção na estratégia do Professor Juan. A primeira diz respeito às diferenças, ou seja, grupos com alunos em diferentes níveis de capacidades. Os professores do ensino coletivo têm plena consciência de que não é possível olhar para um grupo e achar que os alunos são todos iguais, têm a mesma capacidade, o mesmo interesse. Então como gerir um grupo levando em conta as diferenças? Utilizando agrupamentos flexíveis. Observamos que o professor, em primeiro lugar, conhece o aluno para saber as suas dificuldades e facilidades e que tipo de estratégia funcionará com cada um. Ou seja, deve-se avaliar cada aluno antes, durante e depois de cada lição, por meio da observação atenta, para determinar as necessidades específicas de cada um em relação aos objetivos dos tópicos que serão abordados na aula. Portanto, mais uma vez vemos que o ensino em grupo se centra no aluno e que o professor neste tipo de aula é o orientador que ajudará o aluno a tomar consciência de que é capaz de desenvolver-se e construir o seu conhecimento. Nessa perspectiva professor e alunos aprendem juntos. A segunda questão é a do empenho que é impulsionado pela motivação, que aumenta quando os alunos sentem empatia, interesse e paixão pelo que estão aprendendo (O'Neill & McPherson, 2010; Csikszentmihalyi, 2000, 2002). Portanto, observamos que para gerir um grupo é necessário ter por base a ideia de *agrupamentos flexíveis*, e que a base desse agrupamento deve vir do conhecimento das características de cada aluno, da motivação e do equilíbrio entre a capacidade do aluno e a gama de desafios cognitivos-afetivos envolvidos na aula, forçando o aluno a superar os seus níveis de autonomia (Suzuki, 1994).

As propostas dos professores de utilizar as peças do método Suzuki como um repertório (apresentado inclusive em audições) é uma estratégia que valoriza e incentiva o trabalho do aluno. A esse respeito o Professor Juan corrobora com a Professora Glória Bertrami e diz:

Eu gosto muito e tenho usado o método Suzuki. Junto com a professora Glória, a gente tem compartilhado o [método] Suzuki (...) tem funcionado bem e temos bons resultados. (...) O método Suzuki eu utilizo como repertório também, como se fossem os concertos. O aluno já se sente fazendo música, tocando alguma música. É a peça que ele vai tocar (Anexo E-13, p. 135).

Para além de ser um repertório, o método Suzuki, segundo o Professor Juan atende o propósito de ajustar a mão esquerda do aluno na “fôrma”:

Por exemplo, nós começamos o ensino do Suzuki com tonalidades que são mais fáceis tecnicamente para o aluno tocar. Eh... os dedos se adaptam melhor ao instrumento. Se a gente joga um material que tem uma tonalidade diferente daquela, a gente causa um problema de nível técnico no aluno. O aluno não sabe onde colocar os dedos para tocar as notas. Então, a gente prefere alicerçar bem aquela fôrma de mão para que o aluno consiga tocar naquela tonalidade, com uma afinação cada vez melhor para depois a gente começar a trabalhar outras tonalidades e mudar a ‘fôrma’ da mão que é muito importante na iniciação do aluno, a posição, a ‘fôrma’ de mão eh... A posição em geral do aluno (Anexo E-13 , p. 136).

Questionamos o Professor Juan se o ensino em grupo pode atender as necessidades de conhecimento técnico-instrumental dos alunos e formar bons instrumentistas. O professor disse:

Eu acho que forma sim. Porque é possível sim fazer um trabalho puramente técnico com quatro alunos na sala como eu tenho feito. Eh... Os próprios alunos se cobram dessa técnica. A dificuldade técnica que um tem e o outro vence aquela dificuldade técnica e consegue fazer aquele treino que o professor passa... esse outro aluno que não está conseguindo, ele olha para o colega que está conseguindo e tenta fazer igual. Eles se desenvolvem tecnicamente. É lógico que o trabalho técnico, como eu falei antes, eu gosto de fazer só a parte técnica em uma aula. Trabalhar só a técnica, procurando não misturar muito as coisas e dar duas a três informações para o aluno. Não sobrepor informação, não encher muito o aluno de informações, porque ele fica perdido, e não consegue fazer nada. Então, eu prefiro dar uma informação só, bem dada. Trabalhar bem o *martellè* e o *detachè* no início do curso. Se o aluno consegue fazer um bom *martellè* em corda solta em uma aula, para mim está muito bom. Ele deve desenvolver a técnica para fazer *martellè*, se ele entendeu sobre a pronação, e a supinação, pegar corretamente no arco, ótimo. Esse trabalho técnico é perfeitamente possível de ser feito mesmo no coletivo (Anexo E-13, p. 137).

Pelo que nos parece, o ensino em grupo pode atender os objetivos das fases iniciais da aprendizagem no conservatório sem comprometer a aquisição da técnica e sem comprometer a

expressividade e a musicalidade dos alunos, com a vantagem de atender 4 ou 5 alunos em uma sala, alargando a possibilidade de acesso. Parece-nos também, que existe a possibilidade de ele ser usado em grupos menores (dois alunos) nas fases posteriores à iniciação.

O Professor Antônio Ribeiro também entende que o ensino em grupo tem muitas vantagens e que constrói um conhecimento técnico do instrumento. Quando questionamos a esse respeito, ele nos disse:

Constrói sim. E eu diria até mais, ele é o melhor meio; vamos falar do universo da música clássica [erudita] tá?; Ah...ele é o melhor meio para preparar os alunos, para caso eles se tornem profissionais (Anexo E-14, p. 147).

Do ponto de vista dos alunos, eles afirmaram que aprenderam, e desenvolveram as suas habilidades mais rapidamente em grupo. Ana Laura afirma que:

Desenvolvi mais rápido em grupo. Era mais divertido, um ajudava o outro e a gente aprende mais (...) Eu acho que o ensino individual é ruim. No meu ponto de vista. Porque no coletivo dá para a gente partilhar as coisas que você entende e as coisas que você não entende com seus colegas. Daí fica melhor trabalhar em grupo. Daí você se desenvolve mais rápido (Anexo E-10, p. 102).

Para esta aluna a aprendizagem se tornou mais fácil porque aprendia com o professor, mas também com os seus colegas, ou seja, a aprendizagem se dava muitas vezes por pares. Ela nos diz:

o que um não sabe o outro ajuda ou se os dois não sabem procuram aprender juntos. Vão tentando tocar e quando um consegue o outro também vai se esforçando para conseguir (Anexo E-10, p. 104).

A aluna Adelaide corrobora as afirmações da aluna Ana Laura sobre aprender com os seus pares e diz):

Com os colegas, quando a gente está errando, é só olhar e pedir ajuda para eles e vai fazendo, mas o individual é só por você mesmo e o professor (Anexo E-11, p. 109).

O aluno Samuel, que já tinha um contacto com o violino na escolinha de música da sua igreja, nos disse da impressão que teve no seu primeiro dia de aula coletiva:

Então... A hora que eu cheguei eu... ah era igual na igreja: um professor só para um grupo. Então eu pensei: "Deve ser a mesma coisa". Mas foi bem mais fácil porque, um ajuda o outro. Os erros de um, todos passam juntos

até aquela pessoa aprender. Nossa! Para mim foi super... foi meu primeiro passo, porque eu não sabia nada (Anexo E-12, p. 120).

Nas falas dos alunos é bastante clara a ideia de cooperação, de aprendizagem por pares como constatamos nos estudos de Moraes, 1997, Cruvinel, 2005, Coats, 2006, Montandon, 2006, Tourinho, 2007, Fisher, 2010 entre outros. Percebemos que existe uma solidariedade entre os alunos e as diferenças não são questões que geram problemas, mas soluções, porque quem sabe mais ensina quem ainda não sabe. Esta situação em sala de aula desenvolve a afetividade, o respeito, a socialização, a sensibilidade, criando um ambiente positivo, que melhora a autoestima, dando oportunidade a um salutar desenvolvimento social, psicológico e cognitivo. Podemos dizer que a cooperação que se estabelece na sala de ensino em grupo, é um processo social, que favorece a aprendizagem por meio das interações, das associações que buscam um entendimento compartilhado. Os alunos associam-se e agrupam-se para encontrar respostas e soluções para os seus problemas técnicos.

No desejo de compreender melhor como os alunos percebiam a diferença entre as aulas individuais e coletivas, perguntamos se eles viam diferenças nessas duas maneiras de aprender. Samuel nos disse que vê a diferença e a avalia como positiva:

O bom do coletivo é que você tem outras pessoas para te ajudar. Se você tem dúvidas, lá você tem quem te ajude. Você pode ajudar também. Agora, o individual não; você tem que estudar e tem que passar [a lição]. Dúvidas, mesmo, só com o professor. Você não tem aquelas pessoas que possam te ajudar, que estão no mesmo estágio que você ou no mesmo instrumento. Então lá no coletivo você tem essa base (Anexo E-12, p. 120).

Adelaide, por sua vez, diz que “na aula em grupo a gente vai passando [as lições] com os colegas. Já a aula individual como é só a gente é um pouquinho mais complicado” (Anexo E-11, p. 109).

Já Ana Laura, diz que para ela, aprender em grupo é melhor e que poderia ser assim o curso inteiro, de forma compartilhada.

Não é que seja mais cobrado [exigido a nível de estudo e de desempenho]; é que é solitário. Tipo assim, quando você está tocando, você... quando você não entende, ou não consegue fazer alguma coisa, a outra pessoa que consegue vai e te ajuda. Daí fica mais fácil; mas quando você vai para o individual, daí éh... é assim meio estranho (Anexo E-10, pp. 103-104).

A partir do relato dos alunos compreendemos também que existe um choque na transição entre a iniciação coletiva e o curso regular com aulas individuais. A autonomia que

adquirem no ensino em grupo é logo confrontada com a autoridade do professor nas aulas individuais. No entanto os alunos têm consciência, por experiência, que existem diferenças nas metodologias de ensino e que, a partir da aprendizagem em grupo, construíram em conjunto um conhecimento de base que lhes dá suporte para seguir o desenvolvimento do curso, mesmo que de forma individualizada. Os alunos têm consciência de que no grupo assumem diferentes papéis: aprendiz, orientador, crítico, interprete, ouvinte, enquanto que na aula individual a configuração é única (aluno – professor).

6.6.2 A escolha do instrumento

A escolha do instrumento é feita principalmente pelo aluno, mas levando em conta a influência da família e, às vezes, a questão econômica, quando determinados instrumentos são evitados porque têm um custo alto para aquisição (violoncelos por exemplo). O Conservatório tem instrumentos de cordas friccionadas de vários tamanhos, desde o 1/8 (muito pequeno) ao 4/4 (inteiro), mas isso é para utilização na escola. Para alunos mais carentes, que não têm condições financeiras para ir várias vezes estudar na escola, seja porque moram em bairros distantes, seja porque moram em outras cidades, existe um sistema de assistência social, onde é possível solicitar o empréstimo de instrumentos (a serem levados para casa), mediante a assinatura de um termo de empréstimo e de responsabilidade que deve ser renovado anualmente.

No Conservatório existe o curso de musicalização que, para além de uma alfabetização musical, proporciona esclarecimento sobre as alternativas de instrumentos oferecidos na escola. Após a conclusão dessa iniciação, muitas crianças já estão com escolhas estabelecidas a respeito do instrumento que irão estudar; mas isso não impede que, após iniciar o estudo de um instrumento, a criança queira mudar para outro. Há sempre o inconveniente burocrático colocado pela secretaria escolar e muitas vezes isso é agravado pela falta de vagas. Quando a questão esbarra na falta de vagas, a espera, que é longa, acaba por esmorecer o desejo de aprender ou faz com que o aluno opte por opções menos concorridas, mesmo que não conheça o instrumento ou que esse não seja o da sua preferência.

Dentre os alunos que colaboraram neste estudo, podemos dizer que o processo mais satisfatório foi da aluna Ana Laura que fez a iniciação musical, onde pôde, para além da alfabetização musical, ter orientações sobre a gama de instrumentos musicais de uma orquestra

sinfônica, como também conhecer outros instrumentos possíveis de serem estudados no Conservatório como por exemplo: o violão e os instrumentos do curso de MPB & Jazz, o cravo, e o pianoforte. Entendemos, que o acesso à iniciação musical oferecido pelo Conservatório, mesmo tendo vagas limitadas, cumpre bem sua função e, caso esta etapa fosse expandida para as aulas de Educação Musical das escolas genéricas, o encaminhamento e a opção pelo estudo de um instrumento musical, seria mais qualificado e difundido. Esta seria uma das possibilidades para evitar escolhas baseadas no senso comum (escolher umas das poucas opções que conhece) ou no mito das características físicas. A esse respeito, Gordon diz:

Alguns professores insistem em que devem ser as características físicas do aluno a determinar o instrumento que melhor se lhe adapta. (...)

Embora a capacidade motora de uma criança deva ser tida em conta, há poucas provas, empíricas ou experimentais, que indiquem que os factores físicos são muito importantes. (...)

Contudo, existem provas que, embora os alunos do ensino básico possam sentir-se inicialmente atraídos para um instrumento por causa da sua aparência, ou por outras razões irrelevantes, acabam por ter mais êxito quando tocam um instrumento (...) que os atrai. Gordon (2000, p. 358).

O sucesso na escolha e no desenvolvimento instrumental passa pelo prazer, pelo gosto, pelo sonho pessoal da criança (Gordon, aliás, desenvolveu testes de preferência tímbrica). Por isso, a escola, quer seja genérica quer seja especializada, deve proporcionar a aproximação aos diferentes instrumentos por meio da experiência do aluno e da audição em várias situações, seja em concertos ou audições dos colegas mais adiantados ou mesmo em uma boa gravação de áudio. Isto tudo, com vista a uma educação musical prática.

A aluna Ana Laura teve oportunidade de cursar a iniciação musical, começou a estudar música por volta dos três anos de idade e, a esse respeito fala-nos o que aprendeu e de como foi a sua orientação e seu interesse por estudar música:

Bom... Eu acho *legal* [música], porque faz bem para mim e para as pessoas que me ouvem tocar (...) Eu queria [estudar música] porque gostava e achava 'legal' e meu pai também queria e minha mãe também (Anexo E-10, p. 100).

Aprendíamos [na musicalização] a desenhar as claves, como contar os compassos, as figuras positivas e as negativas; aprendíamos a ler a partitura e a fazer os ritmos com tambores, um monte de coisas assim... (Anexo E-10, p. 105).

Na musicalização, também tem isso de mostrar o som dos instrumentos, aí eles falam como é o instrumento e aí eles falam para a gente pensar bem o que a gente quer fazer porque não é tão fácil. Eh!...Tive pessoas que

escolheram harpa... Foi assim; eles dão orientação mesmo (Anexo E-10, p. 106).

(...) eu lembro que era um moço de uns 20 anos de idade por aí, e ele tocou uma música para gente. Ele mostrou o violino e a viola, daí ele mostrou como é que tocava as partes da viola, o som e tocou uma música. Também vieram outros instrumentos. Mas, eu não gosto do som do violino, prefiro os sons graves (Anexo E-10, p. 106).

Por sua vez, o aluno Samuel entrou para o instrumento para o qual era mais fácil de conseguir vaga. Ele tinha começado a estudar violino na escolinha da sua igreja, mas teve a orientação de um primo, que estuda violino no Conservatório, de que entrar no curso de viola seria mais fácil porque é menos requisitado. Ao questionarmos como foi seu interesse pela música e seu ingresso no conservatório. Ele nos contou:

Eu comecei a estudar música assim: eu nunca tive muita vontade. Sempre gostei de música clássica, e tenho um primo que se formou aqui no conservatório, e eu ficava 'vidrado' nele, quando ele estudava. Eu achava muito interessante. Daí, eu comecei a aprender música na minha igreja. Como lá tinha uma escolinha de música, eu comecei a aprender lá o violino. Aí, meu primo falou que tinha o curso em Tatuí no Conservatório, e que eu deveria me inscrever, que eu iria me dar muito bem. Que se eu gostasse mesmo, era para mim investir e então eu conversei com minha mãe.

Meu primo falou para mim que o violino era um campo muito concorrido [no Conservatório]. Então eu falei – ah! viola... “Eu nunca tinha ouvido falar; no entanto, eu pensava que era aquelas violas caipiras¹³, então... Daí eu fui pesquisando para ver como era o instrumento, o som; daí eu achei bonito o som, gostei e comecei a fazer viola (Anexo E-12, p. 118).

A aluna Adelaide também teve a influência da prima que já estudava, mas foi a madrinha que quis dar a ela a mesma oportunidade (da prima), por achar que a música é muito importante na formação geral. Em depoimento (após a entrevista com a Adelaide) a madrinha nos disse:

Eu vejo o aprender música como uma forma de disciplina. Como um criar hábitos, criar responsabilidades sobre aquilo. Entende? No caso da Adelaide, se ela não estivesse estudando um instrumento aqui, aprendendo, ela estaria na frente da TV (Anexo à entrevista da Adelaide, E-11, p. 115).

Questionamos então a aluna Adelaide sobre o seu interesse em estudar música e a escolha do instrumento e ela nos disse:

¹³ Instrumento tradicional brasileiro, chamado de viola sertaneja ou viola caipira. Considera-se que este instrumento tenha a sua origem nas violas portuguesas, como a braguesa e a campaniça, que foram levadas pelos colonizadores para o Brasil.

Eu comecei a me interessar pela música depois que vi a minha prima Ana Estele tocando [piano]. Aí minha tia foi ver se tinha vaga e eu comecei a fazer. (...) minha madrinha conseguiu a vaga [vagas remanescentes]em viola e perguntou se eu queria fazer ou não. Eu disse que sim. E aí eu fui fazer onde tinha vaga. Mesmo sem conhecer eu pensei: ah! eu vou fazer (Anexo E-11 , p. 109).

Mesmo sendo uma amostra bastante pequena para generalizações, estes dois alunos ilustram bem o que acontece com muitas crianças que não têm oportunidade de contacto com a música. Especialmente porque a escola de ensino genérico que teria a responsabilidade pela formação básica em educação musical não consegue cumprir esta função. Mais uma vez, a tônica parece estar na falta de uma educação musical eficiente na escola pública genérica que oriente o aluno para a formação musical, que lhe dê várias oportunidades de audição e de experiência.

6.6.3 As orquestras e as apresentações

O trabalho com pequenas orquestras (orquestrinhas) de vários níveis, sempre foi tradição na área de cordas do Conservatório. Isso dá oportunidade para que o estudante realize a prática de conjunto desde o princípio da aprendizagem. As orquestras escolares complementam o programa de formação dos instrumentos de cordas; assim também o fazem as apresentações. A prática de conjunto faz parte do programa curricular do Conservatório, com duração de quatorze semestres para a área das cordas, embora, na prática, aconteça desde a iniciação instrumental no Ensino Coletivo. A atividade tem uma carga de quatro horas semanais, dividida em dois dias na semana. Apresenta-se como parte importante e complementar na formação do estudante de música, seja por meio da interação social; seja por meio da disciplina (que se tem numa orquestra); seja ainda pelas implicações éticas de respeito ao colega de estante ou pela hierarquia que se tem numa equipa de trabalho. Sendo assim, o objetivo das orquestras, para além de uma prática da técnica da interpretação em conjunto, é promover a interação dos alunos na realização musical coletiva e atender o propósito da formação de instrumentistas.

A Orquestra Infantil de Cordas do Conservatório de Tatuí conta em média com 40 integrantes, alunos da área de cordas friccionadas (violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo). São alunos do segundo semestre do Ensino Coletivo e do 1º ao 3º semestres do curso regular. A Orquestra Infanto-Juvenil de cordas também tem entre 30 e 40 integrantes e é

constituída por alunos do 4º ao 6º semestre (alunos que já estão fazendo um trabalho técnico de mudança de posição, pequenos concertos, etc.). Além das apresentações pedagógicas que constam no programa curricular, que ocorrem a cada bimestre, os alunos fazem apresentações externas, como parte da sua formação, onde têm contato com um público diferente do habitual (pais e colegas do Conservatório). Nestas orquestras, para além, do maestro, que é professor de violino, contam com o apoio de um professor assistente, fazendo o acompanhamento ao piano.

A Orquestra Juvenil de cordas é formada por alunos do 7º ao 10º semestre. Nesta orquestra o nível de exigência técnica e de habilidades é maior (afinação, articulações, leitura, golpes de arco, dinâmicas, timbres e vibratos são mais elaborados). Existe também um grau de exigência maior quanto a habilidades do conjunto, enquanto orquestra (combinar arcadas e dedilhados para a unificação de timbres, leitura à primeira vista, respeito à hierarquia, responsabilidade pelo estudo individual das partes, postura profissional) e habilidades artísticas (compreensão da obra, expressividade, musicalidade e sonoridade em função de técnicas mais apuradas de arco). Nesta orquestra a direção é feita por um maestro que tem formação em violino e regência (Direção de Orquestra), sendo que há alguns anos se tem dedicado apenas à direção. Conta com um assistente (estudante de direção de orquestra) que auxilia na organização do grupo, além de fazer eventuais ensaios. Para esta investigação foram acompanhadas as orquestras infantil e infanto-juvenil.

Os ensaios das orquestras começam sempre com uma conscientização corporal (alongamentos de pescoço, ombros, braços e mãos), cada aluno na sua cadeira. Esta conscientização tem por objetivo construir uma postura corporal ideal no músico, para evitar futuras lesões e para habituá-los aos longos períodos de trabalho nos ensaios. Após a preparação física, acontece um momento de aquecimento instrumental em grupo, um trabalho de técnica envolvendo escalas em diversas tonalidades, diferentes golpes de arco e arcadas, tudo isso utilizando as tonalidades das obras que serão ensaiadas. Na Orquestra Infantil o trabalho de aquecimento com escalas é feito dentro das tonalidades possíveis de serem tocadas na primeira posição dos instrumentos (violino, violas e violoncelos; por questão do tamanho, o contrabaixo começa com mudança de posição muito antes do que os outros instrumentos) e na Orquestra Infanto-Juvenil trabalham escalas entre a primeira e terceira posição. A Orquestra Juvenil, já faz um trabalho mais elaborado, porque os alunos trabalham com todas as tonalidades e têm habilidades em todas as posições. Como forma de organizar as orquestras, todo o início de semestre são realizados testes de classificação, para definir o chefe dos naipes e

a ordem das estantes. Os chefes de naipe têm funções específicas como organizar o naipe, cobrar a participação e o empenho, para além da responsabilidade de organizar (sob a orientação dos professores) os arcos e os dedilhados nas obras que irão executar. É para ele que o maestro faz as recomendações que devem ser passadas para todo o naipe.

A sala de ensaios, para as orquestras, é preparada por um funcionário designado especificamente para essa função. Este funcionário também tem a responsabilidade de organizar o material das orquestras (partes para as estantes, partes de estudos e partituras do maestro). Os instrumentos dos alunos das Orquestras Infantil e Infanto-Juvenil são afinados pelo maestro com o auxílio do professor pianista. Os alunos da Orquestra Juvenil têm mais autonomia e cada aluno afina o seu instrumento.

O Professor Juan diz que o ensino em grupo prepara os alunos para o trabalho de orquestra, não só para as orquestras da escola, enquanto são alunos, mas para o futuro, para aqueles que querem ingressar nas orquestras profissionais.

Porque no Brasil a gente tem o quê? Mais oportunidade de tocar em orquestra. E orquestra o que é? É coletivo. Aquele aluno que sai do coletivo para as orquestras ele tem o comportamento bem diferente do que aquele aluno do ensino individual. O aluno do ensino individual que vai para a orquestra ele acaba sendo muito... ele cobra dos outros [colegas], se achando melhor do que o outro. E fazendo de tudo para que o outro caia, para que o outro seja pior do que ele, para que ele se sobreponha ao outro. Já quem vem do ensino coletivo não tem essa ideia, ele quer ajudar o outro a tocar bem como ele. Então, é uma visão bem diferente que eu acho que o ensino coletivo, hoje, ele ajuda nessa questão do compartilhamento de informações (Anexo E-13, p. 134).

O Professor Antônio Ribeiro, também, percebe que o ensino em grupo prepara o aluno para o trabalho de prática de orquestra e para o labor, e diz:

(...) ele é o melhor meio para preparar os alunos, para caso eles se tornem profissionais eh... para prepará-los para o que eles vão encontrar no mercado profissional. Explico melhor... um violista, um violinista, um flautim, um trombone e etc., etc. Eles são... 99% deles quando saem da instituição musical de formação eles... caem no mercado de trabalho, eles serão absorvidos por conjuntos não é? Eles vão participar de uma orquestra de cordas, de uma orquestra sinfônica (...) (Anexo E-14, p. 147).

Os alunos, talvez, não percebam ainda, essa visão do futuro, de que o ensino em grupo pode ajudá-los lá na frente, mas percebem o que o aprender em grupo lhes proporciona agora.

Para eles, tocar em conjunto, a harmonização sonora e social da orquestra é o que os motiva, Ana Laura diz:

A orquestra é legal assim. Trabalhamos juntos... Novos repertórios essas coisas. Fica mais fácil trabalhar.

Porque é o naipe inteiro. Às vezes, no início, a gente não consegue tocar algumas coisas; mas aí tem sempre alguém do naipe que consegue e vai ajudando os mais novos. Os novatos. (Anexo E-10, p. 103).

Para o aluno Samuel tocar em conjunto facilita a aprendizagem. Quando o ensaio da orquestra não sai muito bem, eles mesmos, os próprios alunos, se reúnem para trabalhar para melhorar o naipe, para trabalhar a afinação, as passagens difíceis, para unificar o som, enfim, têm um objetivo comum, cada um quer dar o melhor de si, para melhorar o naipe, para melhorar a orquestra.

No naipe é assim: tem muitas pessoas que, éh... tem crianças... Então, a gente assim... O professor passa lá [na orquestra] as peças e tem gente que não consegue tocar. A gente pega o naipe sozinho e estuda com eles.

Se não dá tempo de resolver [as dificuldades da música] na orquestra nós combinamos e vamos para uma sala. Porque o naipe não tem muita gente; então, nós nos reunimos e conseguimos trabalhar (Anexo E-12, pp. 120-121).

No repertório da Orquestra Infantil são utilizadas as obras de Samuel Applebaum para orquestra de cordas, arranjos feitos pelos professores, obras de Sheila Nelson, Carol Nunez, etc. Estes autores escrevem obras especificamente para orquestras escolares. As peças têm dificuldades técnicas possíveis de serem realizadas, e possibilitam a aprendizagem dos conceitos básicos que dizem respeito à compreensão da linguagem musical, conceitos estéticos, que dizem respeito à expressividade e conceitos técnicos que dizem respeito às ferramentas que permitem a execução instrumental. Coats (2006) observou que estes conceitos são indispensáveis para a compreensão musical e para promover a autonomia técnica do estudante. Estes fatores são importantes como parte integrante da formação dos alunos, para que ela seja abrangente e que integre a formação musical e a formação instrumental, numa perspectiva de construção artística.

O repertório da Orquestra Juvenil é bastante diversificado indo das obras barrocas (indispensável para o desenvolvimento técnico dos instrumentos de cordas) às obras mais contemporâneas, além de incluir obras de compositores brasileiros. As apresentações acontecem tanto dentro do Conservatório, como também fora dele. A experiência dos alunos

como instrumentistas faz parte do processo de ensino e aprendizagem da música e, revela outras situações para além da que normalmente se tem em sala de aula. Elliot (1995) na sua concepção de educação musical sugere o contato com a música e seus conceitos por meio da prática, dos procedimentos de *fazer música*. Ele privilegia uma filosofia de educação que estabeleça relação próxima entre a Educação Musical e os *processos musicais* – conceito de “*musicizing*”.

6.6.4 Contexto sociocultural e as interações

Partimos de uma ideia mais ampla para entender o contexto e as interações que acontecem no Projeto Ensino Coletivo do Conservatório. Primeiro pensamos na instituição como uma escola no contexto da cidade como um polo de geração de cultura, de conhecimento. O Conservatório ocupa um papel de excelência entre as escolas da cidade, especialmente para quem deseja ser músico profissional. Assim, recorrem ao ensino do conservatório pessoas vindas não só da cidade, mas de várias regiões, configurando uma sociedade multicultural. Muitas das pessoas que ingressam na escola, nas iniciações, já pensam em construir um caminho de profissionalização. Esse caminho, no caso das cordas, começa no Ensino Coletivo.

Ensinar os primeiros passos da linguagem musical, na técnica de tocar um instrumento de cordas, são funções do Ensino Coletivo. Aperfeiçoar os que já passaram por essa iniciação é função do Curso Regular, porque este tem o objetivo de profissionalização. Sendo assim podemos dizer que o Conservatório é uma instituição de ensino que proporciona a aprendizagem musical em vários níveis, desde a iniciação musical até à preparação profissional ou a preparação para quem quer ingressar nos cursos universitários, seguindo um processo de socialização, mais voltado para a profissionalização.

O contexto de ensino aprendizagem que acontece no Ensino Coletivo, vai além da relação professor-aluno habitual do conservatório, para uma relação coletiva, onde estão vivências, trocas, aprendizagem e ensino, que acontece não só pela via professor-aluno, mas também entre alunos. Nesse contexto do Ensino Coletivo, encontramos conceitos como cooperação, trabalho em equipa, compartilhamentos, tais quais as observadas na literatura sobre o ensino em grupo genericamente falando. Pode ser que estes conceitos estejam aliados à cumplicidade entre os estudantes que, por se sentirem bem no grupo de alunos iniciantes, se entrelaçam. Existe um sentimento de pertença, mas não de família, talvez pelo pouco tempo

que passam nessa fase da aprendizagem. Nestes grupos encontram-se crianças entre sete e dez anos de idade, às vezes até doze anos. São crianças que vêm de famílias de variadas classes sociais. No entanto, estas questões (idades e classes sociais) parecem não ter importância para as crianças, que convivem muito bem. Algumas crianças vêm de cidades vizinhas mais próximas; outras, viajam até quatro horas, duas vezes na semana para frequentarem as aulas, o que representa um investimento que a família faz na formação dos filhos. Isso se justifica, pelo facto de o Conservatório ser uma escola pública de ensino gratuito, bastante reconhecida. Por estas observações, podemos dizer que existe uma textura social que revela uma densidade cultural, social e econômica não só no Ensino Coletivo, mas presente na instituição inteira.

Desta forma podemos dizer, também, que os alunos do Ensino Coletivo exteriorizam a sua forma de ser, o seu mundo social, mas também interiorizam, aceitam e reconhecem o mundo social e o modo de ser do outro, sem conflitos. Esse processo de socialização é favorecido pelas interações que acontecem naturalmente em sala de aula, nos ensaios das orquestras, nas apresentações. A socialização acontece através do fazer musical concreto, um fenómeno que podemos chamar de *fenómeno sócio-musical*, experimentado em grupo.

Cruvinel fala da satisfação do indivíduo em participar de um grupo onde existem pessoas que possuem os mesmos interesses (2005, p. 54). Este sentimento comum torna o grupo funcional, porque existe um senso de filiação, uma relação entre os pares. Portanto, através das interações sociais que acontecem nos grupos, podemos observar que existe a transmissão e construção do conhecimento musical, com as oportunidades e orientações proporcionadas pelo ambiente do Ensino Coletivo. O conhecimento, as descobertas, as ideias, a técnica para tocar determinadas passagens, determinadas músicas, tudo é compartilhado por meio das interações entre os alunos. Percebemos que a cooperação, mais do que a competição, pode ser um estímulo essencial na motivação, porque todos os alunos do grupo visam o mesmo objetivo, executar o melhor possível determinada música; para isso, todos reúnem esforços, cooperando, ensinando e aprendendo.

6.6.5 A relação da escola e a família

A participação da família no processo escolar dos filhos parece-nos de suma importância para o seu sucesso académico. Isto não quer dizer apenas a observação dos boletins escolares. Falamos de uma presença efetiva na vida escolar. O que percebemos em muitos casos é a

ausência da família e a transferência de responsabilidades. Vivemos na era do *sem tempo*. Falta-nos tempo para tudo, inclusive para os filhos. A literatura tem demonstrado que os pais são agentes importantes no desenvolvimento social, afetivo, intelectual e académico dos filhos. Nogueira que tem estudado a relação da família com a escola afirma que, nas últimas décadas ocorreram mudanças importantes que afetam a instituição familiar na sua relação com a escola. Um dos factos é que a família sofreu algumas mutações ao longo do tempo, como:

- (a) decréscimo do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres);
- (b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação) e da taxa de divórcios;
- (c) a diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais);
- (d) a limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de concepção, às mudanças nas mentalidades (2005, p. 570).

A relação das famílias com a escolaridade dos filhos pode ser entendida sob dois aspectos, de um lado uma visão mais utilitarista, na qual o diploma, a distinção profissional representa do ponto de vista económico uma rentabilidade (profissões que, de certa forma, trazem melhor poder aquisitivo) e de outro lado, uma visão mais humanista, mais ligada à aquisição de qualidades morais. Esses dois aspectos são encontrados no Contexto do Conservatório e no contexto do Ensino Coletivo. Por um lado, pais que apenas querem dar uma formação geral aos filhos e por outro, pais que vêem um caminho profissional para os filhos e que, por isso, se empenham, sem medir sacrifícios, para o sucesso escolar dos mesmos. Também há outro fenómeno que observamos: é o facto de *dar a oportunidade ao filho*, uma vez que os pais não puderam usufruir dessa formação, como se o êxito do filho constituísse uma espécie de êxito pessoal dos próprios pais.

A Professora Glória relata uma passagem onde o pai de uma criança de 7 anos pretendia inscrevê-la no curso de flauta transversal. Este pai não entendia porque a secretaria do Conservatório não aceitava a inscrição, feita apenas a partir de 12 anos. A professora aproveitou para mostrar ao pai a importância da participação da família nos estudos das crianças, dizendo:

Aí, a minha resposta foi exatamente assim: “Se a criança tivesse o pai que trabalhasse todos os dias com ela a flauta transversal, e se comprometesse e cumprisse esse compromisso, a escola aceitaria; mas isso já foi testado e não funcionou”. Eu mesma já tive aluno de 4 anos de idade, que o pai veio, teve aulas, aprendeu a tocar as primeiras peças, ficou um mês trabalhando

com a criança em casa e a criança tocou direitinho o que foi ensinado na aula e depois de um mês o pai não pôde mais acompanhar a aula, teve outros compromissos, e mandava os dois filhos de táxi. O taxista levava as crianças até a sala e soltava lá dentro da sala de aula, e aí eu ficava ensinando uma criança que na próxima aula estaria no mesmo ponto. O menino brincou com o violino em casa, sujou o instrumento, deixou a crina do arco totalmente suja de brincar com o instrumento. Não houve aprendizado. Por quê? Porque não houve mais o triângulo – professor – aluno – pais. Esse triângulo tem que se manter até pelo menos que a criança tenha uns 12 anos (Anexo E-9, p. 90-92).

Na opinião da professora, para além de um contacto diário com o instrumento, é importante que o aluno tenha a ajuda de alguém para praticar; ela coloca em causa também a questão do talento e dá o exemplo dos projetos sociais, dizendo:

é o estudo diário junto com alguém, alguém para trabalhar com a criança. Esse é o ponto, Roseli. Pode reparar onde existe o trabalho coletivo (comunidade carente), existe criança que não pode comprar um instrumento, e que o pai não pode ajudar a criança. Então ela tem a oportunidade de ir para a escola ou projeto todos os dias, tem a ajuda de alguém para poder praticar. E ela vai muito bem. Tenha talento artístico maravilhoso ou não, ela aprende (Anexo E-9, pp. 92-93).

O Professor Juan corrobora com a opinião da Professora Glória quanto à necessidade e a importância de um acompanhamento, em casa pelos pais, para um melhor desenvolvimento dos estudos dos filhos. Ele nos diz:

Então, tem que ter o acompanhamento de um adulto para que em um determinado momento no dia tenha aquele momento do estudo. A família, a escola e o professor são muito importantes, porque sem isso não existe o desenvolvimento esperado.

O ensino bom é aquele que tem a participação dos pais, que tem o estudo diário daquilo que o professor passa e que é desenvolvido na prática de estudo, na rotina de estudo (Anexo E-13, p. 139).

Então, questionamos a professora Glória, sobre o modelo, que ela pensa ser mais funcional e viável para o conservatório e ela nos disse, para além das condições de infraestrutura e logística que:

Se você fala dos moldes da Venezuela, é perfeitamente viável, mas iria modificar toda a estrutura da Escola. A escola precisaria ter verba para contratar mais profissionais. E mais uma coisa: nenhum pai vai querer que seu filho vá todos os dias ficar três horas tendo aula individual, coletiva, orquestra no conservatório.

A criança vai para o judô, vai para a natação, vai para o inglês, vai para o ballet... É muita opção de atividade além, do estudo da música (Anexo E-9, p. 93).

Parece-nos que, guardada sua importância, a educação musical tem representações distintas nas variadas classes sociais. Nas famílias com maiores dificuldades econômicas, a educação musical reveste-se de um caráter assistencialista e para a classe média a aula de música é apenas uma atividade a mais na educação dos filhos. Percebe-se, também, que para as duas classes a participação dos pais é mínima ou quase inexistente.

A esse respeito, o Professor Antônio Ribeiro nos diz:

Curiosamente, o nível de comprometimento que normalmente a família... e não estou falando do aluno, mas da família tem com estas instituições [escola e conservatório] também é diferente. E aí costuma ser ao contrário o nível de comprometimento da família para com a escola é bastante alto e esse comprometimento é bastante débil em relação ao conservatório. O Conservatório ainda é visto como uma espécie de eh... (está mudando, mas ainda é visto como uma espécie de) complementação educacional, quase supérflua, em determinadas situações (Anexo E-14 , p. 151).

Pode-se dizer que os pais participam da busca por uma vaga, da matrícula, da compra do instrumento e do material escolar. Embora, exista resistência a grandes investimentos na aquisição de um bom instrumento, o que muitas vezes compromete a formação técnica (facto que se agrava porque durante a realização dos estudos há necessidade de troca periódica de instrumentos, em função do desenvolvimento físico da criança). No entanto, não observamos que exista uma participação dos pais no acompanhamento da prática diária, em casa, ou mesmo, um aconselhamento dos pais com o professor. O que existe, é a participação dos pais na viabilização de frequência às aulas, na exigência de horas estudo (não supervisionado por eles) e como plateia nas apresentações e nas audições. Esta é uma questão que mereceria um estudo mais aprofundado: identificar qual é o grau de influência positiva exercida pelo envolvimento da família no sucesso da criança na educação musical especializada.

6.6.6 A música como possibilidade profissional

Infelizmente, temos que admitir que existe, ainda, no Brasil uma falsa ideia de que a música está mais associada ao lazer do que a uma atividade laboral (embora muitos músicos passem horas a fio a trabalhar, para proporcionar esse lazer no cotidiano de muitas pessoas).

A profissão de músico possui algumas características específicas. Uma delas é a precocidade no início dos estudos, pois a formação para a profissionalização do músico começa na infância. Também podemos dizer que a atuação profissional se inicia de maneira precoce. A questão da idade, parece-nos ser uma característica central e relevante para o desenvolvimento da carreira do músico profissional de orquestra. Não é raro encontrarmos jovens de dezesseis anos (às vezes menos), trabalhando como *freelancer* ou, em outra situação, jovens entre dezesseis e dezoito anos, trabalhando como contratados em orquestras.

Assim, é bastante comum, no Brasil, que aos dezesseis anos, os músicos já ingressem na atividade laboral. Geralmente começam, como bolsistas, nas orquestras *pré-profissionais* ou orquestras jovens. Na cidade de São Paulo existem duas orquestras jovens, bastante tradicionais (Orquestra Jovem do Estado de São Paulo e a Orquestra Experimental de Repertório)¹⁴, por onde, já passaram muitos músicos, principalmente vindos do Conservatório de Tatuí e da Escola de Música de São Paulo, e que hoje integram as principais orquestras profissionais do Estado de São Paulo e também de todo o país. Para além do trabalho que desenvolvem nessas orquestras de formação, também fazem outras atividades remuneradas como trabalhos extras (*com cachet*) em orquestras profissionais, além de tocarem em festas, em casamentos e, ministrarem aulas particulares.

Entretanto, a porta de entrada para o músico instrumentista no mercado de trabalho dá-se através dessas orquestras *pré-profissionais* ou *orquestras jovens*, o que possibilita a aquisição de experiência de trabalho neste contexto. Estes jovens vêm do ensino técnico, que representa hoje no Brasil o grande investimento do governo. Essa expansão pode ser observada pelo relevante número de Institutos Federais em todos os Estados da federação, vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹⁵ e, também, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁶. Nesse aspecto é de destacar o papel dos

¹⁴ A Orquestra Jovem do Estado agora faz parte da Escola de Música do Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo. O trabalho da orquestra jovem tem mais de 30 anos e, está vinculado à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Acedido em outubro, 12, 2014, a partir de <http://www.emesp.org.br/pt/secao1/36/3/3/Historia/>. A Orquestra Experimental de Repertório, tem mais de duas décadas de existência. Está ligada à Diretoria de Formação da Fundação Theatro Municipal, subordinada à Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo. Acedido em outubro, 12, 2014, a partir de http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/teatromunicipal/corpos_artisticos/index.php?p=1037.

¹⁵ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferece cursos técnicos e superiores (licenciatura, mestrado e doutoramento) e, atende a todos os Estados da federação. Foi regulamentada pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência Tecnologia, e dá outras providências. Acedido em outubro, 12, 2014, a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

¹⁶ Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego. Acedido em outubro, 12, 2014, a partir de <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>

conservatórios e das escolas públicas especializadas em música, tanto federais como estaduais e municipais. A formação do técnico de nível médio está na pauta de discussão para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e também no novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 (Projeto de Lei 8035/2010), que entre outras coisas prevê a duplicação da oferta de vagas para essa formação.

A profissionalização dos músicos, neste caso do músico erudito, está diretamente ligada à sua formação, sendo que a orquestra pode ser considerada um processo de formação permanente, o qual poderíamos dizer que acontece ao longo da sua vida profissional. É um processo contínuo, a cada dia, a cada ensaio. O instrumentista tem que se dedicar ao estudo do instrumento por várias horas, mantendo e aprimorando a sua técnica. Além disso existe o trabalho individual de preparação das obras que irá executar e depois, ainda, o ensaio da orquestra propriamente dito. Portanto, o contexto profissional e o contexto de formação são inseparáveis e com intenso relacionamento.

O trabalho na orquestra é essencialmente coletivo, seja no *tutti*, onde está a orquestra completa ou mesmo nos trabalhos de naipe. Entretanto, paradoxalmente a essa visão de trabalho em equipa, a formação tradicional do músico de orquestra é realizada de maneira individual. O Professor Juan chama atenção para essa questão dizendo que o ensino em grupo é ótimo no aspecto do compartilhar, do trabalhar em conjunto.

Então, é uma visão bem diferente que eu acho que o ensino coletivo, hoje, ele ajuda nessa questão do compartilhamento de informações (Anexo E-13, p. 134).

A mesma opinião tem o Professor Antônio Ribeiro

ele [o ensino em grupo] é o melhor meio para preparar os alunos, para caso eles se tornem profissionais... para prepará-los para o que eles vão encontrar no mercado profissional (...). Eu acho que o ensino coletivo por se tratar de conjunto, também começa a educar e fornecer experiência aos alunos que serão muitíssimos valiosos lá na frente quando eles chegam ao mercado de trabalho musical entende? Só que de um jeito ou do outro, começa a se construir uma percepção, uma vivência uma experiência de tocar em conjunto que vai se acumulando, se desenvolvendo dentro de cada um... o que eventualmente vai favorecê-lo quando ele chegar lá na frente. (Anexo E-14, p. 147).

De acordo com os professores, o ensino em grupo é uma parte da formação do instrumentista que vai favorecer, futuramente, a sua atuação dentro das orquestras profissionais. Embora o número de orquestras profissionais seja ainda muito pequeno para um país com as

dimensões do Brasil, temos observado nos últimos anos um crescimento das atividades culturais no país. Não podemos dizer que esta seja uma área de pleno desenvolvimento económico, mas é possível perceber que muitas coisas têm mudado no contexto do emprego e do mercado de trabalho.

Nesse aspecto o Estado tem representado o principal vetor de financiamento das atividades artísticas no país, as políticas públicas nas áreas artísticas têm se desenhado de forma mais clara e institucionalizada, sobretudo após 1985, quando se deu a criação do Ministério da Cultura. No entanto, só após dez anos, é que as leis que se sucederam e tiveram relevância para o mundo do trabalho artístico no país. Nesse aspecto, a Lei n.º 8.813/91 (Lei de Incentivo à Cultura) tornou possível a participação do capital privado, sobretudo, na forma do mecenato. Essa lei, conhecida por Lei Rouanet, define as bases da política de relações entre o Estado e o Capital Privado no âmbito da renúncia fiscal para o investimento em cultura.

A Lei Rouanet instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor artístico, por meio de três mecanismos: Fundo Nacional da Cultura (FNC), Fundos de Investimento Cultural e Artístico (FICART) e Incentivo a Projetos Culturais. Destes três mecanismos, o Incentivo a Projetos Culturais com base no mecenato é que tem dado um grande impulso na área da música erudita, pelo que estabelece no Capítulo IV:

Art. 18 Com o objetivo de incentivar as atividades culturais, a União facultará às pessoas físicas ou jurídicas a opção pela aplicação de parcelas do Imposto sobre a Renda, a título de doações ou patrocínios, tanto no apoio direto a projetos culturais apresentados por pessoas físicas ou por pessoas jurídicas de natureza cultural, como através de contribuições ao FNC, nos termos do art. 5º, inciso II, desta Lei, desde que os projetos atendam aos critérios estabelecidos no art. 1º desta Lei (Lei n.º 8.813/91).

No caso da música erudita e da música instrumental a Lei prevê que as pessoas físicas ou jurídicas podem deduzir, do Imposto de renda, 100% do valor investido em projetos culturais (respeitando-se determinados limites). O Estado, com foco na Lei de Incentivo, foi pouco a pouco transformando as orquestras profissionais, que eram mantidas por ele, em fundações e organizações sociais, para que fossem capazes de captar recursos e gerir seus projetos e programas. Nesse processo de transformação, algumas orquestras não sobreviveram e outras foram reestruturadas. Tais mudanças, por um lado, trouxeram benefícios para área da música erudita, por outro geraram uma série de demissões e novas contratações, não mais sob o

estatuto do funcionalismo público, mas na qualidade de músicos-trabalhadores com contratos temporários e precários. Mesmo assim, as Leis de Incentivo representam uma possibilidade de abertura de novos postos de trabalho em orquestra e em diversos projetos de música pelo país.

6.4.1 A relação do conservatório e a escola genérica pública

No Brasil a inconstância, a inexistência e a incompreensão da disciplina Educação Musical tem acompanhado toda a evolução do sistema educacional. Em alguns momentos essa disciplina apresenta melhor qualidade de ensino; noutros é diluída no meio de várias linguagens artísticas, além de encontrarmos mesmo períodos sem a presença da matéria no quadro das disciplinas obrigatórias. Desta forma, considerando a música assunto para os conservatórios, as escolas, tanto públicas quanto privadas, tratavam e ainda tratam o ensino musical como se este estivesse desfocado dentro do currículo e dos programas educacionais, mesmo estando presente nos diversos documentos que organizam e definem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

Quando questionamos os alunos a respeito da educação musical na escola genérica, duas alunas disseram que nunca tiveram aulas de música na escola.

Nunca aprendi nada de música na escola, só aprendi no conservatório (Anexo E-10, p. 100).

Na escola não. Não tem música (Anexo E-11, p. 110).

As aulas de música foram poucas. Eram mais artes na verdade. A professora... É, só que eu mesmo tive pouquíssimas aulas.

Olha do 2º [ano do médio] para cá não tive nenhuma. Na 7ª série é que a professora pegou um pouquinho de música. Pegou, assim, umas partituras de coral e íamos ouvindo a gravação e tentávamos cantar. No 1º colégio também tive um pouquinho. Tinha uma professora que dava aulas de inglês e português e era formada em piano e ajudava a professora de artes. A professora de artes mesmo não sabia nada de música (Anexo E-12, p. 124).

Na tentativa de compreender essa distância entre o genérico e o especializado e, também, levando em conta que a cidade de Tatuí é pequena, interiorana e tem um dos melhores conservatórios do país, questionamos se na escola genérica existia alguma recomendação e incentivo, por parte dos professores, para que os alunos frequentassem o curso do conservatório; ou mesmo participassem como ouvintes nos concertos. Os alunos nos disseram:

eles falam. Falam que estudar música é bom para todas as matérias, que nós desenvolvemos mais... falam principalmente para quem tem interesse (Anexo E-10, p. 102).

(...) falam do conservatório de Tatuí... Falam dos cursos, [falam] que é bom e, para estudarmos lá (Anexo E-11, p. 110).

Entendemos que a aproximação, na verdade, se faz por meio de uma recomendação, para quem gosta de música e já se interessa por ela. Não existe nenhum outro tipo de articulação. O que nos parece é que recomendam como, talvez, recomendem o estudo em qualquer outro tipo de atividade que acreditam complementar à formação escolar.

Perguntamos, então, se eles achavam que deveria ter aulas de música na escola genérica e como deveria ser o ensino de música.

Eu acho que deveriam ensinar aos alunos os conceitos da música e depois que eles entendessem a teoria... Deveriam começar a ensinar a tocar um instrumento que as pessoas tivessem interesse.

Não [como no Conservatório]. Poderia ser uma iniciação para as pessoas terem a oportunidade de sentirem se gostam ou não e depois eles passariam para o Conservatório, quem tivesse interesse em continuar a estudar (Anexo E-10, p. 101).

Deveria aprender música clássica. Mais ou menos como no conservatório, mas mais fácil. Mas se não tivesse o conservatório deveria ser difícil. Deveriam ensinar a gente a tocar um instrumento (Anexo E-11, p. 113).

Deveria ser igual antigamente. Meu pai falou que antigamente tinha música na escola. Agora a gente não vê mais música nas escolas. Na minha cidade [Salto de Pirapora, Estado de São Paulo], é raro as escolas ensinarem música. Primeiro tem que ter a parte teórica. Depois da teoria... o instrumento eu acho complicado na escola, mas pelo menos a parte teórica deveria ter.

Aí sim, porque a pessoa... é acho que assim poderia ter instrumento. Ter os instrumentos que as pessoas conhecem mais, acho que seria bem mais fácil assim; quem quisesse iria procurar porque colocar para todo mundo estudar instrumento seria complicado.

É se as escolas tivessem estruturas para isso poderia ser [como o Conservatório]. Porque... igual onde eu moro tem só o conservatório de Sorocaba (...) a gente veria se é aquilo lá que a gente quer. É igual eu falei: Se eu tivesse um conhecimento... se as escolas tivessem alguma coisa assim para avançar um pouco mais os conhecimentos, poderia ter um lucro a mais aqui [no conservatório]. Você não precisaria fazer aqui desde o começo, você já entraria mais avançado. Mas igual eu falei, é bom ter nas escolas alguma coisa coletiva.

Eu acho que quem ingressasse com um pouco mais de conhecimento ajudaria bastante, porque entraria um pouco mais empenhado, porque saberia que é aquilo lá que ele quer. Então, a pessoa já viria para cá [Conservatório] com o intuito de tentar ter um futuro melhor. É, [a pessoa] já

saberia o que quer, por isso eu acho que nas escolas deveria ter isso aí: música, orquestras (Anexo E-12, pp. 125-126).

Percebemos, claramente, na fala e no desejo dos alunos, que a escola genérica não tem a função do Conservatório; no entanto, ela deveria servir como uma iniciação musical, onde os alunos comesçassem a dar os primeiros passos na aprendizagem instrumental, como uma base alargada, como base da pirâmide do ensino musical genérico (Vieira, 2008, 2009, 2011, 2014; Santos e Vieira, 2011).

Questionamos, então, sobre a possibilidade de ter mais alunos estudando música se o ensino instrumental fosse oferecido na escola genérica; se isso poderia tê-los aproximado mais cedo da música.

Eu acho que eu ficaria na escola [genérica] e quando tivesse oportunidade eu entraria no conservatório, porque, aí, eu já saberia algumas coisas de música.

Eu acho que sim [que mais crianças estudariam música], porque as pessoas poderiam conhecer melhor para depois escolher (Anexo E-10, p. 101).

Eu frequentaria os dois, tanto o conservatório como a escola (Anexo E-11, p. 113).

onde eu moro, não tem nada e nas escolas também não tem. Para eu vir para cá [conservatório] é um super trabalho. Então, se tivesse nas escolas seria bem mais fácil para quem está lá (Anexo E-12, p. 118).

Considerando estas falas e as situações observadas durante a investigação, foi possível perceber que existe a necessidade urgente de uma articulação maior entre a escola genérica e o conservatório. No entanto, a situação que se apresenta no Brasil, ainda é de distanciamento entre estas duas instituições de ensino, cada uma trilhando o seu caminho sem qualquer convergência.

Quadro nº 28 - Vantagens e dificuldades observadas no ensino em grupo

VANTAGENS	DIFICULDADES
É tanto ensino quanto aprendizagem porque os alunos aprendem e também ensinam.	Repertório com pouco diversificado
A entre-ajuda, aprendizagem por pares, cooperativismo	Prática desvinculada da teoria
Economia do tempo do professor – melhor aproveitamento da hora/atividade	Principal objetivo - desenvolvimento técnico instrumental; destreza

Economia do tempo do aluno – desenvolve mais rapidamente as habilidades musicais e sociais	Foco na excelência da <i>performance</i> e da técnica instrumental, mesmo se tratando de uma iniciação instrumental
Melhor aproveitamento das verbas públicas	Desvinculado do ensino genérico
Os alunos aprendem música fazendo música	Mesmo alargando a oferta de vagas, há seleção em busca de talentos para perpetuar a imagem de excelência do conservatório
O contexto da aula em grupo se converte em um espaço de amizade e de companheirismo, onde os afetos são muito importantes	O repertório da orquestra privilegia o desenvolvimento técnico, em detrimento de um repertório exclusivamente artístico e diversificado
Reconhecimento de um percurso profissional	Descompromisso da instituição em ofertar ou facilitar uma formação permanente do professor
Proposta de ensino de fácil acesso na comunidade	Desvinculado da educação – está mais voltado á formação artística
Reconhecimento como membro de um grupo instrumental, pertença social	
Ampliação de horizontes culturais	
Desenvolvimento e aquisição das habilidades técnicas instrumentais e performance em conjunto	
Interação social como forma de ensino e aprendizagem	
Tendência à alimentar o desejo de aprender	
Inserção de um número alargado de crianças ao ensino inicial de um instrumento de cordas	
Despertar vocações	
Sequência didática que favorece o desenvolvimento contínuo e o ingresso no curso regular de instrumento	
Prática de orquestra como complemento ao ensino em grupo	
Preparação para o futuro profissional, frequentemente em grupos ou orquestras	

CAPÍTULO VII – CRUZAMENTO DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

7.1 Ensino em grupo de cordas na escola genérica e no conservatório

Nos capítulos anteriores apresentamos os casos em estudo nas suas particularidades, revelando aspetos da prática pedagógica observada em cada um dos contextos estudados. Ressaltamos, mais uma vez, que o objetivo do estudo não foi comparar ou julgar os trabalhos nos dois países; as observações e as descrições têm intenção, apenas, de ilustrar os dados colhidos, oferecendo uma síntese da situação. Os dois contextos investigados, não devem ser considerados como modelos únicos para o desenvolvimento de trabalhos similares, pois são duas possibilidades dentro de outras alternativas. No entanto, obviamente, representam exemplos de práticas de excelência, com resultados positivos e, portanto, se prestaram apropriadamente à realização do estudo.

O cruzamento de dados teve a finalidade de compreender as diferenças e semelhanças dos conteúdos estudados, procurando estruturar um conjunto que reflita as ideias, as opiniões e as observações formuladas por professores, alunos e investigadora. A análise não pretende ser definitiva, uma vez que estas são apenas duas das facetas sobre a prática de ensino coletivo de cordas, vistas sob um determinado olhar, o da pesquisadora. Sendo assim, buscamos identificar e compreender aspetos específicos sobre a prática de ensino em grupo nestes dois contextos, aspetos relevantes para se chegar a um conhecimento sobre a prática do ensino coletivo de cordas no contexto da escola pública portuguesa e no contexto do conservatório público brasileiro. Investigar o ensino e a aprendizagem de instrumentos musicais em grupo na sua complexidade é considerar as relações de aspetos intrínsecos e extrínsecos, além de articular a observação com outros campos disciplinares. Dessa forma, pelo modo como foram tratados os problemas e os dados desta investigação, podemos reafirmar que do ponto de vista contextual procuramos compreender: de que modo aprendem os alunos, como são ensinados e como é o fazer musical em grupo.

Para melhor perceber o ensino e a aprendizagem coletiva de instrumentos musicais de cordas, partimos da conceção de que a música é uma atividade humana multidimensional, formando um sistema dinâmico de relações dialéticas entre a Educação Musical e as práticas musicais (Elliott, 1995), realizadas de forma coletiva, cooperativa (Tourinho, 2007; Barbosa, 2011), tendo o outro como modelo (quer o colega quer o professor), (Bandura et al. 2008); uma

prática social, carregada de valores e significados (Small, 1995) que desempenha um papel ativo e central na vida cotidiana dos alunos, transformando-os socialmente (Cruvinel, 2005; Freire, 1967), por meio de experiências ótimas e bem sucedidas (Csikszentmihalyi, 2002) e da motivação de um fazer musical concreto; um ensino musical democrático em toda a sua essência (Allsup, 2012; Vieira, 2008, 2009, 2011, 2014).

De acordo com o resultado do estudo podemos dizer que existem entre os casos factos comuns que se referem à especificidade da prática de ensino em grupo: a concepção do aluno como figura central no processo e o fazer musical como objetivo possível para todos.

7.2 Aspetos pedagógicos

Concebemos a pedagogia musical como uma área dos saberes que se ocupa da relação do aluno com a música no que diz respeito aos aspetos de apropriação e construção do conhecimento. Nesse processo está presente toda a prática educacional que é realizada nas aulas de instrumento, nos ensaios de naipes, nos ensaios de orquestras e nas apresentações.

Assim, podemos dizer que no trabalho da Orquestra Geração, as práticas coletivas são realizadas nos ensaios de orquestra e nos ensaios de naipes, uma vez que a maior parte das aulas de instrumento são individuais, como pudemos constatar na entrevista do professor Maggiorani: “ele só tem meia hora de aula individual, mas o grande forte, o grande peso da carga prática é da orquestra” (Anexo E-1, p. 11) e da professora Sandra: “sim um tem aula individual com o professor e o outro está a estudar e depois na meia hora a seguir, troca-se” (Anexo E-2, p. 21).

No entanto, contrariando os depoimentos, pudemos constatar em várias situações a utilização da prática do ensino em grupo, especialmente quando esta atividade contribuía para a solução de problemas técnicos vinculados ao repertório; ou seja, na verdade, o trabalho é flexível e depende do programa proposto para as orquestras.

No caso do Ensino Coletivo de Cordas do Conservatório de Tatuí, as aulas acontecem sempre de forma coletiva com instrumentos homogêneos; ou seja, existem classes de violino, classes viola de arco e classes de violoncelo (não há classes de contrabaixo porque este é um instrumento pouco procurado pelos alunos; por causa do tamanho e, especialmente, do preço). É importante ressaltar que, embora seja parte fundamental do processo, a orquestra não é o

foco principal para este projeto. A questão crucial é o desenvolvimento da habilidade técnica do instrumento, conquanto seja na orquestra que os alunos colocam em prática a técnica e o conhecimento musical adquiridos.

7.2.1 Estratégias e técnicas de ensino

Para as aulas coletivas os dois projetos adotam um posicionamento em semicírculo, com o professor à frente. Isto procura facilitar para os alunos a observação dos demais colegas e também do professor, além de favorecer a participação mais ativa. Observamos que essa estratégia de posicionamento adotada na sala de aula facilitava ao aluno a validação instantânea da sua *performance*, parecendo que só a partir da validação feita pelo professor é que para ele a tarefa estava de facto concluída com sucesso.

No Projeto Orquestra Geração, os professores começam o trabalho pelo arco, com uma série de ritmos, associados a pequenas músicas muito simples (às vezes com duas notas), este trabalho dura mais ou menos duas aulas. Durante todo o processo de aulas o uso intensivo do canto e do solfejo auxilia o desenvolvimento da percepção auditiva e rítmica. Para além das técnicas de ensino desenvolvidas em sala de aula (aulas individuais, aulas de naipe) são utilizadas também estratégias que visam ampliar o máximo possível o tempo de contacto dos alunos com o instrumento e com o fazer musical. Um dos momentos em que isso é feito é durante as primeiras semanas das férias de verão, quando há a oferta de um treino intensivo, chamado de *estágio de verão*. Durante aproximadamente cinco dias (em regime de internato) os alunos realizam aulas e ensaios diários e, ao final do período, fazem uma apresentação. Este processo também se dá durante o ano letivo, embora com menor intensidade (em regime normal de aula) e contempla outros estilos musicais como o jazz, por meio de cursos de improvisação.

Uma característica do Ensino Coletivo do Conservatório é que os professores são modelos para os alunos. Os alunos vêem constantemente os seus professores atuando nas orquestras, nos grupos de câmara, em quartetos e em apresentações como solistas, despertando o sonho, o desejo e a vontade dos alunos para a carreira profissional, funcionando como elemento impulsionador e motivador no processo de aprendizagem. No Conservatório as estratégias adotadas nas aulas de iniciação instrumental de cordas, focam o trabalho técnico aplicado diretamente nas obras musicais, geralmente as peças do método Suzuki, e em manuais

específicos para o ensino em grupo. Observamos a preocupação com a postura e a consciência corporal evidenciada nos momentos em que o professor, ao perceber problemas e tensões, pede para os alunos ficarem em posição de descanso, com os instrumentos colocados por baixo do braço ou mesmo no chão à sua frente; e depois, o professor, chama a atenção do aluno para a postura relaxada de mãos e braços e da importância dos pés bem apoiados no chão como base de sustentação e equilíbrio. No início dos trabalhos, os professores adotam a estratégia de tocar em *pizzicato*, em todas as cordas, chamando a atenção para as diferentes alturas das notas, introduzem melodias simples (para serem além de tocadas, também cantadas), com letras que visam facilitar a memorização dos nomes das cordas soltas do instrumento. Esta estratégia é usada durante aproximadamente duas aulas para que o aluno memorize o som, o nome das cordas e, também, memorize o movimento do braço para relacionado ao ângulo das cordas. O próximo passo é a utilização do arco, com observação de detalhes como o ponto de contacto, a intensidade da pressão, a direção e golpes de arco curtos que devem privilegiar a flexibilidade e o relaxamento do braço direito.

Os dados levantados, nos dois contextos, mostraram que o mais específico na metodologia do ensino em grupo é a “repetição”. Portanto, a aquisição da técnica inicial dá prioridade este item, além da imitação de modelos e da motivação como impulsionadora da aprendizagem.

Em ambos os casos, o programa está estruturado numa progressão do processo de aprendizagem. Os manuais utilizados e a sequência do programa são perfeitamente sintonizados com as habilidades a serem desenvolvidas e com a construção do conhecimento técnico-musical, que favorecem o domínio instrumental e possibilitam o sucesso do aluno. Nos dois casos observamos uma preocupação com a afinação, com o trabalho de escalas em ritmos variados e em diversas velocidades, que são realizadas sempre no início das aulas, tanto de instrumento como nas de prática de orquestra. Com relação a esta questão o Professor Juan Maggiorani, do projeto Orquestra Geração demonstra preocupação e intenção em aperfeiçoar ainda mais o trabalho, deixando subentender que só o material da orquestra não é suficiente para o desenvolvimento técnico; por isso, disse em entrevista que está elaborando um manual com exercícios básicos que possam ser adaptados e incorporados ao repertório da orquestra.

De acordo com o estudado na literatura e observado nos casos, é possível dizer que a leitura musical esteve sempre no segundo plano, as práticas privilegiavam o desenvolvimento da

percepção auditiva e a aquisição de habilidades técnicas que permitiam aos alunos o atendimento do repertório proposto, tanto nas aulas (caso do Conservatório), como na orquestra (no caso do Projeto Geração). Nessa perspectiva a música é um conhecimento manifestado na ação. O fazer musical não é uma atividade mecânica, mas, ao contrário, constitui-se num refletir. Assim, fazer e ouvir música não se cristaliza no que está escrito na partitura e sim na prática musical. Em ambos os casos estudados, a atividade de prática de orquestra é feita com os alunos utilizando a disposição que chamamos de orquestra de cordas clássica (violinos primeiros à esquerda do maestro e violoncelos à direita, mais ao centro à esquerda os segundos violinos e à direita as violas de arco e logo atrás dos violoncelos os contrabaixos).

7.2.2 Teoria Musical

No que diz respeito à formação teórica ambos os projetos apresentam dificuldades. Na Orquestra Geração a teoria está vinculada à prática, sendo abordada de acordo com a necessidade, visando o atendimento, ou a solução de problemas relacionados com as peças que serão tocadas na orquestra; ou seja, a teoria se restringe às questões da obra que está na estante. Durante as observações, pôde perceber-se que os professores estavam mais preocupados com a prática do que com assuntos como a definição de termos e sinais de escrita musical.

O resultado disso é que a compreensão e a aprendizagem teórica podem ficar incompletas, muitas vezes, os alunos tocam sem compreender exatamente o que estão fazendo (por exemplo habituam-se a dar espaço entre o primeiro e o segundo dedo (na corda ré) para tocar uma determinada nota porque o professor falou que era esse o lugar daquela nota e porque na partitura, existe na frente da nota um símbolo - # - que na prática, para o aluno não quer dizer nada mais do que a posição do dedo no instrumento). Esta situação pode representar uma dificuldade para os alunos que pretendem dar continuidade aos estudos musicais nos conservatórios e escolas especializadas, e que para isso, necessitam de aprovação em testes de admissão. Mesmo quando a situação dos testes é vencida, o risco de insucesso persiste no decorrer dos cursos, por conta de uma formação teórica com lacunas. É o que nos relata o professor Maggiorani:

O facto do projeto ser pelo conservatório, eles [professores] estão sensibilizados. Se tem falado com os professores qual é a formação que eles trazem (...). Portanto, são alertados ou é comunicado que eles [alunos] tem

potencial, que podem continuar; mas são alertados que têm muitas lacunas que tem que corrigir” (Anexo E-1, p. 16).

Por sua vez, o Conservatório de Tatuí tem enfatizado a teoria musical. Foi observado que o programa do curso prevê 100 minutos semanais de aulas teóricas em contraposição aos 50 minutos semanais de aulas de instrumento. Mas, na realidade, o conhecimento teórico dificilmente é articulado com a prática. Esta situação, colocada como negativa por parte dos alunos, é bastante comum no sistema dos conservatórios, quando a teoria está desvinculada da aprendizagem do instrumento, isto é, o aluno aprende de um lado a teoria e de outro o instrumento, sem estabelecer uma conexão entre os dois pontos.

Esta circunstância ficou explícita durante as observações no terreno, pois em nenhum momento observamos os professores articularem a teoria com a prática. A preocupação maior nas aulas de instrumento era, de facto, aprimorar as habilidades técnicas, ou seja, agilidade da mão esquerda, domínio do arco em diferentes golpes e a sua aplicação no texto musical impresso. Em nenhum momento observamos uma abordagem do ponto de vista da teoria musical, como por exemplo, para tratar dos problemas de afinação, com o professor mostrando para o aluno numa escala, as razões teóricas dos acidentes ou da nota sensível (sendo que este, é um ponto de extrema importância para a afinação dos instrumentos de cordas).

No Conservatório observamos, também, a aprendizagem, algumas vezes, de forma perigosa e pouco pedagógica, se aproximar de um adestramento. Sendo assim, o aluno não compreende porque deve aprender a teoria, se na aula de instrumento o professor não faz uma ligação entre o que o aluno aprende nas aulas teóricas com o que vai praticar no instrumento, fazendo parecer que o importante na formação musical é apenas saber ler as notas e o ritmo, esquecendo-se que a linguagem musical é muito mais complexa.

Na literatura observamos a atenção voltada para essa dicotomia e sugestões para a utilização de uma abordagem que integre teoria e prática; que tenha como base uma filosofia de ensino que venha contemplar simultaneamente os elementos e as ideias distintas dos vários ramos do estudo musical, apresentados de maneira que os alunos compreendam a música como um todo unificado e não como fragmentos separados (Barbosa 2011). Assim, a partir do estudo dos casos e da teoria, entendemos que o ensino em grupo pode utilizar-se desse processo para que os alunos possam desenvolver uma compreensão de conceitos musicais, expressão, melodia, ritmo, harmonia, textura, timbre, ou seja, todos esses elementos da

linguagem musical de forma prática diretamente no repertório, na música que estão aprendendo, tudo bem assinalado pelo professor durante a aula. Nesta situação é importante que as escolhas de repertório contemplem uma progressão e desenvolvimento da linguagem musical, para que o aluno tenha uma aprendizagem eficiente na área teórica sem desarticular com a técnica.

7.2.3 A formação do professor

O professor é elemento fundamental no processo de ensino coletivo de instrumentos musicais. É ele que irá gerir, planejar e desenvolver a aula e as relações nela envolvidas. Ao mesmo tempo, ele deve ser capaz de observar as particularidades de cada aluno, como aprendem, como se comportam diante das dificuldades. Ele irá administrar os conflitos, aproveitar os momentos oportunos para a inserção de exemplos e controlar as situações frente às diferentes personalidades dos alunos envolvidos no processo, pois enquanto alguns podem se abater com uma observação crítica, outros tomam esta mesma observação como um incentivo para aumentar a sua carga de estudos. Cabe ao professor, a responsabilidade de compreender adequadamente todo este processo.

Além disso as questões técnicas voltadas ao instrumento (incluindo a manutenção das habilidades já adquiridas) e as estratégias pedagógicas são objetivos e preocupações constantes dos profissionais que, em ambos os casos estudados, estão sempre preocupados em melhorar a sua prática pedagógica participando constantemente em aulas de formação, procurando ferramentas e estratégias que possam utilizar nas salas de aulas com o objetivo de otimizar o processo de ensino e aprendizagem

Sendo assim, um dos pontos mais importantes no ensino em grupo, é sem dúvida o preparo do professor. A sua prática educativa não pode basear-se apenas na *transmissão* de conteúdos e na correção de erros. O professor para aulas em grupo deve, obviamente, ter além de um profundo conhecimento sobre o seu instrumento, conhecimento musical geral e conhecer o assunto que irá ensinar, sabendo inclusive como os alunos aprendem. Conhecendo as dificuldades e as facilidades que os alunos encontrarão em determinadas lições, o professor é capaz de ser o facilitador, porque trabalhará a resolução dos problemas em conjunto com a classe. É o professor que deve promover uma diversidade de situações, de modos pelos quais os

alunos podem aprender. Dessas estratégias devem fazer parte o equilíbrio de atividades e que as atividades propostas sejam viáveis de realização pelos alunos.

A preocupação com este item é evidente nos contextos estudados. Os professores do Ensino Coletivo de Cordas do Conservatório relataram que fizeram e fazem diversos cursos de capacitação. A professora Glória Bertrami (Anexo E-9, pp. 86-87) disse que faz frequentemente cursos de reciclagem, inclusive no estrangeiro especialmente sobre o método Suzuki. Por sua vez, o professor Juan Marino (Anexo E-13, p. 133) disse ter formação em pedagogia e que tira muito proveito do que aprendeu nesse curso e complementa essa formação com cursos de prática de ensino em grupo, embora não encontre muita oferta desse tipo de formação.

Já no Projeto Orquestra Geração, Maggiorani diz que a formação do professor se dá a partir da comunicação que existe no dia a dia, para além da formação que acontece todos os anos (promovida pelo Conservatório Nacional de Lisboa) “Agora, todos os anos vêm formadores da Venezuela; não só da Venezuela, mas também de outros países, dar formação aos professores” (Anexo E-1, p. 9).

7.2.4 Aprendizagem colaborativa

Outra questão fundamental no processo de ensino coletivo e que durante as observações foi passível de identificação, é a presença da aprendizagem colaborativa. Esta é uma característica do ensino em grupo impossível de ser contemplada no ensino individual, pois a cooperação entre os alunos em sala de aula proporciona maior autonomia e motivação para a aprendizagem. Foi possível observar que, em muitas circunstâncias, o ensino em grupo possibilitou aos alunos serem protagonistas do papel de mediador da aprendizagem com os outros colegas, num processo onde os alunos aprendem uns com os outros, nas interações que acontecem em sala de aula, nos intervalos entre aulas, no deslocamento (viagens) para as apresentações. Isso, sem considerar as possibilidades oferecidas pelos meios de comunicação, especialmente internet, onde é possível encontrar conteúdos gratuitos que auxiliam o estudante de instrumento.

Observou-se que este processo acontecia natural e normalmente, com auxílios para a resolução de determinadas passagens técnicas, troca de informações, comentários, críticas e incentivos e principalmente pelo fazer musical em conjunto. Essa entajuda tinha como elemento fundamental a imitação (Swanwick, 1994; Bandura et al. 2008). Dessa forma,

pudemos perceber que, nesse processo de ensino e aprendizagem, eram seguidos diversos preceitos básicos: a escuta atenta, a imitação, o andamento às vezes indo de *moderato* para o lento, grande número de repetições, construção do conhecimento por etapas. Esses processos aconteciam com base num diálogo musical, onde as palavras tinham menor importância que a prática musical, confirmando a percepção de que o ensino e a aprendizagem não podem ser traduzidos apenas em palavras; isto porque se constatou a existência de uma comunicação entre alunos e também entre professor e aluno, fundamentada mais no discurso musical que nas palavras. Este diálogo subjetivo é preceito importante na dinâmica da orquestra e em conjuntos de câmara. É uma habilidade complexa na relação entre músicos e entre os músicos e o maestro, e que só se realiza quando alunos e professores se propõem a um fazer prático.

Nos contextos analisados observamos que a ajuda e a cooperação facilitava e proporcionava subsídios (com base nas experiências e informações trocadas entre os alunos), para o desenvolvimento técnico e de habilidades necessárias para tocar o instrumento. Desta maneira a motivação e a cooperação revestem-se de importância no que diz respeito a uma das questões da investigação: Por quais razões o ensino e aprendizagem em grupo parecem alcançar mais rapidamente resultados tanto musicais quanto sociais?

Percebeu-se que uma das indicações para responder esta questão é a existência de **um objetivo comum** entre alunos e professores: fazer a música com o maior envolvimento e expressividade possível. Para que isso aconteça a contento é imprescindível que os alunos tenham adquirido conhecimentos técnico-musicais e consciência musical, mostrando que a técnica aliada ao desejo e a objetivos comuns pode levar à experiência de fluxo, resultando numa aprendizagem mais acelerada e propiciando uma interação social de forma positiva. Esta situação é constatável nos concertos onde eles têm que demonstrar o grau de proficiência que alcançaram, em público, com um repertório onde é possível perceber o desenvolvimento técnico e expressivo.

7.2.5 Apresentações

A apresentação é um momento de realização, primeiro da obra musical e depois, da realização do aluno, que se percebe capaz de uma *performance*. É um momento em que é compartilhado com o público todo o esforço (tanto dos alunos como do professor) e o trabalho

realizado em aulas e em ensaios. É durante a apresentação que observamos a característica do *objetivo comum* do ensino em grupo.

Para a Orquestra Geração este é o auge e o objetivo final do processo de ensino e aprendizagem, é nesta etapa do processo que se vê o resultado do trabalho. As apresentações acontecem a partir de convites (vindos de escolas, clubes, associações, universidades, centros comerciais, etc.) ou ao final de algum curso de formação. Estes eventos ocorrem com muita frequência (cerca de 10 a 12 concertos por ano), não sendo possível dizer que elas sigam um calendário pré-determinado. No geral estes concertos têm uma duração de 50 minutos e sempre são encerrados, com uma *performance* em forma de coreografia, que algumas vezes envolve o contacto direto com o público. O repertório na maior parte das vezes é constituído por obras e arranjos de músicas eruditas e também por algumas obras da área da música popular, geralmente de influência latina, pois alguns dos arranjos são feitos por compositores venezuelanos. Os concertos são produzidos pela equipe de cada escola em conjunto com os responsáveis pelo projeto no Conservatório Nacional de Lisboa. A regência fica a cargo de um professor ou, como é o caso da Orquestra da Escola Miguel Torga de um maestro especialmente contratado para as aulas e apresentações. No entanto, é importante observar que, de acordo com a formação que os professores recebem, todos estão aptos a conduzir as orquestras das suas escolas.

As apresentações geralmente são gratuitas e abertas ao público. O Projeto Orquestra Geração faz também uma audição ao final do ano. Esta apresentação acontece no espaço da Escola Miguel Torga e tem formato familiar. É direcionada principalmente aos pais, parentes e amigos que nem sempre acompanham os filhos nos concertos fora da escola. Estes concertos, na Escola Miguel Torga se parecem mais com audições, onde cada aluno apresenta uma pequena obra e estão reservados, principalmente, para alunos iniciantes (ou seja, a orquestra principal geralmente não toca).

No caso do Conservatório as apresentações também acontecem por convite. No entanto há uma programação pré-estabelecida no calendário da escola, são previstas duas apresentações no encerramento das atividades do semestre. Estas apresentações acontecem no teatro da escola e, envolvem toda a área das cordas e todas as orquestras escolares, desde as mais iniciantes até às mais adiantadas. O Ensino Coletivo além de participar com os seus alunos nas orquestras, também realiza audições semestrais restritas às classes de cada professor.

Alguns professores ao final da audição juntam todas as suas classes formando um grande grupo. Estas audições geralmente contam com a participação de pianistas para acompanhar os grupos. Nas audições do Ensino Coletivo não acontecem apresentações de alunos individualmente; todos tocam juntos em uníssono. O repertório é composto por obras que são estudadas durante as aulas e que fazem parte dos manuais utilizados no curso (String Builder e Suzuki) ou, ainda, algum arranjo feito pelo professor especialmente para a ocasião.

7.2.6 Ensaios das orquestras

A orquestra é para o Projeto Orquestra Geração o foco principal. Sendo assim, dedicam 3 horas semanais a essa atividade. No caso da Escola Miguel Torga, a orquestra A é dirigida por um maestro que é contratado para essa função e a orquestra B é dirigida pelo professor Maggiorani (professor de violino do projeto). Seguem a rotina normal das orquestras escolares, a afinação feita pelos professores, o aquecimento com escalas e o estudos de partes separadas da obra musical para resolver os problemas técnicos. Depois de resolvidos os detalhes, a obra é tocada por inteiro. As orquestras do Conservatório também seguem esse mesmo formato de ensaios. No entanto quem as rege é um professor da área de cordas (na ocasião das observações para esta investigação, quem dirigia as orquestra eram dois professores de violino). Nas orquestras do conservatório existe um professor de piano que acompanha os ensaios, além de participar das apresentações. A afinação, o aquecimento, estudo da obra em trechos, seguem o mesmo procedimento da Orquestra Geração. Na parte final do ensaio, é repassado o repertório completo ensaiado.

7.2.7 Ensaios de naipes

No caso do Ensino Coletivo os ensaios de naipe são geralmente feito pelos professores-regentes que são auxiliados pelo professor-pianista. Geralmente quem dirige a orquestra fica com o naipe dos violinos (primeiros e segundos) e violas d'arco e o professor-pianista trabalha com as cordas graves (violoncelos e contrabaixos). Os ensaios seguem mais ou menos o mesmo formato do ensaio geral, mas com atenção aos detalhes e dificuldades específicas de cada naipe. No caso da Orquestra Geração os ensaios de naipes são divididos entre sopros e cordas. Um único professor trabalha com todas as cordas como uma orquestra de cordas, mas isso não impede que seja dada atenção aos naipes. Nesta situação o ensaio torna-se mais lento e perde-

se rendimento, com baixo aproveitamento de tempo de ensaio. Por vezes um naipe fica um período longo à espera da resolução do problema do outro naipe.

7.2.8 Conteúdos abordados

O Ensino Coletivo do Conservatório de Tatuí tem na sua gênese a influência de Carl Flesch, do ensino em grupo de Paul Rolland e de Shinichi Suzuki (Juan Marino, E-13 , p. 129). A técnica de Carl Flesch chegou ao conservatório por intermédio do Professor Paulo Bosisio, que por muitos anos, lecionou no Conservatório de Tatuí. O Professor Bosisio fez a sua formação inicial no Brasil com a professora Yolanda Peixoto¹, mas o forte da sua formação foi feita, na década de 1970, na Alemanha com o Professor Max Rostal². Com esse professor Bosisio estudou e aperfeiçoou-se nas técnicas de Carl Flesch. Foram estas as ideias técnicas e metodológicas introduzidas no Conservatório de Tatuí, embora a obras pedagógicas de Carl Flesch não estejam focadas na iniciação instrumental, e nem em grupos. A proposta de Flesch centra-se na capacidade de fazer o aluno pensar de forma dedutiva e objetiva. A sua pedagogia está voltada para a autonomia técnica do aluno. Para as aulas específicas de grupos a base pedagógica vem de Samuel Applebaum e de Paul Rolland, (Glória Bertrami, Anexo E-9, p. 92; Juan Marino, Anexo E-13, p. 135) cuja preocupação principal é com a postura corporal, com a forma de segurar o violino, com o posicionamento do instrumento e do corpo, além do estudo dos movimentos básicos para o braço esquerdo, direito, ângulos para mudanças de corda, divisão e distribuição do arco nas cordas. Na prática dos professores pudemos observar a conscientização e a ênfase na importância dos movimentos do corpo, sobretudo dos movimentos naturais livres de tensão. Com relação a Shinichi Suzuki, a influência certamente se faz pela ideia da imitação, do tocar de *ouvido* antes da introdução da leitura. A aprendizagem da técnica é feita a partir de um repertório sugerido no método (Suzuki), com ênfase na observação e na cooperação entre os alunos e sem a necessidade de dividir a aprendizagem entre técnica e repertório.

¹ A Professora Yolanda Peixoto foi professora de grandes violinistas brasileiros, lecionava no Instituto Nacional de Música, atualmente Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Max Rostal – Violinista e professor, nascido na Áustria, mas naturalizado inglês. Foi aluno de Carl Flesch. Foi professor em escolas e conservatórios em Berlim, Berna, etc.

7.2.9 Avaliações

As avaliações têm características e objetivos diferentes para cada um dos projetos. Na Orquestra Geração as avaliações servem para a classificação dos alunos entre as orquestras, mas também servem como uma estratégia para cobrar o rendimento do aluno e impor um ritmo de estudo. As avaliações de classificação acontecem semestralmente para redimensionamento das orquestras. Esta classificação está subordinada ao programa e ao repertório que irão desenvolver. Já as avaliações de estudo são anunciadas a qualquer momento em que o professor perceba a falta do trabalho do aluno nos estudos individuais. Observamos esta situação tanto nos ensaios de naipe como nas aulas de instrumento. Já no Ensino Coletivo de Tatuí as avaliações estão programadas dentro do calendário escolar e acontecem bimestralmente. A avaliação para progressão aos cursos regulares acontecem ao final do ano e servem para averiguar o desenvolvimento técnico que o aluno foi capaz de realizar durante os dois semestres do Ensino Coletivo. Nas orquestras do Conservatório, as avaliações também tem objetivo de organização dos alunos nas estantes (embora isso esteja determinado a partir do semestre em que o aluno se encontra). Estas avaliações servem também para averiguar o andamento dos estudos e o progresso do trabalho do aluno no que diz respeito ao repertório que estão tocando.

Ao observarmos essas duas realidades, refletimos sobre a necessidade e a função da avaliação, e chegamos à conclusão de que é uma atividade importante dentro do processo de ensino e aprendizagem. O aluno tem o direito de receber uma resposta ao resultado de seu trabalho. Saber se está sendo bem feito e se está no caminho certo, verificando se as instruções do professor foram bem compreendidas. Portanto, achamos justo e honesto dizer ao aluno como julgamos a atividade musical que ele está desenvolvendo, tudo com muito respeito pela pessoa e pelo esforço do educando. Avaliar não é punir. Avaliar é descobrir onde estão as falhas na aprendizagem e na forma como foi ensinado e, junto com o aluno, buscar soluções para resolvê-las. No entanto, avaliar apenas a destreza é reduzir a expressividade, a arte que existe na música. Assim, não é só a habilidade técnica que conta, porque as notas se transformam em melodias que podem estar carregadas de expressividades e isto só é possível na medida em que o aluno vai ganhando experiência e compreensão musical, para além do valor da música para ele, que se reflete no seu modo de tocar e de interpretar.

7.2.10 Repertório desenvolvido

No caso do Conservatório, a escolha do repertório, tanto das orquestras como das aulas, era sempre feita pelos professores do Ensino Coletivo de Cordas e pelo coordenador da área, na Orquestra Geração essa escolha era feita pela Coordenadora do projeto na escola. Em nenhum momento observamos qualquer desacordo por parte dos alunos sobre o repertório, contrariando, um pouco, algumas crenças sobre a influência da idade das crianças e dos adolescentes com relação ao repertório ou o estilo de música. Independente da idade, os alunos pareciam apreciar muito o repertório, pois estavam (nos dois contextos) sempre tocando ou cantarolando algum tema nos corredores enquanto esperavam entre uma aula e outra.

7.3 Aspectos filosóficos

Na base filosófica do Projeto Orquestra Geração está um dos valores centrais que é a possibilidade de toda a criança ter a prerrogativa de aprender música; essa ideia vem do modelo do *El Sistema*, cuja filosofia é a superação das adversidades sociais e educacionais, a ideia de vencer a carência por meio do fortalecimento do espírito. Suzuki pensava na *educação do talento* e Abreu (criador do El Sistema) parece pensar na *riqueza do espírito*.

Esta *questão social* não impede que em ambos os casos estudados esteja presente a preocupação com a excelência, sobretudo observável nas audições e concertos, onde os alunos têm que se apresentar com excelente qualidade. A obtenção deste nível de destreza instrumental é um dos desafios e um dos objetivos mais importantes nos projetos estudados. Os alunos devem superar-se a si mesmos em prol da coletividade. Esta constatação corrobora com a ideia de Swanwick que diz que a música é uma forma de discurso impregnada de metáforas e que por meio delas os sons são transformados em melodias; essas melodias são transformadas em estruturas simbólicas e essas estruturas em experiências significativas, carregadas de valores e que desempenham um papel importante na vida de todas as pessoas. Assim, diz o autor, “implícito no ensino musical está um forte senso de vida tomando forma (...) o que importa, enfim, é a qualidade da experiência musical no aqui e agora, a possibilidade de que os alunos possam encontrar seus caminhos (...)” (2003, p. 78). É possível dizer que essa forma de ensinar em grupo sintetiza uma maneira de ver o mundo a partir da coletividade, das construções e reconstruções pessoais, preferências, envolvimento com outras culturas, cingindo um forte senso de significados pessoais nos participantes do processo.

7.4 Aspectos políticos

A Orquestra Geração está integrada ao projeto pedagógico da Escola Miguel Torga e acontece nos espaços desta escola. No entanto, os colaboradores consultados foram claros ao demonstrarem a opinião que o projeto deve funcionar paralelamente à escola, não se vinculando aos seus programas de música. Isto se dá inicialmente pela facilidade de gerir o projeto, visto que as decisões se tornam mais rápidas e com menor percurso; também pela inconstância da oferta da disciplina de educação musical, que faz parte do programa oficial apenas em alguns anos sem apresentar continuidade, inviabilizando e impossibilitando ao aluno uma sequência de desenvolvimento satisfatória; além disso, o enfoque do currículo oficial é predominantemente teórico, o que prejudicaria a necessária aquisição de habilidades técnicas para a execução dos repertórios propostos. Finalmente, o que parece ser o principal motivo é a questão do projeto ser uma atividade não obrigatória, frequentado por pessoas que realmente têm interesse em aprender a tocar um instrumento, e não por pessoas *obrigadas* a fazer uma aula de música contra a vontade.

Diferentemente do Projeto Orquestra Geração o projeto Ensino Coletivo de Cordas faz parte do projeto político-pedagógico do Conservatório de Tatuí. É certo que essa forma de ensinar já fazia parte dos processos pedagógicos adotados anteriormente na escola (Antônio Ribeiro, Anexo E-14, p. 146) Porém, antes era parte complementar do ensino individual e hoje é um curso com características e plano de estudos próprio. Assim, o Ensino Coletivo é um projeto preparatório que é parte integrante da área de cordas, condição obrigatória para o ingresso no curso regular.

O Conservatório, desde a sua fundação, sempre esteve ligado à Secretaria de Cultura do Estado, o que o deixou à margem do sistema educacional oficial, pois não havia subordinação ao Ministério da Educação (MEC); assim, o aluno que concluía qualquer curso no conservatório não tinha seu diploma validado pelo MEC. O diploma era simplesmente um certificado de conclusão do curso. Tal facto não impedia que os alunos egressos encontrassem colocação nas melhores orquestras do país, uma vez que a escola oferece, na prática, uma excelente formação, constatável não só pelas saídas profissionais, mas pelos muitos alunos premiados em concursos no país e no estrangeiro. Portanto, o certificado do Conservatório se tornava garantia de um curso de alta qualidade. No entanto, com objetivo de resolver esta situação *oficiosa*, a escola firmou em dezembro de 2011 um convênio de cooperação técnico-educacional com o Centro

Paula Souza³, o que permitirá que o aluno, ao concluir o curso (a partir de 2012), obtenha um diploma de técnico em instrumento musical ou técnico em luteria. Desta forma o aluno conclui as disciplinas musicais no conservatório e complementa a formação com disciplinas no Centro Paula Souza onde, ao final do curso apresenta uma monografia e passa por provas públicas com um júri constituído por professores das duas instituições para obter um diploma de ensino técnico.

7.5 Aspetos sociológicos

Seguindo o modelo d' *O El Sistema* a Orquestra Geração tem como proposta utilizar a música em conjunto (orquestra), como ferramenta para permitir a crianças e jovens a realização de mudanças sociais, morais e éticas. Os alunos desenvolvem um sentido de pertença, assumindo a responsabilidade pela melhoria técnico-musical individual e do grupo. A motivação nutrida no contexto do trabalho conduz os alunos para um compromisso profundo com o grupo, desenvolvendo valores e práticas que transformam as suas vidas ao longo do tempo. Conceitos como compromisso, dedicação, disciplina fazem parte desse repertório de mudanças. A orquestra atua como um modelo ideal de sociedade, onde as aspirações e investimentos são partilhados, com um acordo tácito entre todos para alcançarem juntos os objetivos (neste caso a excelência na *performance* orquestral). Não é para menos que o lema principal do Projeto Venezuelano de Orquestras é *Tocar e lutar*; daí se depreende o espírito de mudanças sociais inculcados no projeto.

Assim, os propósitos sociais do projeto ajustam-se aos alunos que o frequentam, porque são alunos do agrupamento Miguel Torga, que moram no bairro onde está a escola e, também em bairros vizinhos, na sua maioria de classe social mais desfavorecida (embora também existam alunos de classe média). As crianças que participam do projeto podem encontrar nesse contexto perspectivas de futuro, de um encaminhamento profissional, de uma mudança de atitudes, que talvez nunca lhes passasse pela cabeça se não fosse a participação no projeto.

No caso do Ensino Coletivo de Cordas, as crianças são de diversas classes sociais, desde quem tem uma situação económica favorecida até aos mais carentes. Neste caso o

³ O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo que administra 217 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 63 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, em mais de 300 municípios. Acedido em outubro, 26, 2014, a partir de <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico>

conservatório tem um setor de assistência social que auxilia o aluno no desenvolvimento do estudo por meio do empréstimo de instrumentos e às vezes de material didático.

É possível perceber que as características de democratização que o ensino em grupo oferece, decorrem do fato deste sistema ser mais propenso e capaz de formar indivíduos livres, cujos princípios de ação são mediados pelo ensino. Esta prática pedagógica tem por objetivo o cultivo da liberdade e da participação do aluno no processo educativo. Isto implica, também, no repensar das relações pedagógicas entre professor e aluno, que desde há muito tempo, têm sido marcadas pelo autoritarismo e pela hierarquização, situação às avessas de uma verdadeira relação democrática. Entendemos que o ensino em grupo prima pelo favorecimento e pelo respeito às diferenças e obedece a um salutar propósito de igualdade de oportunidades, pensando a educação musical como direito de todos e não apenas de partes escolhidas da população escolar (seja por um suposto “talento” ou pela capacidade no custeio de despesas).

As transformações sociais que decorrem do campo definido pela orquestra e também no contexto das apresentações, acontecem tal e qual previstas na teoria do *habitus* de Bourdieu (2001); o produto da aprendizagem e todas as disposições adquiridas pelas experiências vivenciadas nesses contextos, constituem esse *habitus*, ou seja, é um processo incorporado em que os alunos vivenciam como se fosse uma *atitude natural* que os conduz por esse campo social e artístico delimitado pela orquestra, pela *performance*. Esse *habitus* incorporado é composto por um *ethos* que não nos parece consciente, mas que molda uma nova maneira de agir, perceber, julgar e valorar o colega, a escola, o professor, o seu meio de origem, o mundo. Portanto, o ensino em grupo, nas aulas de instrumento, nas aulas de orquestra, nas apresentações é, também, para além de um processo educacional, um *fenômeno sócio-musical*, porque cria disposições que abrem caminhos para a aprendizagem, para a mudança.

O ensino em grupo parece ter na sua essência uma sociabilidade que envolve não apenas alunos e professores, mas todo um tecido social, imprescindível, para que exista um resultado positivo. O envolvimento, o esforço e o empreendimento social é que dá um importante suporte para o ensino musical e deve girar em torno do aluno, passando por três elementos o professor, a família e a comunidade.

Com relação à família, é unânime a opinião de todos os professores entrevistados sobre a importância da sua participação, sendo este item imprescindível para o sucesso do estudo musical dos alunos. No entanto, infelizmente, esta presença não assume papel ideal, visto que

foi observada mais intensamente apenas nas apresentações, e não nas atividades ligadas à sala de aula. No projeto de Ensino Coletivo do Conservatório os professores têm mais contato com os pais, orientando e ensinando como devem acontecer os estudos em casa. Esta situação nunca foi observada no Projeto Orquestra Geração. O que observamos da participação dos pais nesse projeto foi a presença em confraternizações de final do ano letivo e como público em concertos da orquestra. A ideia do envolvimento da família não é nova, e é importante frisar que o apoio familiar é uma possível influência para o sucesso acadêmico, esta é uma opinião corroborada pelo professor Juan Marino quando nos diz:

Acredito sim no ensino coletivo, desde que esses cuidados sejam tomados e que se tenha o acompanhamento dos pais em casa. Olhando para esses alunos de 7 e 8 anos que é a faixa etária que eu trabalho, eu acho que eles não tem maturidade suficiente para trabalharem sozinhos em casa. Então, tem que ter o acompanhamento de um adulto para que em um determinado momento no dia, tenha aquele horário do estudo. **A família, a escola e o professor são muito importantes, porque sem isso não existe o desenvolvimento esperado.** Sem isso o ensino coletivo se torna ruim para aqueles que não fazem dessa forma. O ensino bom é aquele que tem a participação dos pais, que tem o estudo diário daquilo que o professor passa e que é desenvolvido na prática de estudo, na rotina de estudo (Anexo E-13, p. 138-139) (negrito da autora).

Nossa percepção da transformação social partiu da ideia de que a música é de fundamental importância na vida humana (Reimer, 1970; Small, 1980, Elliott, 1995; Blacking, 2012, Soeiro, 2014), uma atividade na qual todos participam, onde todos são envolvidos e pela qual todos são responsáveis. Sendo assim, nas nossas observações pudemos constatar que no momento da aprendizagem, a classe social dos alunos era uma questão que nada representava nem para eles, nem para os professores. Os alunos se ajudavam mutuamente, tocavam juntos e se sentiam iguais, inaugurando uma outra classe social definida pela música, motivada pelo ensino e aprendizagem em grupo, pela experiência coletiva de fazer música e pelo prazer de tocar um instrumento. Este facto favorece a mudança de pensamento, propondo uma reconsideração das relações sociais e das relações pessoais estabelecidas entre os participantes do processo. Isto sem mencionar o fato, que é óbvio, da transformação social advinda das perspectivas de uma possível futura profissionalização, que representa uma hipótese de mudança de classe social para aqueles que vêm de camadas sociais menos favorecidas.

7.6 Aspectos psicológicos

A dimensão psicológica que se destaca tanto no Projeto Orquestra Geração quanto no Ensino Coletivo do Conservatório parece estar solidamente fundamentada na ideia de experiências bem sucedidas, ou como chamou Csikszentmihalyi (2002) *experiências ótimas*. Observamos que a ideia parece presente em todas as atividades propostas, quer nas aulas de instrumento quer nas aulas de orquestra, dos dois casos estudados, criando um equilíbrio entre as propostas educativas e a competência dos alunos (mesmo que existissem na sala alunos com diferentes graus de dificuldades e facilidades).

O ambiente, nos casos estudados, pode ser classificado como *ethos* positivo, onde os alunos são incentivados a explorar o seu potencial como uma forma de desenvolvimento das vocações. A atmosfera criada pelos professores em sala de aula, nas orquestras e nas apresentações, fomenta uma forte motivação intrínseca nos alunos. Entendemos essa motivação como uma expectativa para o sucesso ao realizar as *performances* tanto em aula como em apresentações. Na maioria das aulas observadas, os resultados musicais eram evidentes, os alunos adquiriam confiança e construíam competências, autonomia e habilidades técnicas. Isso se deve à influência positiva que as tarefas exerciam na construção das competências musicais, especialmente porque traziam possibilidades viáveis de realização. O professor Juan Marino em entrevista diz que os alunos que saem do projeto tem uma boa formação para dar prosseguimento aos estudos e cita o exemplo de um aluno bem sucedido e que hoje se destaca, aluno que ele vê:

tocando profissionalmente (...). Inclusive, tive um aluno que passou por mim e que ganhou um concurso em 2º lugar em um teste da TV Cultura (Anexo E-13, p. 130).

Foi possível perceber que o desenvolvimento das competências musicais não está exclusivamente ligado às capacidades cognitivas. Uma das razões mais prováveis para as diferenças de sucesso e qualidade das *performances* entre as crianças, para além das motivações intrínsecas, é também a motivação extrínseca, que se mostra muito importante e que é traduzida no incentivo dos professores e na persistência e disposição para insistir e repetir as lições o quanto fosse necessário, com a finalidade de aquisição de habilidades técnicas e musicais.

7.7 Aspectos artísticos

A dimensão artística dos casos é evidenciada desde o momento dos ensaios que precedem as apresentações até à apresentação em si mesma. O sentido da *performance* musical nos projetos, tanto no português como no brasileiro, concretizam duas principais ideias: a primeira diz respeito ao momento de tocar com e para outras pessoas, como um ritual onde os envolvidos (músicos, professores e o público) estão vivenciando a música numa dimensão artística específica que acontece nas relações humanas enquanto práticas sociais. Percebe-se, também, que existe um gosto musical e uma exigência que vai se experimentado e se desenvolvendo a partir do repertório, mesmo que a maior parte dele esteja voltada para a música erudita (e contradizendo algumas ideias de que as crianças e jovens não gostam desse estilo musical). Pelo contrário, foi observado que os alunos estão sempre abertos a todos os tipos de música. A segunda ideia, parte do ponto de vista do artista, não com o objetivo de demonstrar destrezas e habilidades técnicas (como virtuosos) mas sim, como músico integrante de uma orquestra. Observamos que fazer música em conjunto era o foco essencial, mesmo que este fazer utilizasse apenas melodias simples ou cordas soltas. A questão era dar caráter expressivo, artístico e estrutural ao mais simples material, fazendo *nascer a vida musical*. Nas orquestras mais adiantadas dos projetos, percebia-se todo o ritual que acontece nas orquestras profissionais: a seriedade; a concentração; o burburinho da afinação; a preocupação com o instrumento para o trabalho; o aquecimento dos instrumentos e a preparação do corpo (porém, com uma alegria e um prazer ingênuo próprio das crianças, como pequenos músicos, pequenos não no sentido de inferioridade, mas, porque muitos são bastante jovens). As apresentações das orquestras funcionam como motivadoras, concretizadoras e também como parte e como ponto culminante do processo educativo.

7.8 Principais vantagens observadas nas práticas

Pudemos constatar que os dois contextos estudados apresentam uma série de vantagens; a primeira e talvez a mais significativa delas é o facto de que esse tipo de ensino na escola genérica pode transformar o ensino da música em experiências musicais reais, práticas e com significado educacional e artístico. As crianças e jovens de facto estão “fazendo música”, estão tocando um instrumento musical e, acima de tudo, elas próprias se percebem aprendendo e vêem o resultado da aprendizagem. Constatamos que o ensino em grupo pode ser bastante

eficiente no que diz respeito à construção destas experiências reais e que tem a possibilidade de trazer em seu bojo conhecimento musical e técnico.

A segunda vantagem, diz respeito ao atendimento a um número maior de crianças. Mesmo não sendo de frequência obrigatória, a Orquestra Geração está aberta a qualquer criança, ficando a cargo do estudante envolver-se ou não no projeto. No entanto, há um acordo subjetivo para o sucesso do grupo e ele fica evidenciado desde o estabelecimento dos primeiros contactos. Este acordo deixa subentendida a participação frequente e o esforço relacionado com estudos. Existe, uma série de regras reais que organizam os modos de frequência e aproveitamento do aluno no projeto; ou seja, mesmo não sendo obrigatório, o projeto exige e consegue frequência e aplicação positivas de todos os integrantes. As crianças sabem que ao se inscreverem no projeto deverão manter a frequência nas aulas, a disciplina, realizar os estudos em casa, que serão submetidos a avaliações, que serão cobrados do estudo do repertório, da responsabilidade sobre o instrumento que levaram para casa, do cumprimento da agenda de apresentações, da presença nos estágios de verão nos períodos de férias. Sabem que passarão mais tempo na escola (em média oito horas a mais, porque o projeto funciona após o horário letivo cumprindo 3 horas de prática de conjunto, 2 horas de ensaios de naipe, uma hora e de formação musical e desde este ano uma hora de expressão dramática).

No caso do Ensino de Cordas do Conservatório esta vantagem também é evidente, tanto que a utilização do sistema coletivo é feita para a fase inicial do estudo, o que tem por objetivo abrir mais vagas na iniciação, para que existam mais alunos após esta fase (onde acontece uma seleção natural). As regras também são claras e a diferença é que o curso é institucionalizado, ou seja, existem regras, notas e frequências mínimas a serem cumpridas, de acordo com o calendário da escola (Anexo E-2, p. 14). Observamos que o Ensino Coletivo é a base onde pode ser atendido um número maior de alunos. A esse respeito, o professor Juan Marino nos disse: “concordo plenamente. Eu acredito que isso é importante. Eu tenho dito aos meus colegas que nós temos que ampliar as bases, porque o ensino nessa fase é como um garimpo” (Anexo E-13, p. 138). O próprio sistema seleciona naturalmente o aluno, não existindo, nessa fase a necessidade de testes de seleção, que muitas vezes não refletem a vocação do aluno.

Outra vantagem constatada é que este tipo de ensino otimiza o tempo de trabalho tanto do professor como do aluno, trazendo também um melhor aproveitamento dos recursos

financeiros investidos no processo (sendo que em ambos os casos estudados se trata de dinheiro público aplicado na educação).

Do ponto de vista das relações sociais, pode perceber-se as vantagens com clareza na interação entre as crianças, não somente durante as aulas, mas nos ensaios e nas apresentações. A mudança de atitudes pôde ser constatada na maneira de se portar nos ambientes diversos (sala de aula, pátio, locais de apresentações) na relação do aluno com a família, nas relações com a comunidade e nos resultados escolares.

7.9 Conclusão

A *construção do conhecimento musical* não se estabelece apenas num único sentido (professor-aluno) nem numa única vertente essencialmente técnica e mimética, sem personalidade, mas pelo contrário, apresenta-se como uma forma privilegiada de *construção* de uma individualidade, de uma personalidade artístico-musical, em que a aprendizagem e o ensino em grupo, têm múltiplos sentidos e valências.

Partimos sempre da ideia de que todos podem aprender música, de que a construção do conhecimento musical necessita de experiências concretas, de um fazer musical prático. Sendo assim, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em grupo deve ter por base: (a) a audição, como elo de ligação, entre o aluno, a prática e a música, onde o pensar, o saber estejam em ação em favor da interpretação; (b) a *performance* que deve estar conectada com a interpretação, com a compreensão da linguagem musical; (d) a improvisação que deve dar a liberdade ao aluno de expressar a sua compreensão pessoal da música com base na sua vivência, no seu gosto e na sua criatividade; (e) um ensino multidimensional, onde todos os aspectos da música devem ser integrados e relacionados.

Percebemos que este é um tipo de prática pedagógica que se situa no cruzamento entre diferentes caminhos e complexidades, que advêm da técnica, da troca de conhecimento, da multiculturalidade, da criação e do fazer musical, em que o aluno não é apenas um consumidor, mas um produtor ativo. A ênfase situa-se no processo, na compreensão global da música, na adequação das técnicas de base, imprescindíveis aos alunos para uma formação autónoma ao longo da vida e onde as normas, os códigos e as convenções são devidamente enquadrados nos diferentes contextos educacionais, sociais e culturais. Desta maneira, entendemos que a educação musical visa não apenas alcançar o objetivo de dar uma formação que desenvolva os

aspectos musicais, mas também a formação de cidadãos participativos, interessados no coletivo, críticos e transformadores de si (Freire, 2002) e do meio social de origem, com exigência de excelência. Nesse sentido, corroboramos a ideia de que a música faz os seres humanos mais humanos (Blacking, 2012).

Para concluir, podemos salientar que a aula em grupo de instrumentos musicais deve ser considerada como um momento de ensino da linguagem musical e não somente como adestramento da execução no instrumento ou só uma teorização com base numa apreciação musical. Portanto, nem só teoria, nem só técnica do instrumento; o importante é um ensino integral, que contemple todos os aspectos da música.

Para além, dessa questão, existe a motivação que envolve a aprendizagem: a concretização é o que dá sentido para todos os esforços do aluno e que é realizada através das apresentações. Os alunos percebem que aprendem, entendem que é uma atividade importante não porque todos dizem que estudar música é importante, mas percebem que aprenderam quando sentem o prazer da realização artística; percebem que aprenderam e aprendem com uma finalidade, para um uso que é tocar um instrumento em função de se apresentar nos concertos, nas audições e para seu próprio prazer. Observamos que, tanto para os alunos como para os professores, existe um sentido real e concreto na aprendizagem, na dedicação, que envolve todas as áreas que compõem a formação do ser humano - pedagógica, social, biológica, musicológica, psicológica, etc. Ou seja, faz sentido aprender música, assim como faz sentido aprender a matemática, a língua materna, etc. Talvez esse sentido de prática palpável, perceptível no fazer concreto da música, seja o motivo para alcançarem resultados positivos na aprendizagem com maior rapidez. É bem possível que, em consequência dessa tomada de consciência do fazer musical concreto e realizável, esteja a possibilidade de uma profissionalização que vem com o futuro, com o desvelamento de que a música é uma ciência que pode ser estudada em profundidade e com possibilidades de profissionalização em várias áreas dentro dessa ciência.

Tomando por base essas ideias fulcrais para a compreensão da prática do ensino em grupo, podemos dizer que esse modo de ensinar é uma prática pedagógica, democrática, que respeita a identidade social do aluno, o seu meio de origem, a sua musicalidade pessoal, o seu modo de ser. É uma prática que permite ao aluno ser o condutor do seu processo de construção do conhecimento musical, que pouco a pouco vai desenvolvendo autonomia e habilidades na

técnica do instrumento de cordas. As práticas pedagógicas observadas revelaram as concepções e as ações, as estratégias e a visão pedagógica dos professores que se dedicam ao ensino em grupo, que se refletem como sucesso nas suas salas de aula e em várias salas de concerto.

CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES - O ENSINO EM GRUPO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA

8.1 Sugestão do ensino instrumental em grupo para a educação musical na escola pública

A pesquisa demonstrou através dos dados recolhidos nas entrevistas e na observação no terreno que existem factores incisivos para as nossas sugestões, uma vez que: mostram o interesse manifestado pelos alunos em ter aulas de instrumentos musicais diversificados na escola genérica o que poderia favorecer as suas opções académicas futuras; a opinião dos professores e consultores é de que esta é uma forma eficiente de ensino do ponto de vista técnico instrumental e musical, por fim esta prática pedagógica ajusta-se perfeitamente às escolas públicas porque, por serem públicas, elas têm que ter uma base alargada de atendimento. Assim, o estudo mostrou que a escola pode ser e dar a base inicial e a aproximação aos diferentes instrumentos musicais e que, depois, a decisão por dar seguimento à formação musical pode acontecer como em qualquer outra disciplina.

A sistematização, ou a sugestão de adaptação do ensino em grupo para as escolas públicas começa, necessariamente, pela formação dos professores (questão já discutida nos capítulos anteriores). O *como* dar as aulas é um ponto central para garantir o sucesso do ensino, (quer seja em grupo quer seja individual). Em se tratando da metodologia do ensino em grupo é fulcral que o professor a conheça bem e aos seus princípios fundamentais, para depois imprimir na aula a sua maneira de ministrá-la e os objetivos que deseja alcançar.

A principal função do professor de ensino em grupo é mediar a aprendizagem. Nesse processo está envolvida a criação de condições para que o aluno possa atingir esses objetivos, tais como: a criação de consciência corporal, através da investigação dos movimentos, das habilidades, das possibilidades e das condições corporais que estão envolvidas no ato de tocar um instrumento; o manuseio do instrumento para a produção do som de forma musical e expressiva; a percepção auditiva que deve ser desenvolvida, criando habilidades de ouvir o que será tocado, o que foi tocado e o que o outro tocou. O desenvolvimento dessas habilidades está baseado, em grande parte, em exercícios técnicos e na experimentação consciente. Aqui começa a surgir a importância do método, ou seja, o caminho para se atingir um determinado objetivo (e, neste caso, do método de ensino em grupo, que não está desvinculado do aluno, mas se orienta para ele, criando e estruturando

caminhos de maneira a organizar os procedimentos de ensino). A partir do estabelecimento dessas premissas e como sistematização de resultados obtidos nesta pesquisa, podemos elencar alguns princípios metodológicos que estão presentes no ensino em grupo de instrumentos musicais:

1) Todos os aspectos do estudo da música devem ser integrados e relacionados; ou seja, os vários elementos do estudo da música devem ser trabalhados simultaneamente com a técnica, de maneira a que os alunos possam compreender a música como um todo unificado.

2) A repetição deve ser utilizada como uma forma de lapidar as habilidades, de criar autonomia e superar as dificuldades;

3) O processo de cantar antes de tocar e, também, cantar e tocar ao mesmo tempo; é imprescindível; a audição é o elo de ligação entre a música e a prática instrumental, porque quando os alunos cantam antes de tocar, transformam, estruturam e compreendem melhor o discurso musical antes de o executar nos instrumentos;

4) A imitação deve ser utilizada antes da leitura da notação musical como forma de ampliar a memória e de desenvolver um sentido musical direcionando a atenção a aspectos mais subtis, que a leitura pode não oportunizar;

5) Dá-se um desenvolvimento da identidade musical do aluno nesse processo de imitação em que o professor toca e o aluno repete; eles aprendem por mimetismo; não tocam tal qual o professor, mas imprimem as suas características e aprendem a partir dos seus próprios resultados;

6) Existe grande entreajuda, com perspectivas colaborativa e afetiva. Nesta proposta de ensino não existe espaço para a competitividade; os alunos ajudam-se mutuamente, criando um clima de amizade, de afetividade, de aceitação, de compartilhamento;

7) A aprendizagem é feita por meio da observação. Os alunos aprendem observando os colegas, ouvindo as suas *performances*, observando o modo como tocam. Aprendem, quando observam a intervenção do professor para ensinar um colega em particular;

8) Desenvolve-se muita interação social entre os alunos, entre o professor e alunos, entre o meio e os alunos e entre todos com a música, como fator importante na aprendizagem. Aprender música em grupo é a preservação de um sentido de comunidade;

9) Os alunos aprendem música fazendo música. Este é um tipo particular de aprendizagem em que o aluno vai construindo um saber com o objetivo de autoconhecimento, de crescimento pessoal e de autonomia.

10) A aprendizagem tem objetivos futuros, elaborando e atribuindo metas possíveis de serem alcançadas a partir de um modo de agir, pensar, conhecer, valorizar, acreditar e sentir em função desse objetivo;

11) A prática de orquestra e as apresentações desempenham um papel complementar no processo de ensino e aprendizagem; em decorrência da crença na capacidade de êxito – os alunos reconhecem a sua aprendizagem, recuperam e/ou alcançam uma autoestima, por conta de uma perspectiva de sucesso que culmina nas *performances*;

12) Promove-se um respeito ao tempo e ao limite do aluno, porque ele mesmo possui controle sobre o seu desempenho. A aprendizagem e o ensino focam a capacidade do aluno em relação às atividades propostas, levando-o a observar-se, analisar-se, refletir acerca da sua atuação em aula e modificar-se em consequência da percepção do seu desempenho e dos seus atos;

13) No planejamento das aulas para o grupo desenvolve-se a construção partilhada do saber. O professor, ao planejar a aula, compromete-se a construir com o aluno o conhecimento de forma dialógica, trocando com ele as experiências e os saberes, ou seja, o aluno traz a sua cultura para a sala de aula e recebe a cultura dos colegas e do professor.

A partir do que foi estudado e tomando como base os resultados obtidos e sistematizados ao longo desta pesquisa, teceremos a seguir, algumas sugestões para a elaboração de programas para o ensino coletivo de cordas. É importante ressaltar que estas sugestões não têm a intenção de ser um receituário, mas podem contribuir para professores (e demais interessados) poderem construir caminhos para a implantação do ensino instrumental em grupo.

8.2 Proposta de sistematização de estratégias pedagógicas

A pesquisa demonstrou que, na concepção das crianças, aprender música significa *aprender a tocar um instrumento*. Percebemos que as crianças se sentem motivadas pela

ideia de tocar um instrumento e, quando sugerimos que as aulas serão em grupos, elas aceitam muito bem a ideia (especialmente porque, para elas, tocar um instrumento também está aliado a um momento lúdico, ao prazer e a estar juntas). O ensino em grupo nessa fase da iniciação ao estudo da música não carrega o peso e a cobrança de resultados das demais disciplinas (como a matemática, a história, ou outros). Entretanto, é importante que as crianças vão aprendendo que, agregado ao prazer de tocar um instrumento, existe um compromisso com a prática individual para o desenvolvimento das habilidades. Existe, nessas primeiras aulas, todo um envolvimento para criar no aluno uma série de disposições que não frustram a ideia inicial do prazer da experiência musical, mas que o conduza a uma postura de compromisso com o grupo, com o estudo e com toda a complexidade que envolve a disciplina do estudo instrumental. É importante que ele entenda o sentido do trabalho em grupo, o valor de cada um para o grupo, que esteja disposto a ajudar e a ser ajudado e que todos (colegas e professor) têm um objetivo comum.

O processo de aquisição das habilidades intelectuais e motoras necessárias para tocar um instrumento nessa fase inicial é árduo e gradual, necessitando da participação efetiva de todos, inclusive da família. Por isso, conceitos como obrigação, exigência de resultados, não se coadunam com a ideia do ensino em grupo, mas sim a participação, o compromisso, a cumplicidade, o apoio, a entreaajuda, a colaboração, a valorização, a amizade e o respeito. Estas experiências iniciais, se bem sucedidas, darão aos alunos suporte e motivação para ultrapassar as dificuldades e sentimentos de inadequação que possam encontrar ao longo da aprendizagem. De acordo com os nossos estudos, a adequação das metas e dos desafios deve estar entre as considerações mais importantes para o planejamento do programa que o professor irá desenvolver na organização das atividades didático-pedagógicas.

Todas as questões colocadas acima só terão validade se as aulas forem devidamente preparadas, e essa preparação começa com a organização da sala de aula antes da entrada dos alunos. Se os instrumentos utilizados forem da escola, estes já devem estar afinados, com as espaleiras e os arcos preparados, para melhor aproveitamento do tempo. Geralmente 50 minutos de aula é cansativo, fisicamente, nessa fase inicial; assim, o professor pode preparar (aos poucos) o aluno para que ele se acostume a realizar uma aula de 50 minutos em pé. Nas primeiras aulas, o professor pode usar a estratégia de (enquanto faz observações e dá exemplos práticos) pedir para todos os alunos se sentarem. Isso permite que eles

descansem um pouco. É claro que instrumentos como violoncelos devem ser tocados sempre sentados, por conta da forma de posicionar o instrumento; já o contrabaixo, apesar de ser um instrumento pesado é possível ser tocado em pé, porque é apoiado no chão. A nossa recomendação é a colocação dos alunos em semicírculo para um melhor contacto visual entre eles. A observação dos pares, e também entre o professor e os alunos, é um componente vital neste processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo a manutenção da concentração e a efetiva participação de todos durante o período de aula. O contacto visual é importante, não só para a percepção do que está sendo tocado e como deve ser executado, mas também para a avaliação do professor e do próprio aluno sobre o seu desempenho.



Figura n.º 11 – Classe de violino da Professora Glória Bertrami do Projeto Ensino Coletivo de Cordas do Conservatório de Tatuí (BR) em 19 de setembro de 2012.



Figura n.º 12 – Classe de Violino do Professor Juan Maggiorani (alunos da Orquestra A), orquestra principal e mais antiga do Projeto Orquestra Geração (PT) em 17 de março de 2012.

Ao adotar uma organização como a das figuras acima, tem-se uma ampla visão entre professor e alunos¹. As dimensões da sala também devem ser consideradas. Uma sala pequena não comporta muitos alunos, pois, além de não permitir uma boa visão, atrapalha o trabalho com o arco e dificulta a boa colocação do instrumento.

Quando os alunos estiverem lendo as partituras e a aula for planeada de forma a utilizá-las, é recomendável o mesmo posicionamento em semicírculo, só que dessa vez, com os alunos sentados. No entanto, é necessário observar as alturas das cadeiras, que devem ser proporcionais à altura das crianças, para que elas possam ficar com os pés apoiados no chão e com as estantes das partituras à frente de cada um, como mostra a imagem abaixo.



Figura n.º 13 – Classe de viola de arco da Professora Sandra Martins – alunos da orquestra iniciante do Projeto Orquestra Geração (PT) em 22 de junho de 2011.

Quando a atividade estiver planeada de forma a utilizar partituras, é recomendável uma estante para cada aluno, mas se o objetivo do professor é ensinar ao aluno o posicionamento na orquestra, deve ser utilizada apenas uma estante para cada duas pessoas, tendo-se cuidado com o posicionamento das cadeiras, para que o aluno tenha contacto visual, numa linha reta entre o professor ou o maestro, a estante de partitura e o seu instrumento. Geralmente os alunos iniciantes perdem-se na leitura, ou até se desconcentram quando têm que olhar para a partitura, para o maestro e para o seu instrumento. Esta situação pode ser ainda pior quando a cadeira está posicionada de tal

¹ A criança sentada é o irmão menor de uma das alunas que a acompanha em todas as aulas. Pareceu-nos que ele gosta muito de assistir às aulas e que, se não fosse a pouca idade, ele estaria fazendo o curso também.

forma que o instrumento esteja de lado, obrigando-o a virar, desnecessariamente, a cabeça para ler a partitura. Antecipar dificuldades desse tipo faz parte do planejamento do professor.

Estas situações devem estar previstas antecipadamente. A sala deve ser arrumada de acordo com a programação e os objetivos da aula, ou seja, com cadeiras e estantes organizadas e posicionadas. Além disso, os instrumentos da escola, que eventualmente sejam utilizados, devem estar na sala, afinados e preparados para o uso. Tudo isso deve ser feito antes dos alunos entrarem na sala, de modo a não dispersar a atenção e a não perder o tempo da aula.

8.2.1 O professor como modelo

Tanto o professor como os colegas podem servir de bons modelos. Podemos dizer que, mesmo sem pensarmos nesta situação como estratégia, os alunos sempre acabam por tomar os seus professores por modelos. Sendo assim, é importante que o professor tenha uma técnica consolidada. O professor deve procurar sempre apresentar bons exemplos musicais para os alunos. Uma explanação verbal jamais terá o mesmo efeito da apresentação de exemplos práticos; portanto, o ideal é fazer uma demonstração, ao mesmo tempo que se comenta com clareza os processos que se utilizou para realizar determinada música ou trecho musical. É bem possível que a essa altura alguns alunos já tentem tocar a música ou o trecho; talvez essa seja uma boa hora para pedir uma demonstração individual, como uma estratégia de motivação para o grupo.



Figura n.º 14 – Nesta imagem o professor Juan Elias mostra aos seus alunos o ponto de contato do arco e demonstra como utilizá-lo – Conservatório de Tatuí (BR) em 26 de outubro de 2011.

8.2.2 Validação do desempenho

Os alunos necessitam da validação, do *feedback* do professor, principalmente porque neste tipo de ensino em que os alunos são incentivados a construir, desenvolver e utilizar os seus conhecimentos musicais a avaliação e o retorno do professor são estratégias motivacionais importantes. O confronto com os problemas musicais, a resolução e a redução destas questões é um caminho para que os alunos desenvolvam, eles mesmos, o fazer musical. Estas ideias coadunam-se com uma visão *praxial* do ensino da música, segundo o qual os alunos aprendem fazendo música com o suporte do professor.

8.2.3 Autonomia e consolidação da aprendizagem

O propósito da educação musical, nesta metodologia, não está apenas centrado no desenvolvimento de uma habilidade. Uma parte essencial da aprendizagem musical é desenvolver no aluno a autonomia; por isso, é muito importante demonstrar reações positivas à medida que os alunos progredem na aquisição de conhecimento, permitindo-lhes construir uma imagem competente e realizada de si mesmos. As audições e apresentações parecem ser bons exemplos do progresso dos alunos.



Figura n.º 15 – Audição de alunos de cordas do Projeto Orquestra Geração, em 16 de junho de 2012, na Escola Miguel Torga na Amadora (PT).

8.2.4 A prática pedagógica

Para além do que já foi apresentado, a programação da aula é uma questão bastante importante, porque a base da aula de instrumento é a continuidade, num plano de trabalho a longo prazo e muito abrangente (que, entre outros aspectos, envolve questões como o repertório e a elaboração da técnica seguindo uma literatura específica). Sendo assim, a aula deve ser sempre planeada e pensada para o grupo; por isso, o professor deve ter em mente que este tipo de orientação necessita do trabalho técnico, psicológico, teórico e interpretativo. A aula deve ser pensada como um todo. No caso das escolas genéricas, onde o trabalho do professor também é em equipa, por conta da divisão do trabalho entre direção da orquestra e aulas de instrumento, é importante que exista sempre um diálogo muito intenso entre os professores (que ministram estas aulas) e um planeamento em conjunto, sobretudo para a orquestra, porque ela faz parte da aprendizagem. As obras a serem executadas devem seguir o nível técnico dos alunos, com a finalidade de colocar em prática as habilidades adquiridas nas aulas de instrumento e os aspetos estudados nas aulas teóricas, para além de conter sempre obras que representem um desafio possível para manter o grupo motivado.

A proposta apresentada neste capítulo de conclusões tem por base viabilizar economicamente a implantação de projetos de ensino instrumental em grupo nas escolas. A ideia é tornar mais acessível a introdução deste tipo de ensino, procurando-se encontrar soluções austeras e eficazes para a efetivação deste intento pois, como observamos, os problemas não se resumem apenas a questões económicas, mas também à falta de professores com formação qualificada para atuar neste tipo de ensino. Portanto, a intenção é apresentar propostas utilizando o mínimo necessário para o alcance dos objetivos: implantar o ensino de música instrumental em grupo na escola genérica e nos anos iniciais das escolas especializadas.

Para a escola genérica, nas condições atuais, uma sugestão são dois professores: um para cordas agudas e outro para cordas graves. Os mesmos professores podem lecionar a prática de conjunto; neste caso, um deles toma o papel de maestro. A partir dos dados do estudo, a proposta que melhor favoreceu a aprendizagem foi a utilização de grupos de instrumentos homogêneos, por ser mais acessível às escolas do ensino genérico.

Para os conservatórios, esta proposta também é válida. Um professor de cordas agudas pode lecionar tanto para classes de violino como de violas (embora normalmente

exista um planeamento com possibilidades de ampliação do quadro de professores, uma vez que o número de conservatórios públicos é muito menor do que o número de escolas genéricas). Sendo assim, para as aulas iniciais, os conservatórios têm mais possibilidades de ter um professor responsável para cada instrumento específico, o que é o mais comum em Portugal. Neste caso, também, o professor pode acumular as aulas de diretor de orquestra caso os conservatórios não tenham um profissional para o cargo.

A consciência destes factos ao longo da pesquisa e da intervenção no terreno levou ao questionamento da própria possibilidade de não se fazer distinções pedagógicas no ensino instrumental em grupo das iniciações quer ele seja feito num conservatório ou numa escola genérica, sobretudo nos primeiros dois anos da iniciação.

No planeamento deve levar-se em consideração o tamanho do grupo, a duração da aula, a frequência, a forma como o conteúdo será apresentado (na aula de instrumento é imprescindível o visual, o auditivo e a cinestesia), além de ter bem definido os objetivos gerais (centrados numa formação integral e com objetivos que promovam competências em todos os aspetos da aprendizagem musical). Os objetivos específicos para cada aula não podem estar centrados apenas no desenvolvimento da habilidade técnica e de um repertório. Devem contemplar todos os aspetos da linguagem musical. Neste planeamento o professor deve considerar as capacidades e dificuldades individuais de cada aluno, embora a aula seja direcionada para o grupo.

Na questão prática, observamos que a conduta do professor pode ser um fator de sucesso ou de insucesso para o aluno, como por exemplo: as condutas discriminatórias; as palavras mal dirigidas; os dispositivos didáticos (instrumento, manuais, etc.) mal dominados; a utilização de exemplos abstratos e sem significados na resolução dos problemas técnicos; falta de planeamento adequado das aulas, sem levar em conta o objetivo da aula, o quotidiano, o gosto e o desejo do aluno. Assim, o melhor a fazer é procurar uma conduta que inspire amizade e confiança, o que poderá reforçar no aluno a ideia de que ele é um sujeito com ideias próprias e capaz de aprender utilizando os seus recursos, as suas possibilidades, a sua criatividade e a sua autodeterminação.

8.2.4.1 Aula de instrumento

As aulas de instrumento são momentos em que o aluno experimenta o fazer musical de forma prática e concreta. Percebemos que tudo o que o aluno experimenta na prática tem muito mais significado e a aprendizagem parece ser mais duradoura do que se ele estivesse apenas ouvindo a aula no nível do discurso. Isto implica uma boa gestão da aula pelo professor. Uma sala com muitos alunos dificulta a prática, uma vez que todos devem estar tocando ao mesmo tempo. Para um bom desenvolvimento da aula e para garantir que todos os alunos estão aprendendo, é aconselhável ter no máximo cinco alunos por turma, com aulas de 50 minutos uma vez na semana. Isto vale tanto para os conservatórios como para a escola genérica. A partir dos dados levantados para este estudo, bem como a partir da literatura estudada, podemos concluir que ter uma rotina com uma divisão de etapas parece ser uma boa estratégia para as aulas. A primeira etapa da aula deve ser reservada para a avaliação do estudo individual (tarefa de casa). Nesse momento em que todos estão tocando é o momento de observar, individualmente, se as dificuldades iniciais em determinada música foram resolvidas no trabalho individual. No entanto, é bem possível que algumas dificuldades persistam. Por isso, na segunda etapa, é importante fazer uma revisão da aula anterior, para recordar as possíveis soluções e dar uma hipótese aos alunos com problemas para resolverem as dificuldades junto do grupo; caso seja inevitável, podem ouvir-se um ou outro aluno individualmente, por conta das dificuldades não resolvidas; enquanto isso, os outros devem ser convocados a participar ativamente ouvindo, avaliando e refletindo sobre a melhor forma de resolverem juntos o problema do colega. Tal procedimento, além de desenvolver o senso crítico e a autonomia, oferece ao aluno a oportunidade de compreender a associação entre a técnica e o resultado musical. A terceira etapa deve ser reservada para a abordagem de conteúdos novos, que devem ser apresentados, tanto de forma explanatória como pela execução instrumental, antecipando sempre os pontos em que os alunos devem ter mais atenção em consequência de uma dificuldade técnica ou de alguma técnica nova a ser empregada em determinado trecho musical. A quarta etapa é a finalização da aula, que deve conectar-se sempre com a aula seguinte. Nela serão anunciados os conteúdos que serão abordados na próxima aula. Esta estratégia parece-nos bastante motivadora pois define a tarefa de casa e, em consequência disso, deixa que os alunos saibam exatamente o que devem estudar no trabalho individual. A adoção de um planeamento rotineiro pode proporcionar um encaminhamento da aprendizagem de forma sequencial, desenvolvendo

cada nível segundo princípios técnicos e musicais, facilitando ao aluno a aquisição de competências e a autonomia para solucionar os problemas que encontra a cada nova situação de ensino.

8.2.4.1.1 Alunos com diferenças na aprendizagem

O ambiente de sala de aula caracteriza-se, invariavelmente, por grupos heterogêneos. Sendo assim, o sucesso na aprendizagem depende essencialmente do envolvimento de cada aluno no processo. Isso cria diferenças entre o rendimento individual dos alunos e o rendimento geral do grupo. Esta é uma situação para a qual o professor deve estar preparado pois, desde as primeiras aulas, as variações vão começar a aparecer. Dessa forma, observamos que é possível o professor adotar a redistribuição de alunos dentro dos vários grupos disponíveis, o que não deve trazer qualquer prejuízo discriminatório ou estigmatização, consoante o aluno pertencer a este ou aquele grupo. Para isso, ele deve ser levado a perceber qual é o seu ritmo de aprendizagem e conscientizar-se de que dentro de um grupo com colegas que caminham no seu ritmo terá melhor rendimento e aproveitamento da aula.

Os grupos não devem ser fixos, e deve haver uma dinâmica na recolocação dos alunos entre os diferentes níveis. Observamos, no terreno, que um aluno que se encontrava numa determinada classe, não acompanhava os colegas e era visível a sua desmotivação. O professor rapidamente percebeu essa situação e convidou-o a participar de uma outra turma onde o aluno foi capaz de acompanhar e obter um desenvolvimento muito melhor, perfeitamente adaptado e motivado. Parece-nos que este é um exemplo de valor educacional e de valor social, onde estão em jogo o desenvolvimento não apenas de competências técnico-musicais, mas o sentido de realização, de consequências positivas e de autoestima que o ensino em grupo pode proporcionar. Neste tipo de prática, o professor permite ao aluno que se aproprie do saber musical escolhendo a forma que lhe é mais adaptável, construindo conceitos, ao seu ritmo e em interação com os colegas. Ou seja, auxiliado pelo professor, o aluno apropria-se da técnica e dos conhecimentos musicais enquanto *processo* e da música enquanto *produto*. Para que isso funcione o professor deve desenvolver dois níveis de observação, um geral (grupo) e outro individual (aluno).

8.2.4.2 Avaliações

A avaliação deve fazer parte do ensino em grupo à semelhança das outras tarefas do ensino e aprendizagem musical. Nesta prática, a avaliação intervém no decorrer da aprendizagem e não necessita de agendamento porque acontece no dia a dia. Pode ser feita em duas modalidades: direcionada para o grupo e direcionada para cada aluno.

A avaliação do grupo é determinada pela programação e tem como objetivo averiguar a ligação dos conteúdos com as competências adquiridas ou não. A avaliação do aluno é determinada pela progressão particular de cada aluno, no seu ritmo próprio, com o objetivo de averiguar a adequação entre as suas necessidades, os saberes estudados e as competências resultantes. Interessa mais a essa prática identificar as competências em construção e os problemas que estão a intervir na aprendizagem, do que atribuir-lhe uma nota ou fazer uma prova. A avaliação serve, também, para o professor orientar e reorganizar o planeamento e o programa das aulas de acordo com as necessidades do aluno e do grupo.

A construção das competências e o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos são reveladas no seu fazer musical, nas suas atividades; portanto, o foco da avaliação está nos produtos musicais provenientes da prática do aluno nas suas características, nas suas qualidades. Para isso, compreender a trajetória da construção do conhecimento musical do aluno é importante. A partir da compreensão daquilo que o aluno é capaz de fazer musicalmente ou do que não foi capaz ou, ainda, do que precisa aperfeiçoar é que poderemos analisar, interpretar e, por fim, avaliar o quanto assimilou dos conteúdos propostos. Entendemos que a avaliação da *performance* musical do aluno envolve vários domínios como o cognitivo, afetivo, psicomotor, social, estético, o que requer do professor transitar por diferentes áreas para acompanhar o desenvolvimento do aluno. A partir da compreensão desses domínios é que o professor será capaz de criar critérios de avaliação do desenvolvimento das competências do aluno, com o objetivo de conduzi-lo na aprendizagem de novos patamares de *performance*.

Durante as avaliações existem vários fatores que podem influenciar o desempenho do aluno. Uma delas é o fator emocional. Por este motivo é necessário que o professor mostre ao aluno que a avaliação é uma situação constante na vida musical, seja em sala de aula seja nas apresentações públicas, e que para ter controle deste momento, ele deve dominar todas as competências necessárias para a *performance*, inclusive a emocional. Uma

sugestão que poderia atender ao propósito da avaliação e minimizar o stress do aluno, seria apresentar um breve relatório reportando ao aluno uma visão clara do seu estado de desenvolvimento como executante, com os pontos positivos e os que necessitam de correção.

8.2.4.3 Referências técnicas

A técnica é um conjunto de processos que nos permitem realizar atividades específicas, dentre elas as habilidades com vista a tocar um instrumento. Esta capacidade é fundamental para o controle de vários elementos envolvidos no ato de tocar, como o equilíbrio do som, do timbre, da fluência, etc. O estudo da técnica é que permite ao aluno desenvolver uma série de habilidades para a execução instrumental. De um modo geral, a técnica para os instrumentos de cordas divide-se em três blocos:

1) O estudo das técnicas para a mão esquerda – que aborda articulação, agilidade dos dedos, posições fixas, mudanças de posição, cordas duplas, vibrato, afinação, etc.

2) O estudo das técnicas de arco – que envolve diferentes tipos de ataque do arco e é responsável por importantes aspetos expressivos como o timbre, a dinâmica, o fraseado, definição de estilos, os golpes de arcos diversos e muitos outros recursos.

3) A sincronização dos movimentos dos braços esquerdo e direito – que envolve a combinação das diferentes técnicas entre si.

A postura é o fundamento sobre o qual a técnica é construída; se mal colocada, ela pode afetar vários aspetos: a condução do arco, a produção do som, a afinação, etc. Portanto, o trabalho técnico do instrumento deve começar pela conscientização corporal, de qual é a melhor posição para colocar o instrumento, de quais movimentos são necessários para executar um instrumento de cordas e o que é necessário para adquirir uma naturalidade e a liberdade dos movimentos como condição para o manejo do instrumento e do arco. A tensão física, para além de comprometer os movimentos para a execução instrumental, também gera ansiedade, que se reflete de forma negativa para uma sonoridade limpa e com expressividade. O professor deve estar sempre atento à postura: a forma de sustentar o instrumento; a posição do corpo; a correta colocação dos pés (que é fundamental para a distribuição do peso do corpo e a forma de segurar o arco). Com relação aos violoncelos, além de todas as observações anteriores ainda devemos estar atentos à maneira de sentar,

mantendo as costas retas. Em muitos momentos durante a aula é importante que o professor vá até ao aluno reorganizando a postura e a forma de segurar o arco. Geralmente os manuais trazem fotos e informações sobre as posturas corretas; no entanto, isso serve apenas como ilustração, uma vez que na prática é necessária a ajuda e a orientação do professor. Outra questão importante a se observar é o tamanho dos instrumentos. O professor deve estar atento à dimensão ideal para cada pessoa, porque a utilização de um instrumento maior do que a capacidade anatômica do aluno, pode causar problemas físicos, tanto a curto como a longo prazo (além do desconforto gerado, que é fator de tensão e gera desconcentração e desmotivação para a aprendizagem).

A gama de manuais disponíveis é bastante diversificada, mas não exclui a necessidade de complementação com exercícios e peças adicionais. Mesmo seguindo algum manual é importante ter peças avulsas para motivar os alunos, principalmente se estas músicas adicionais forem apresentadas como um desafio possível para o grupo. As peças devem atender vários objetivos como a técnica (psicomotricidade), a expressão (afetividade) e a cognição. É importante ter sempre um número de peças que possam atender os mesmos objetivos, porque se a primeira escolha não se realizar a contento, passa-se para outra com a mesma finalidade; isso não representa incapacidade ou desculpa por um trabalho imperfeito. É simplesmente o reconhecimento de que a motivação dos alunos é fundamental para a aprendizagem e de que a aquisição de proficiência musical pode ser alcançada por meio de uma variedade de peças do repertório. Dessa forma, pode-se, pouco a pouco, ir construindo e desenvolvendo as habilidades, a musicalidade, a percepção musical e uma gama de qualidades pessoais e musicais, que podem advir da atividade musical bem sucedida.

A sugestão de realização das aulas com dois professores mencionada anteriormente (um para os instrumentos agudos e outro para os graves), requer atenção especial à técnica do arco, no que diz respeito à velocidade, ao peso do braço e ao ponto de contato, especialmente quando o instrumento ensinado é a viola d'arco ou o contrabaixo. Sabemos perfeitamente que existem imensas diferenças na sonoridade entre violino/viola e violoncelo/contrabaixo, estas diferenças advindas da técnica do arco, do tamanho dos instrumentos e do calibre das cordas devem ser cuidadas para que a utilização de apenas dois professores (e não quatro) não traga prejuízos técnicos futuros. Durante as observações foi possível constatar que os professores se preocupam com esta questão, que deve ser mantida sob observação constante. No entanto, não se observou qualquer prejuízo para a

aprendizagem da técnica pelo facto de um professor lecionar violino e viola e um professor lecionar violoncelo e contrabaixo.

8.2.4.4 Instruções para o estudo individual

O estudo individual é tão importante quanto a aula de instrumento em grupo. É no estudo individual diário que o aluno se conscientiza e sedimenta a aprendizagem. Por vezes, esta parece ser uma coisa tão óbvia, que muitos professores acabam não lhe dando a adequada atenção (talvez por achar que o aluno sabe como terá que praticar durante o estudo individual). No entanto, mesmo que alguns alunos tenham essa consciência e façam essa prática adequadamente, outros têm aproveitamento mínimo por falta de orientação. Então é necessário conscientizar o aluno de que, para tocar um instrumento ele precisará de dispor de um tempo diário para realizar os estudos individuais. Além disso o professor deve traçar em conjunto com os alunos um planeamento diário de estudos e orientá-los sobre os procedimentos adequados para a sua realização. A esse respeito, encontramos na literatura uma opinião contrária ao estudo individual nas primeiras aulas, para não atrapalhar a conscientização e sistematização da posição do instrumento e da forma de segurar o arco. No entanto, parece-nos que o estudo individual nessa fase inicial não acarreta problemas a ponto de abrimos mão de um contacto diário com o instrumento. O contacto constante cria familiaridade e favorece a adaptação ao peso, à dimensão e ao som do instrumento.

No início da aprendizagem, não é necessário que o aluno disponha de um período muito longo para o estudo individual, mas mesmo nesta fase (utilizando cordas soltas) é importante realizá-lo seguindo as orientações do professor. Uma rotina de estudo fará com que o aluno adquira uma melhor organização, utilizando e aproveitando de maneira mais adequada o tempo disponível para o estudo. A seguir apresentamos uma pequena sugestão de atividade, para os primeiros meses. Trinta minutos, diários, é um tempo suficiente para construir uma rotina de estudo, que pode estar dividido em três partes:

a) A primeira parte começa com a preparação do corpo. Qualquer rigidez em qualquer parte do corpo pode impedir os movimentos naturais e causar desconforto. Portanto, os movimentos cinestésicos são parte importante da didática específica do instrumento. Pode parecer que não, mas, muitas tensões acumuladas nos tornozelos, nos joelhos, no tronco, nos ombros e no pescoço, afetam negativamente os movimentos dos

braços, das mãos e dos dedos. Portanto, as instruções sobre o posicionamento devem ser compreendidas pelo aluno durante as aulas, para que ele saiba observar-se durante o estudo individual. Após essa preparação corporal, deve realizar-se 5 minutos de notas longas (arcadas longas), o que é suficiente para começar o estudo. Neste processo deve ter-se atenção à forma como se segura o arco, ao ponto de contacto etc. A produção de um som bonito está intimamente relacionada com os movimentos da condução do arco sobre as cordas, portanto, a atenção à qualidade do som produzido também é muito importante.

b) Os 20 minutos seguintes são reservados para o estudo do repertório e para os estudos técnicos. Antes de tocar é preciso entender o texto musical, e isto se faz cantando. Nesta parte do estudo, as indicações dos trechos que devem ser trabalhados e a orientação para fazê-los, devem estar anotadas na partitura, com destaque para os pontos problemáticos.

c) Os 5 minutos restantes servem para tocar o repertório e as músicas, do começo ao fim. Nesta parte do estudo, a apreciação, o gosto e a identidade musical do aluno devem ser muito estimuladas. O estudo musical impõe disciplina, mas deve estar sempre aliado ao prazer de tocar um instrumento.

8.2.4.5 Manuais

Existem no mercado diversos manuais para o ensino em grupo de cordas. Muitos deles podem ser utilizados tanto para classes com instrumentos homogêneos como para classes com instrumentos heterogêneos. O mercado americano tem uma oferta grande de manuais que, normalmente, formam um conjunto, constituído por livro do professor e livro do aluno (para cada instrumento). Alguns, ainda trazem um CD em forma de *playbacks*. Este material é adequado para o desenvolvimento do trabalho na iniciação instrumental dos conservatórios e das escolas genéricas. No mercado americano também é possível encontrar boas edições de materiais específicos para orquestras escolares. Entretanto é importante incorporar a esse material arranjos de músicas de vários estilos privilegiando a multiculturalidade, o gosto dos alunos e a necessidade técnica que se apresenta em cada caso específico. Existem, também, manuais de Educação Musical que podem servir de orientação não do ensino instrumental, mas numa organização do ensino da música como por exemplo: o *Instrumental music education: teaching with the musical and practical in*

harmony de E. Feldman. Na área das cordas uma boa referência é o *ASTA String Curriculum* da Associação Americana de Professores de Cordas (Benham, Wagner, Aten, Evans, Odegaard & Lieberman, 2011), que traz um programa de cordas com metas, padrões e sequências de aprendizagem para o ensino e o desenvolvimento da técnica e habilidades na área. Como já dissemos anteriormente existem os manuais da década de 1960-70, que ainda continuam a ser usados (Applebaum, 1960; Rolland & Mutschler, 1974; Suzuki, 1974). Mas existem outros mais recentes que citamos como exemplo Anderson e R. S. Frost (1986); Gillespie, R., Hayes, P. e Allen, M. (2001); Littrell, D. e Racine, L. (2001); Hamann, D. L. & Gillespie, R. (2012).

8.2.5 A prática de orquestra

As aulas de prática de orquestra destinam-se essencialmente a aprofundar os conceitos, as técnicas e o repertório introduzidos na aula de técnica de instrumento. O ideal do trabalho de orquestra é uma frequência de duas aulas de 90 minutos na semana. Não colocamos o ensaio de naipe como uma atividade frequente, porque entendemos que ele é uma estratégia para solucionar alguns problemas técnicos do instrumento em relação a determinado repertório da orquestra. De acordo com os dados levantados na pesquisa, observamos que o ensino de instrumentos homogêneos parece ser uma proposta mais adequada para as escolas e para os conservatórios, uma vez que a própria aula de instrumento já funciona como naipe, podendo para isso, quando for necessário, realizar o estudo de determinada peça do repertório da orquestra. Entendemos que o ensaio de naipe é importante, mas não é a base fundamental da aprendizagem; ele é um componente a mais para resolver questões pontuais do repertório e unificar processos técnicos do naipe como por exemplo dedilhados, arcaças, timbre, etc.

A organização da orquestra é tão complexa quanto a programação e o planejamento das aulas em grupo. Vai desde a organização logística à escolha do repertório e a sua função didática no contexto do ensino em grupo de instrumentos musicais. Nesta aula também existe o confronto de alunos com capacidades diferentes e, neste caso, não existe uma margem alargada para a recolocação dos alunos, uma vez que existem apenas uma ou duas orquestras. Desta maneira, os alunos com muita dificuldade precisam de uma atenção extra, que pode ser feita nas aulas em grupo, requerendo apenas uma reorganização no plano de

aula para trabalhar por alguns minutos o repertório, com foco nos alunos com maiores problemas.

Na orquestra, tanto como nas aulas de instrumento em grupo, existe uma sociabilidade, uma interação estabelecida não só entre os alunos, mas entre os alunos e a música, sob a forma de uma apropriação e uma transmissão musical. Existe um compartilhamento das experiências vindas das aulas de instrumento e que serão colocadas em prática. Embora tenham um professor para conduzir o conjunto, existe uma independência, uma liberdade onde cada aluno coloca em cena o conhecimento construído nas aulas de instrumento, assumindo por conta própria a responsabilidade pelo fazer musical. É neste contexto que o aluno é guiado pela sua autonomia e onde as trocas ganham significados de apropriação do conhecimento, de pertencimento e, também, que os alunos ganham proficiência mais rápido porque são obrigados a seguir em frente (pois, mesmo que não consigam tocar determinado trecho da obra musical, precisam seguir a música até o final). Isto cria uma situação de aprendizagem diferente da sala de aula de instrumento, onde o professor pode parar, voltar e repetir determinada peça ou determinada passagem. Na orquestra os alunos desenvolvem o senso harmônico, uma vez que estão presentes vários instrumentos com timbres diferentes. O aluno aguça a percepção para ouvir seu colega de estante, para ouvir o seu naipe e para ouvir a orquestra inteira em um só momento. Desta maneira, ele será capaz de perceber que está tocando uma nota que não combina com a do colega de estante, ou que esta nota não se ajusta à harmonia do grupo, sendo capaz de corrigi-la imediatamente.

A base da aprendizagem da orquestra também é a repetição. Depois de definido o repertório, as peças serão estudadas por um longo tempo até que estejam bem trabalhadas e bem executadas, podendo fazer parte das apresentações. Nas primeiras aulas provavelmente o resultado não terá muita qualidade; no entanto, a cada ensaio, com as observações do professor e dos alunos vai se chegando a um produto com melhor apresentação. Este ciclo irá repetir-se várias vezes, até que as habilidades estejam consolidadas. A partir daí passa-se a uma etapa posterior, com um patamar técnico um pouco mais elevado. O desempenho dos alunos parece levá-los a um sentimento de conquista e autorrealização, que os motiva a repetir todo o processo. Na orquestra, a entreajuda não sofre a mediação do professor, cada aluno desenvolve a sua própria maneira de ensinar e aprender com o colega de estante e,

também, com o seu naipe. Os dados da pesquisa mostraram que os alunos se auxiliam na orquestra motivados por um desejo comum de fazer da sua orquestra a melhor possível.

Na orquestra a distribuição dos alunos entre os naites, sobretudo de violinos, deve ser cuidadosa. Não é possível a nível didático que um aluno muito iniciante esteja no naipe dos primeiros violinos, quando a sua capacidade técnica é melhor aproveitada no naipe dos segundos violinos. O naipe dos primeiros violinos, geralmente, requer mais desempenho técnico do aluno, uma vez que as partes desse naipe podem ter passagens de dificuldades técnicas mais elevadas do que as partes do segundo violino que geralmente trabalha nas regiões menos agudas que o 1.º violino. A colocação nas estantes também deve ter atenção, que um aluno extremamente tímido pode não ter um bom desempenho na primeira estante, mesmo que sua habilidade técnica seja alta; aqui o conhecimento do professor de instrumento deve auxiliar o maestro na distribuição dos alunos. As orquestras de estudantes comportam muito bem um naipe de terceiros violinos, com partes mais facilitadas, esta é uma ótima estratégia para garantir a participação de todos os alunos no trabalho. A medida em que os alunos progredem podem mudar de estantes e de naites, porque os desafios também são motivadores. A divisão de primeiro e segundos também pode ser adotada para o naipe das violas de arco, dos violoncelos e dos contrabaixos, os alunos com mais habilidades tocam as partes originais das peças e os alunos mais iniciantes podem tocar uma versão facilitada e mais apropriada às capacidades deles. Estes são ajustes perfeitamente possíveis de serem feitos e explorados por qualquer professor e para qualquer orquestra. Ao planejar o seu trabalho, o maestro será capaz de conceber peças adicionais de diversos níveis de dificuldades. Desta forma nenhum aluno se sentirá frustrado ou desmotivado por não fazer parte da orquestra; de contrário, provavelmente, a frustração será seguida por desinteresse e pelo abandono do curso.

8.2.5.1 Organização e logística da orquestra²

Sugerimos aqui uma organização para a prática de orquestra, uma vez que a pesquisa confirmou que esta prática é uma parte complementar importante do ensino em grupo (Juan Marino E-13, p. 138; Antônio Ribeiro, Anexo E-14, p. 145). Para os alunos representa uma consolidação da autonomia porque é neste contexto que terão que colocar

² Com base nos estudos de Santos (2001).

em prática o que aprenderam na aula de instrumento. Também representa um momento do prazer de fazer música. Para os professores a orquestra complementa a aprendizagem; nas palavras deles “é mais um dia de estudo na semana”. Assim uma boa organização pode rentabilizar o ensino e a aprendizagem.

A organização da orquestra começa pelo tamanho da sala, que deve ser ampla e levar em consideração o número de alunos e o instrumental. Como estamos falando de instrumentos de cordas, temos que ter atenção aos instrumentos que precisam de maior espaço (violoncelos e contrabaixos). A preocupação com a sala de ensaios não deve ser apenas em função da área que os alunos necessitaram para tocar, mas também, quanto a questão da acústica. De acordo com a literatura pesquisada, não existe um tamanho ideal para a sala, mas existem referências ao espaço que deve ser destinado para os instrumentistas. Sendo assim, deve ser reservada uma área de $1,5\text{m}^2$ para violino e violas e 2m^2 para violoncelos e contrabaixos. A área destinada ao maestro também deve ser levada em conta. Quando o maestro está muito próximo das primeiras estantes, as estantes de trás não conseguem visualizar seus gestos. Sendo assim uma área de 4m^2 deve ser reservada para ele. Levando-se em conta estas dimensões é possível calcular o tamanho da sala de acordo com o número de instrumentistas da orquestra.

Equipamentos necessários:

1) Cadeiras – deve dar-se preferência a cadeiras sem braços, com assentos retos e, de altura compatível com os alunos. Para os contrabaixos o indicado são bancos altos, de acordo com a altura do aluno. Geralmente os professores desse instrumento podem orientar a altura ideal. As cadeiras quando arrumadas para o ensaio da orquestra, devem fazer um meio círculo.

2) Estantes – numa orquestra de cordas, geralmente é utilizada uma estante para dois instrumentistas (no caso de violino, viola de arco e violoncelos). Para os contrabaixos, é recomendável uma estante para cada instrumentista. Para os instrumentistas a estante desmontável é suficiente, mas para o maestro é recomendável uma estante de madeira, para que suporte melhor o peso e o volume das partituras, geralmente maior do que o suportado pelas estantes dos instrumentistas. A relação da estante com as cadeiras é muito importante. Primeiro deve ser levada em conta a questão da altura, pois se colocada muito alta, a estante pode atrapalhar a visão que o instrumentista deve ter do maestro; se muito baixa irá

prejudicar a postura do instrumento e também o contacto visual com o maestro. Outra questão é a proximidade, pois se muito perto atrapalhará o movimento do arco.

3) Afinador eletrónico – este equipamento é importante em orquestras onde os alunos não sabem afinar os instrumentos. Geralmente, os alunos das classes de cordas friccionadas demoram para ter proficiência na afinação de seus instrumentos; sendo assim, o afinador eletrónico agiliza a afinação da orquestra. Muitos alunos aprendem a usá-lo rapidamente e podem auxiliar a tarefa de afinação; no entanto, sempre é necessário que o maestro faça um ajuste antes de começar o ensaio.

4) Arquivo – as partituras originais, da orquestra devem ser organizadas e guardadas em arquivos. Os arquivos de pastas suspensas são os ideais. É recomendável ter um arquivo para as partituras originais e outro para as cópias que se utilizam durante os ensaios da orquestra. Como o repertório vai sendo alterado é aconselhável que as obras já tocadas sejam arquivadas, para estarem à mão quando necessário. Para utilização na estante, durante os ensaios, é aconselhada a utilização de pasta (sem elástico e sem grampos). É importante que as pastas tenham etiquetas onde constem nome do instrumento e número da estante, por exemplo: violino I - estante 1, violino I - estante 2, viola - estante 1, etc.

Geralmente os instrumentistas fazem muitas marcações e dedilhados particulares nas suas partes. Assim a numeração das pastas por estante garante que as partituras estarão nas pastas e com as marcações e dedilhados colocados pelo instrumentista daquela estante específica, evitando trocas e perda de tempo. A organização para o ensaio da orquestra passa por certificar-se que todas as estantes tenham as partituras do repertório que será ensaiado, para não criar situações em que algum aluno não possa participar por falta do material.

5) Armários para guardar os instrumentos – é aconselhável utilizar armários sem portas para que os instrumentos estejam acessíveis. Eles servem para guardar violinos e violas de arco. Os violoncelos e os contrabaixos devem estar em suporte onde possam ficar presos, para não caírem.



Figura n.º 16 – Suporte em madeira para guardar violoncelos e contrabaixos. Sala de aula da Oficina de Cordas São José dos Campos (SP).

6) Instrumental – sugerimos, o ensino dos instrumentos de cordas por estes serem os instrumentos da orquestra mais acessíveis para a aquisição. No entanto, esta sem dúvida é uma questão difícil, pois existem no mercado instrumentos de todos os valores e de todas as qualidades, dos melhores aos piores. Um *kit* básico para o começo do trabalho é suficiente, não é necessário ter os melhores instrumentos, mas é importante que os instrumentos tenha uma certa qualidade para não dificultar o trabalho com uma má qualidade sonora. Para uma pequena orquestra de cordas este kit básico seria composto por: dez violinos (seis violinos tamanho 4/4, dois violinos $\frac{3}{4}$ e dois violinos $\frac{1}{2}$); quatro violas (duas tamanho 39 e duas violas tamanho 41); dois violoncelos (um violoncelo 4/4 e um violoncelo $\frac{3}{4}$) e um contrabaixo $\frac{1}{2}$ ou $\frac{3}{4}$). Para ter um controle do instrumental, é importante que os instrumentos estejam numerados, esse mesmo número deve estar no arco, na espaleira e no estojo do instrumento. Isto facilitará também o controle do estudo individual (no caso do aluno que estuda na escola). Para este controle é preciso ter um caderno, onde deve estar anotado o dia do empréstimo, o horário e o número do instrumento que o aluno utilizou.

8.2.5.2 O ensaio da orquestra

De acordo com as observações realizadas percebemos que os professores adotam certas estratégias comuns aos dois casos. Para o ensaio, assim, como para a aula de instrumento em grupo, a sala deve estar preparada antes dos alunos chegarem. Antes do horário da aula a sala deve estar preparada para receber os alunos. Cadeiras, estantes e as

pastas com as partituras devem estar no lugar. Um sugestão é ter uma equipe de alunos voluntários, orientados pelo maestro, que se revezem para ajudar nesta tarefa. As cadeiras e as estantes devem estar posicionadas de modo a permitir a perfeita visão do maestro. A ordem das músicas que serão ensaiadas deve estar anotada num quadro ou ser comunicada logo no início do ensaio.

O ensaio deve ser organizado em quatro momentos: (a) preparação da sala; (b) aquecimento; (c) parte central; (d) resumo. A frequência de ensaios deve ter uma duração de 3 horas, divididas em duas vezes na semana. Isto garante um maior contato do aluno com o instrumento. Para os ensaios, assim como para as aulas de instrumento, é necessário um bom planejamento com objetivos bem definidos e um bom estudo prévio das dificuldades técnicas que poderão ser encontradas na obra. A pontualidade é outro fator importante, respeitar os horários de início e do final das atividades, demonstra respeito pelos alunos, para além de garantir um bom aproveitamento do trabalho. Um esquema que nos pareceu adequado deve ser assim ordenado:

Preparação da sala – antes de começar a aula;

Aquecimento – 10 minutos;

Parte central do ensaio – 60 minutos;

Resumo – 20 minutos.

Para um bom desenvolvimento do ensaio os alunos devem chegar pelo menos dez minutos antes do ensaio para montar o instrumento, passar resina nos arcos e preparar o seu material.

Inicia-se o ensaio com um aquecimento, que é o momento onde se trabalham os aspectos da técnica do instrumento, ajusta-se a afinação e a qualidade do som. Um bom começo é trabalhar escalas na tonalidade das peças que serão tocadas. Geralmente nesta fase inicial o melhor é trabalhar em torno das tonalidades de Ré Maior, Sol maior e Dó maior em uníssono. Uma boa sugestão é acrescentar as escalas alguns golpes de arco simples. Santos (2001, p. 90), sugere para este momento do aquecimento trabalhar com “elementos selecionados do repertório: articulações, arcadas, digitações dinâmicas, ritmos especiais, frases, escalas e trechos de melodias”, ou seja, elementos que necessitarão uma atenção especial durante o ensaio por conta de dificuldades ou rítmicas ou de afinação ou de técnica.

A parte central do ensaio é dedicada ao trabalho das peças que formam o repertório. É neste momento do ensaio que o planeamento e os objetivos propostos pelo maestro fazem a diferença. A resolução dos problemas técnicos deve ser discutida com o professor de instrumento; que deverá orientar e ajudar na avaliação dos trechos com maiores dificuldades técnicas e, também, orientar o aluno para o estudo individual.

O final do ensaio é o momento em que o maestro faz o resumo do trabalho realizado, recordando os pontos que devem ser estudados individualmente, os elementos abordados e combinando o trabalho para o próximo ensaio. Percebemos que é importante terminar o ensaio com uma peça mais simples, que os músicos gostem mais, estratégia em prol da motivação e do incentivo. Por fim, podemos dizer que todo o trabalho da orquestra conclui-se na apresentação, que é a meta final do trabalho e que também representa uma parte importante do processo de aprendizagem.

8.2.5.3 Repertório

A partir dos dados da pesquisa, observamos que o repertório deve estar de acordo com a intenção educativa e também atender ao gosto dos alunos (aluna Adelaide Anexo E-11, p. 113; Professora Maria José Artiaga, E-7, p. 66, Professora Magali Kleber, E-8, p. 80). O repertório é fundamental para o ensino que se dá na orquestra e também contribui para o que está sendo ensinado e aprendido nas aulas de instrumento, sobretudo na intenção de solidificar a técnica e a expressividade. Sendo assim, o repertório passa a fazer sentido para os alunos porque os leva ao domínio dos procedimentos necessários para o fazer musical, o aluno está sempre receptivo para qualquer tipo de música e vai desenvolvendo, a partir dessa prática um gosto em conhecer músicas com as quais não estava acostumado. Portanto, a escolha do repertório deve estar de acordo com estas questões: considerar as preferências dos alunos, as dificuldades técnicas e a possibilidade de acréscimo de músicas diferenciadas priorizando a diversidade cultural, pois é a partir do repertório da orquestra que podemos oportunizar o conhecimento de um leque variado de estilos musicais.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem o repertório representa muito mais do que uma coleção de obras musicais; ele funciona como gerador de significados, tanto para quem elabora, quanto para quem o executa. Esses significados são construídos a partir

da prática e da relação dos alunos e dos professores com a música. A partir disso ele deve contemplar e levar em conta:

- a) O nível técnico do aluno, para que seja possível executá-lo;
- b) Um repertório abrangente, dando a oportunidade ao aluno de conhecer uma variedade de estilos musicais;
- c) As sugestões e os gostos pessoais que o aluno traz para a sala de aula.

8.3 Possibilidade de implantação do ensino em grupo de cordas nas escolas públicas genéricas

Entendemos que as escolas não sejam da mesma forma em todo mundo, nem tão pouco no mesmo país elas são iguais, pois cada contexto tem suas características, suas culturas locais, cada escola se realiza na diversidade da sua realidade. Pudemos conferir na prática, o sucesso de anos de utilização do ensino em grupo de instrumentos nos projetos estudados. Assim constatamos que existe a possibilidade e a viabilidade de projetos de ensino coletivo de instrumentos musicais de cordas como uma alternativas para o ensino musical das escolas públicas genéricas.

Entendemos que mesmo nesses projetos bem sucedidos existem ajustes por se fazer; mas a maior prova da possibilidade do ensino coletivo de instrumentos musicais se integrem na educação musical das escolas públicas é sem dúvida a longevidade, o sucesso e os resultados dos projetos estudados. Apuramos nas entrevistas que, do ponto de vista dos alunos, se existissem aulas de instrumentos diversificados nas escolas genéricas eles frequentariam as duas escolas. Um dos alunos (E-12, p. 125) disse mesmo que “se as escolas tivessem alguma coisa assim” (referindo-se ao ensino coletivo), ele não precisaria de fazer o conservatório desde o “comecinho”. Já entraria na escola especializada num estágio mais avançado. Esta manifestação do aluno revela uma forte consciência política e organizacional. De facto “genérico” deveria querer dizer “comecinho para todos” e “especializado”, deveria ser o que acontece nas outras disciplinas: uma escolha consciente depois da possibilidade desse bom “comecinho” para todos. Estas são evidências da urgência de se repensar o ensino musical na escola genérica. Este aluno no seu relato nos disse que para ter acesso as aulas de instrumento teve que esperar dois anos para conseguir a sua vaga no conservatório e que três vezes na semana viaja da sua cidade para Tatuí para

ter aulas de música. Na sua reflexão disse que é preciso que as escolas tenham estruturas para oferecer o ensino de instrumento por achar que é ali que deveria fazer a sua iniciação instrumental. Disse-nos:

[e]m Salto de Pirapora, cidade onde eu moro, não tem nada e nas escolas também não tem. Para eu vir para cá [conservatório] é um super trabalho. Então, se tivesse nas escolas [aulas de instrumentos], seria bem mais fácil para quem está lá (Samuel Anexo E-12, p. 125).

Argumentamos dizendo “mas veja, a escola não é um conservatório” e ele na sua visão política disse:

Sim, mas aí a gente veria se é aquilo lá que a gente quer. Eu acho que quem ingressasse com um pouco mais de conhecimento ajudaria bastante, porque entraria um pouco mais empenhado, porque saberia que é aquilo lá que ele quer. Então, a pessoa já viria para cá [conservatório] com o intuito de tentar ter um futuro melhor. É, já saberia o que quer; por isso, eu acho que nas escolas deveria ter isso aí: música, orquestras (*idem*, pp. 125-126.).

Estas convicções reforçam a nossa conclusão da possibilidade do ensino em grupo funcionar nas escolas genéricas como uma iniciação que pode ter continuidade no ensino especializado do conservatório como um percurso natural.

No Brasil, a realidade do ensino musical começa a tomar outros rumos, agora garantidos por lei (Lei 11.769/2008). Com isso, abre-se a oportunidade para novas formas de práticas pedagógicas, tais como o ensino em grupo de instrumentos musicais. No entanto preocupa-nos que, por conta de uma lei, a música passe a ser apenas uma atividade a mais no currículo e não uma *disciplina*, desconsiderando a sua especificidade como uma linguagem possuidora de um conjunto de conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos sequencialmente e com continuidade.

Em Portugal, a possibilidade da inclusão do ensino coletivo parece ser mais fácil, uma vez que o ensino da música já faz parte do currículo da escola genérica, havendo necessidade de se ajustar o projeto de ensino coletivo ao sistema escolar, principalmente no que se refere à presença do ensino da música em todos os anos da escolaridade fundamental.

Quando refletimos sobre os casos estudados, observamos que o ensino em grupo pode ser uma proposta viável para a implantação do ensino instrumental nas escolas

genéricas nos dois países, pois traz na sua filosofia o fazer musical prático e isto cativa os alunos. Percebemos que o projeto de ensino instrumental em grupo pode ser parte da educação musical que já é oferecida nas escolas públicas genéricas.

8.4 A forma de desenvolvimento e implementação de processos de ensino em grupo de instrumentos musicais

No Brasil, vivemos um momento precioso, pois há a possibilidade de inserir o ensino em grupo nas escolas genéricas, especialmente se aproveitarmos a implantação do ensino em tempo integral nestas escolas³. Por sua vez, em Portugal o ensino da música já acontece em muitas escolas, sendo necessário, apenas, integrar os projetos no sistema educacional.

A sugestão para a implantação de Projetos de Ensino Coletivo de Instrumentos musicais nas escolas genérica, nos dois países, segue três fontes principais: a literatura analisada, os dados levantados para o estudo e a experiência profissional da investigadora. É preciso ter atenção que princípios devem ser desenvolvidos de forma faseada.

Nossa proposta para a implantação é a criação de escolas-núcleo que atendam várias escolas em seu entorno (sendo isso economicamente mais viável do que a implantação em todas as escolas). Em Portugal existem escolas com um número pequeno de alunos; assim o atendimento em uma escola-núcleo torna-se mais viável. No Brasil, por sua vez, a implantação em todas as escolas apresentaria muitas dificuldades, pelo número de escolas existentes e pela falta de professores. Desta forma ter uma escola-núcleo que ofereça as aulas de instrumento e atenda as escolas genéricas em seu entorno é uma possibilidade mais viável. Um tipo de ensino que se aproxima do articulado (Ribeiro, 2008) que existe em Portugal e que tem demonstrado a sua eficiência. No entanto *com enfoque na iniciação*, onde *a identidade da escola pouco importa*, mas sim a forma de ensinar e aprender em grupo, porque esta proposta parte da ideia da música para todos, indiferentemente de ser a escola é genérica ou especializada.

Nesse sentido, algumas questões devem ser levadas em consideração:

- a) garantir a atuação de profissionais qualificados para o ensino da música;

³ Em tramitação na Câmara dos Deputados desde dezembro de 2010, o II Plano Nacional de Educação (PNE) traz um avanço para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE II prevê na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas.

b) formação de escola-núcleos, que recebam os estudantes de outras escolas, necessitando para isso que se respeite a proximidade geográfica e afinidades dos Projetos Políticos Pedagógicos; esta relação beneficiaria de ser feita no regime de frequência dos alunos, que em Portugal, se chama de “articulado”.

c) as aulas teóricas devem ser oferecidas em todas as escolas na disciplina da educação musical, como já acontecem nas escolas portuguesas. No Brasil estas aulas já ficam garantidas a partir da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas.

d) as aulas de instrumentos e as orquestras oferecidas em escolas-núcleo devem funcionar após o horário letivo, com aulas de instrumento em grupo de 50 minutos uma vez na semana e prática de orquestra de três horas, divididos em duas vezes na semana;

e) aquisição de um *kit* básico⁴ de instrumentos e acessórios (estantes para apoiar a partitura, espaleiras, resina, etc.) para todas as escolas, este material deve ficar à disposição dos alunos, para que eles possam estudar, inclusive fora do horário das aulas (até que possam adquirir um instrumento próprio);

f) contratação de dois professores para cada escola-núcleo, um professor para cordas agudas e um professor para cordas graves, que podem dividir a direção da orquestra, uma vez que a parte teórica é feita na escola de origem pelo professor de educação musical;

Esta sugestão leva em conta o regime normal de aulas das escolas portuguesas, que já possuem, de acordo com o programa curricular, uma aula de ensino da música o que facilita as aulas teóricas. No entanto, para as aulas de instrumento e orquestra é necessário um ajuste para que aconteçam após o horário escolar. Já nas escolas brasileiras, as aulas de teoria devem passar a acontecer, dentro do programa curricular nas aulas de música e as aulas de instrumento e orquestra após o horário escolar.

Deve haver um livro de controle na sala de instrumentos, onde estejam anotados o horário e as condições em que o aluno recebeu e entregou o instrumento. Este controle pode ser realizado por um encarregado ou inspetor de alunos da própria escola, sem a necessidade de contratação de uma pessoa especialmente para essa função. Este controle

⁴ *Kit* básico – 4 violinos, sendo três de tamanho 4/4 e um tamanho 3/4; 1 viola tamanho 40; 1 violoncelo tamanho 4/4.

permitirá que os professores verifiquem a quantidade de estudos realizados por cada aluno e garante, também o controle e manutenção do instrumental.

Administrativamente, o sistema funcionaria melhor se inserido na área de projetos do programa curricular das escolas, no entanto é indispensável que o projeto seja parte integrante das atividades de ensino da escola e não uma atividade paralela dentro da estrutura educativa, porque é fundamental que as aulas teóricas sejam ministradas dentro do programa da educação musical do ensino fundamental. Ou seja, deve existir uma ponte bastante sólida entre o Projeto de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais e as aulas de educação musical, não apenas a ideia de estar matriculado em duas escolas (uma as disciplinas genéricas e a outra música), mas a ideia de um único ensino de música compartilhado e complementam entre as escolas. Para a manutenção logística do projeto é importante a participação e parceria dos municípios e dos governos estaduais. As Orientações Curriculares (PT) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BR), embora não ideais, podem servir de orientação para o programa da parte teórica.

8.5 Possibilidade de implantação do ensino instrumental em grupo nos conservatórios públicos

Embora existam várias dimensões de abrangência no ensino dos conservatórios, percebemos pelos dados analisados que a aplicação do processo do ensino em grupo de instrumento nestas instituições, é bastante viável. Uma das vantagens apresentadas pelo sistema é o alargamento da oferta de vagas na área das cordas dos conservatórios, principalmente nos anos iniciais. Este dado se potencializa quando consideramos a possibilidade de utilizar o sistema em períodos maiores que os da iniciação (dois ou três anos a mais), desde que sejam observados alguns critérios importantes como o tamanho da turma. Entendemos que o ensino em grupo pode ser muito produtivo para os quatro primeiros semestres do conservatório, em classes com no máximo cinco alunos (de instrumentos homogêneos) sem prejuízo qualquer para a formação técnico-musical dos alunos. Após os primeiros quatro semestres é perfeitamente possível continuar o ensino em grupo desde que, nesse contexto, o número de alunos por aula seja limitado, no máximo a dois alunos para aulas de sessenta minutos, uma vez que a partir do terceiro ano existe a necessidade de um trabalho com maior atenção ao repertório e à técnica.

Destacamos, mais uma vez, que para além das aulas de técnica do instrumento é imprescindível que nesses primeiros semestres o estudo do instrumento de cordas seja considerado como estudo da música geral, onde todos os aspetos são importantes tanto teóricos como os técnicos, ensinados de forma integral. Ou seja, não existe problema em ter as aulas teóricas separadas do instrumento. No entanto, no momento da aula do instrumento todos os aspetos devem estar conectados, numa instrução onde a teoria seja aplicada à técnica. É importante ressaltar que o estudo da música geral tem aqui o significado de conceito abrangente. Além da técnica, da linguagem, devem constar a improvisação, leituras a primeira vista, repertório e estilos. A Proposta do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, mostrou que é possível à utilização do ensino em grupo dos instrumentos de cordas, pois há mais de vinte anos este sistema faz parte do processo de ensino de cordas.

Quanto à possibilidade de aplicação desse sistema nos Conservatórios Portugueses, a própria legislação tem aberto o caminho para sua implantação. Em 2009, quando houve a reestruturação do ensino especializado da música, o Ministério da Educação (Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho) introduziu as aulas de instrumento em minigrupo (dois alunos).

De acordo com os dados e com a evidência do trabalho desenvolvido, constatou-se que é possível que o ensino em grupo de instrumentos de cordas seja uma alternativa viável de ser utilizado na iniciação ao instrumento, como também em grupos mais reduzidos nos cursos regulares de instrumentos de cordas. Isto possibilitaria um atendimento a um número maior de crianças e jovens que procuram os conservatórios com o desejo aprender um instrumento de cordas friccionadas, trazendo ganhos consideráveis tanto financeiros como de realizações pessoais.

Considerações Finais

A escola pública genérica constitui, de facto, a porta mais larga e mais consistente para que se consiga uma democratização sistemática da aprendizagem musical. Os dados desta pesquisa pretenderam subsidiar a elaboração de sugestões de intervenção no âmbito das políticas curriculares para a educação musical; com a melhoria dos programas a partir da inclusão do ensino em grupo de instrumentos musicais nas escolas de ensino genérico e nos anos iniciais da escola especializada, oferecendo acesso à aprendizagem musical a um

maior número de crianças e jovens. Tendo em conta o sucesso educacional evidente dos projetos estudados (quer no Brasil quer em Portugal) e tendo em conta o facto de o projeto português ser realizado numa escola pública de ensino generalista e o projeto brasileiro num conservatório público, considera-se que o estudo dos casos nos dois países obteve dados relevantes sobre uma prática pedagógica que, apesar de se afigurar cada vez mais essencial, carece ainda de aplicação prática nas diversas instituições de ensino,

Consideramos o ensino em grupo de instrumentos musicais como uma alternativa possível e viável para a inserção do ensino instrumental da música no contexto da escola pública. A pesquisa mostrou que quando os alunos pensam em aprender música, o interesse está no fazer música de forma concreta e prática, por meio de um instrumento musical, sendo a prática em grupo uma forma facilitadora na aprendizagem. Ao considerarmos essa alternativa certificamo-nos que esse sistema pode contribuir para romper com as práticas tradicionalistas, sempre vinculadas à ideia de perpetuação cultural das classes dominantes. Quando consideramos a inserção da oferta do ensino instrumental em grupo na escola genérica e na escola especializada, estamos ponderando uma ruptura de paradigma de hierarquização nos modos de aprender um instrumento musical. Dessa forma, deixa de existir nas iniciações musicais o especializado e o genérico e o ensino da música passa a ser equânime para todos, deixando a ideia de especialização para um futuro. Concluimos a partir deste estudo e da nossa experiência de muitos anos em sala de aula, que nos interessa a democratização do ensino; interessa-nos um ensino centrado nos interesses do aluno; interessa-nos ensinar a todos, indiscriminadamente, numa abordagem com objetivo de construir um conhecimento e compreensão da linguagem musical e não unicamente com a finalidade da destreza; interessa-nos fugir de práticas educativas baseadas na transmissão de conteúdos e correção de erros; interessa-nos que o professor além de seguir um manual, disponha de uma metodologia construída, refletida. Assim, concluimos ser esta a melhor maneira de tornar a aprendizagem musical uma experiência significativa e de sucesso.

Desta maneira, ao retornarmos à questão da investigação: O ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas pode ser uma prática possível na Educação Musical da escola pública genérica e especializada? Podemos responder afirmativamente, e para fundamentar a resposta salientamos alguns pontos evidenciados no estudo:

a) Quanto aos fundamentos *filosóficos*: podemos dizer que sim, porque esta metodologia se enquadra numa perspectiva humanista com o objetivo claro de uma formação integral do aluno, transformando as condições de vida do educando. O ponto fulcral do ensino em grupo é construir e gerar o conhecimento em contexto social de forma dialógica, holística, com perspectivas de mudanças sociais;

b) Quanto aos fundamentos *psicológicos*: o ponto marcante da metodologia é a motivação como impulsionadora da aprendizagem, a ideia de ter o outro como modelo em que um aluno que venceu seus problemas técnicos ensina os colegas do grupo, atuando como orientador, respeitando os limites, as diferenças e o ritmo dos colegas; modos claramente identificados no conceito de experiências ótimas;

c) Quanto aos fundamentos *sociológicos*: a prática musical nesta metodologia, pode ser considerada um fenómeno sociomusical, favorece as relações interpessoais, desenvolve no educando atitudes como cooperação, respeito pelas diferenças e socialização, que extrapolam a condição de aprendizagem musical. O facto de pertencer e ser aceite por um grupo, valoriza a identidade social expressa e as pertenças sociais;

d) Quanto aos fundamentos *pedagógicos*, neste aspecto a metodologia mostra-se muito adequada para a melhoria das escolas públicas (generalistas e especializadas) pois, por meio dela é possível atender a um número alargado de crianças e jovens em um turno de aula. O fazer musical é o ponto principal: o aluno aprende tocando desde a primeira aula independentemente da aquisição da leitura e da escrita musical. Do ponto de vista didático, o aluno é levado a desenvolver e construir conhecimentos por meio do aprendizado colaborativo. A ideia fulcral é a de que *todos* têm a capacidade de *fazer* música. O professor deixa de ser o centralizador da orientação, passando a ser um mediador. O próprio contexto social favorece o multiculturalismo, fazendo uso de estilos eruditos, populares, étnicos e folclóricos.

e) Quanto aos fundamentos *políticos*: Esta prática de ensino propõe uma igualdade moral, independente de dons físicos ou psicológicos, o ensino coletivo demonstra e assume-se democrático, no seu significado moral que denota a crença na individualidade como uma qualidade única que distingue os seres humanos. Respeitando o direito às diferenças e às capacidades individuais, pois é no seio do

coletivo que essas características individuais melhor se manifestam e se desenvolvem.

Concluimos, a partir deste estudo, que o ensino em grupo de instrumentos musicais tem qualidades que atendem às necessidades dos alunos, apresentando resultados positivos e obtendo um alto nível de satisfação por parte das famílias e dos alunos. Foi possível concluir, também, que existe não apenas a possibilidade, mas a urgência de sua aplicação nas escolas públicas tanto genéricas como especializadas (conservatórios) como um meio de alargar o acesso ao ensino musical de forma justa e democrática, possibilitando futuros e eventuais encaminhamentos profissionais, otimizando a utilização de recursos públicos investidos nas instituições de educação e dando oportunidade para todos os alunos conviverem com uma arte de fundamental importância para a percepção e compreensão do mundo em que vivemos e das relações sociais nele contidas.

Referências

- Abeles, H., Hoffer, C. & Klotman, R. (1995). *Foundations of Music Education* (2ed.), New York: Schirmer.
- Abreu, M. (2011). Histórias musicais da Primeira República. *ArtCultura*, v.13, n. 22, jan-jun, pp. 71-83.
- Addessi, A. R. & Pachet, F. (2007). Sistemas musicais interativo-reflexivos para a educação musical. *Cognição & Artes Musicais*, 2 (1), pp. 62-72.
- Afonso, L. N. (2010). *A implementação do método Suzuki para violino em Portugal: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado em Música, Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *A investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto (PT): ASA.
- Almeida, J. C. (2004). O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais. Um relato. *In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de instrumentos Musicais*, pp. 11-29.
- Allsup, R. E (2002). *Crossing Over. Mutual learning and Democratic Action in Instrumental Music Education*. Abstracts International, Teacher College Columbia University. New York.
- Allsup, R. E. (2003a). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 51, (1) (spring), pp. 24-37.
- Allsup, R. E. (2003b). Praxis and the possible thoughts on the writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (2) Fall, pp. 157-169.
- Allsup, R. E. (2004). Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music. In C. Rodriguez (Ed.) *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, pp. 204-223. Reston, VI: MENC.
- Allsup, R. E. (2012). Music Education and human flourishing: a meditation on democratic origins. *British Journal of Music Education*, 29, Issue 02, july, pp. 171-179.
- Amui, G. A. & Cruvinel, F. M. (2010). O Ensino Coletivo de Violão e a Formação do Homem Integral: experiências no Instituto Dom Fernando, Escola de Circo e Núcleo Educacional Mãe Dolorosa. *In: Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiania, pp. 1395-1403.
- Anderson, G. E. & Frost, R. S. (1986) *All for strings: comprehensive string method*. San Diego: Kjos Neil A. Kjos Music.
- Andrade, A. (2007). A inserção da flauta transversa no ensino em Portugal de 1750 a 1850. *Revista da ABEM*, 17, (set.), pp. 7-15.
- Andrade, M. & Alvarenga, O. (1983). *Cartas*. São Paulo: Duas Cidades.
- Applebaum, S. (1960) *String builder: a string class method, to violin, viola, cello, bass, piano acc., teacher's manual*. Rockeville Centre, L. I., N.Y.: Belwin.
- Araujo, R. C. (2005). *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese de Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ariès, P. (1979). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Arroyo, M. (1999). *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de doutoramento em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Arroyo, M. (2000). Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *In: Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação*, pp. 77-90.
- Arroyo, M. (2002). Educação musical na contemporaneidade. *In: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*, pp. 18-29.
- Arroyo, M. (2013). Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. *Per Musi*, 27, (jan.-jun.), pp. 231-238.
- Artiaga, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu repertório de 1918 a 1960. *Revista Música, Psicologia e Educação*, CIPEM. Porto, (3), pp. 45-56.
- Azevedo, J. O (s/d) *Ensino Profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. Acedido em setembro, 12, 2014, a partir de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf
- Azevedo, M. C.; Santos, R.A.; Beineke, V.& Hentschke, L. (2005). Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. *In: Encontro Anual da ABEM. Anais do XIV Encontro Anual da ABEM*. Belo Horizonte, pp. 1-10.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, pp. 26-44.
- Bandura, A.; Azzi, R. A. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, J. L. (1994). *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies*. Tese de Doutorado. University of Washington Seattle.
- Barbosa, J. L. (1996). Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no Ensino de Primeiro Grau. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 3, pp. 39-49.
- Barbosa, J. L. (1997). Desenvolvendo um método de banda brasileiro. *In: Anais do X Encontro Anual da ANPPOM*. Goiânia, pp. 194-197.
- Barbosa, J. L. (2004). *Da Capo – Método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda*. Belém: Fundação Carlos Gomes.
- Barbosa, J. L. (2010). *Da Capo Criatividade: Método Elementar p Ensino Individual e/ou Coletivo de Instrumentos de Banda - Livro I*. 1. ed. Jundiaí: Keyboard Editora Musical, v. 15.
- Barbosa, J. L. (2011). Educação Musical com ensino coletivo de instrumentos de sopros e percussão. *In: Marina de Alcântara e Edvânia Braz Teixeira Rodriguez (Orgs.). Abrangências da música na Educação Contemporânea: conceitualizações, problemáticas e experiências*. Goiânia: Kelps pp. 223-239.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, M. J. (2001). *A disciplina de canto coral no período do Estado Novo: contributo para a história do ensino da educação musical em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Barrenechea, L. S. (2003). A didática do ensino de instrumentos musicais: um estudo de seus aspectos tradicionais. *Anais do XII Encontro Nacional da ABEM*, Florianópolis, pp. 508-512.

- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, vol.XXX (130), pp. 159-173.
- Bastian, H. G. (2009). *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas.
- Bastien, J. W. (1988). *How to Teach Piano Successfully*. 3ed. San Diego CA, USA: Neil A. Kjos.
- Batista, A. P. (2011) Uma experiência de ensino coletivo no Projeto Vale Música em Belém do Pará. Dissertação de Mestrado em Música, Instituto de Ciências das Artes, Universidade Federal do Pará, Teresina.
- Beineke, V. (2000). O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Dissertação de Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Bellochio, C. R. (2001). Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, 6 (6), pp. 41-48.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Horizontes.
- Benham, S., Wagner, M., Aten, J., Evans, J., Odegaard, D. & Lieberman, J. (2011). *ASTA string curriculum: Standards, goals and learning sequences for essential skills and knowledge in k-12 strings programs*. Fairfax, VA: ASTA.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da Educação*. (2ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: ASA.
- Bessa, R. M. (2009). As Bandas Filarmônicas em Portugal – contributo para um enquadramento histórico. In: G. Mota (Org.). *Crescer nas Bandas Filarmônicas: um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Afrontamento.
- Bessa, R. M. (2012). A Banda da Sociedade de Música de Pevidém. *Pensar a Música, Ata do Congresso Musical de Guimarães 2012*, Guimarães. Edição da Sociedade Musical de Guimarães e Fundação Cidade de Guimarães.
- Bidegáin, N. Ú. (1999). (Coord.). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona (ES): Gobierno de Navarra. Acedido em maio, 23, 2013 a partir de <http://www.pnte.cfnavarra.es>
- Billot, O. (2008). *S'affranchir d'un enseignement traditionnel par l'apprentissage de la musique en groupe*. Mémoire, Centre de Formation des Enseignants des Écoles de Musique et de la Danse CEFEDEM Interregional Bretagne-Pays de la Loire. Acedido setembro, 8, 2013, a partir de <http://www.cefedem-ouest.org/telechargements/FI/memoires/2006-2008/Billot.pdf>
- Binder, F. P. (2006). *Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889*. Dissertação de Mestrado em Música, Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), São Paulo.
- Bispo, A. A. (1992). Educação musical nas relações culturais da educação musical no Brasil-Império: Gymnasio Bahiano e Colégios Abílios. Acedido em novembro, 15, 2014, a partir de <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM17-03.htm> Acedido em 21 de junho 2013.
- Blacking, J. (2012). *Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.

- Bladh, S. & Heimonen, M. (2007). Music Education and Deliberative Democracy. *Action Criticism, and Theory for Music Education* 6/1. Acedido em setembro, 14, 2014, a partir de http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Bladh_Heimonen6_1.pdf
- Bobbio, N. (1986). *O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto (PT): Porto.
- Boisseau, S. (2006). *Apprendre autrement à l'école: le travail de groupe*. Mémoire, Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM), Université de Bourgogne. Acedido setembro, 24, 2013, a partir de http://www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00700.pdf
- Bomfim, C. C. (2012). Pensadores do início do Séc. XX: breve panorama, pp.82-84. In: Jordão,G.; Allucci, R; Molina, S. & Terahata, A. M. (Coords.). *A música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. (4ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (Org.). (2003). *A Miséria do mundo*. (5ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). A Economia das trocas Simbólicas (Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli). São Paulo. Perspectiva.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bowman, W. (2000). What should the Music Education profession expect of philosophy? *Arts and Learning Research Journal*, 16 (1), pp. 54-75.
- Bowman, W. (2005). More inquiring minds, more cogent questions, more provisional answers: The need to theorize music education – and its research, *Music Education Research*, 7 (2), pp. 153-168.
- Bozon, M. (2000). Práticas Musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, 11, (16-17), abr./nov., pp. 145-174.
- Braga, S. S. (2010). Aulas de Piano em Grupo na Iniciação – um patrimônio musical renovado. Dissertação de Mestrado em Música, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Braga, S. & Dantas; T. (2011). Aprendizagem entre pares: influências na interpretação musical. *Performa '11 – Encontros de Investigação em Performance*. Acedido em outubro,12, 2014, a partir de <http://performa.web.ua.pt/pdf/actas2011/SimoneBraga.pdf>
- Branco, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa*. Mira Sintra: Europa-América.
- Brasil. (1997). Ministério da educação. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. Educação Profissional: Referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico área profissional: artes. Brasília: MEC. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/artes_ref.pdf
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes*

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC: SEB: DICEI. Acedido em agosto, 14, 2013, a partir de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152

- Bresler, L. (1993). Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (118), pp. 1-20. Acedido em março, 18, 2013, a partir de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40318589?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21103611057287>
- Bresler, L. (2007). Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*. 16 (mar.), pp. 7-16.
- Brito, H. (2013). Contributos para uma etnopedagogia musical. Projecto de intervenção pedagógica. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Brito, J. C. (2010). Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: catalogação crítica. Dissertação de mestrado, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Brito, J. C. (2011). Proposta Pedagógica de Ensino Coletivo de violino para Crianças de 5 anos na escola de música da Universidade Federal do Pará. *Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil*. Salvador, pp. 57-67.
- Cabanas, J. M. (1988). *Pedagogia social*. (2ed.). Madrid: Dykinson.
- Cabral, M. H. (2014). *O ensino da flauta de bisel em grupo como inovação pedagógica: uma investigação-ação no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Caldas, M. A. (2007). *Tocar y Luchar: contributos de uma perspectiva antropológica em projetos de arte/educação*. Monografia de Pesquisa Antropológica. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Antropologia. Universidade Nova de Lisboa.
- Calvo, D. S. (1992). Youth string orchestras: a comparative study between Great Britain and Brazil with a proposals for their development. Dissertação de Mestrado da City University of London.
- Campos, D. A.; Aguiar, A. O.; Cavendish, J. & Ferreira, T. O. (2010). Projetos Musicais para a Escola de Ensino Básico: O Projeto Pequeninos. *In: Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Goiânia*, pp. 1990-1998.
- Cardim, C. A. & Gomes, Jr. J. (1929). *O ensino da música pelo methodo analytico*. (6ed.). São Paulo: Typographia Siqueira. Acedido em setembro, 6, 2013, a partir de <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-04.htm>
- Cáricol, K. (2012). Panorama do Ensino da música, pp. 19-39. *In: Jordão, G; Allucci, R; Molina, S & Terahata, A. M. (Coords.). A música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados.
- Carvalho, M. V. (1991). Sociologia da Música elementos para uma retrospectiva e para uma definição das suas tarefas actuais. *Penélope*, n. 6.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Caspurro, M. H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de doutoramento, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Castagna, P. (1991). *Fontes bibliográficas para a pesquisa da prática musical no Brasil nos Séc. XVI e XVII*. Dissertação de Mestrado da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- Castagna, P. (1994). A música como instrumento de catequese no Brasil dos Séc. XVI e XVII. *D. O. Leitura*, 12 (143), abr., p. 6-9.
- Cavalcanti, C. R. (2009). Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista Abem*, n. 21, pp. 93-102.
- Cerqueira, D. L. (2010). Categorização do ensino de instrumentos musicais e canto. In: Anais do V Encontro ABEM Norte, p. 1-8. Acedido em outubro, 23, 2014, a partir de http://musica.ufma.br/prof/trab/p_dan_categorizacaoensinoinstrumentoscanto.pdf
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (5ed). São Paulo: Cortez.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafio. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), pp. 221-236.
- Chu, Y. (2008). *Fu-Tong Wong: a taiwanese violin pedagogue*. Tese de Doutorado em Música do College of Music, State University, Florida.
- Coats, S. C. (2006). *Thinking as you play: teaching piano in individual and group lessons*. Bloomington: Indiana University.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos. (2014). Regimento Interno do Conservatório de Tatui (2014). Acedido em novembro, 03, 2014, a partir de <http://www.conservatoriodetatui.org.br/download/regimento-escolar-2014.pdf>
- Corsaro, W. (2004). *The Sociology of Childhood*. California: Thousand Oaks (CA): Pine Forges.
- Costa, C. P. (2010). O Fagote possível de cada um: iniciação coletiva e percurso discente em uma escola de educação profissional em música. In: *Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia, pp. 1586-1593.
- Costa, D. C. (2009). Estudo sobre o ensino coletivo de cordas: uma experiência na universidade. In: *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical*.
- Costa, F. J. (2010). *Da Capo Al Coda, manualística de Educação Musical em Portugal (1967-2004): configurações, funções, organização*. Tese de Doutoramento da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Costa, J. A. (2000). *A reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Música, Universidade do Minho, Braga.
- Costa, M. P. (2009). *Metodologias de Ensino e Repertório nas Filarmónicas de Valpaços*. Tese de Mestrado em Música, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cruvinel, F. M. (2003). *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. Dissertação de Mestrado, Escola de Música e Artes Ciências da Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura.

- Cruvinel, F. M. (2008). O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical *In: Anais VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Brasília, pp. 1-13.
- Cruvinel, F. M. (2009). O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica, pp. 71-79. *In: Luz Marina Alcântara & Edivânia B.T. Rodrigues. (Orgs.). O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: Secretaria da Educação do Estado de Goiás.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir. A psicologia da experiência ótima: medidas para melhorar a qualidade de vida*. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuervo, L. & Maffioletti, L. A. (2009). Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, n. 21, mar, pp. 35-43.
- Dahl, R. A. (2001). *Sobre a Democracia*. Brasília (DF): Universidade de Brasília.
- Daniel, R. J. (2005). *Challenging the orthodoxy: an alternative strategy for the tertiary teaching of piano*. Tese de Doutorado. College of Music, Visual Arts and Theatre, James Cook University. Acedido em abril, 6, 2013, a partir de <http://eprints.jcu.edu.au/view/jcu/506d8ee9a5ff9a1506d59080878e3fcb.html>
- Dantas, T. (2010). Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, autoestima e interações na aprendizagem musical em grupo. Dissertação de Mestrado, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Dantas, T. e Palheiros, G.M. (2013). Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.30, jan./jun., pp. 63-76.
- Davidson, J. W.; Howe, M. J.; Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (s/d). The role of family influences in the development of musical performance. Acedido em abril, 20, 2013, a partir de http://www.researchgate.net/publication/231529168_The_role_of_parental_influences_in_the_development_of_musical_ability/file/e0b49514f76140a53a.pdf
- Decreto N° 3.093 *del Ministerio de la Juventud venezolano* - o Estado venezolano dá apoio irrestrito ao programa educativo, cultural e social do *sistema nacional de orquestras juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV)* o qual se mantém e é acolhido por todos os governos. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/historia/>
- Del Ben, L. (2005). Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Hodie*, 5 (2), pp. 65-89.
- Delarole, P. J. (2010). O Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí como difusor cultural. Dissertação de Mestrado em Música, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- DeNora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.

- Derouet, J. (2010). Crise do Projeto de democratização da educação e da formação ou Crise de um modelo de democratização. Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). In: *Revista Educação e Sociedade*, 31, (112), jul./set., pp. 1001-1027.
- Deverich, R. K. (1987). The Maidstone Movement—Influential British Precursor of American Public School Instrumental Classes. *Journal of Research in Music Education*, 35, (1), pp. 39-56.
- Dewey, J. (2009). Educação e Política. Igualdade, Pragmatismo e Democracia. *Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Pedagogo.
- Dias, J. L. (1993). *Iniciação e Prática de Instrumentos de Corda através do Ensino Coletivo: um método para professores e alunos*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Música da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, J. R. (1993). Filosofia da Educação: pressupostos, funções, método, estatuto. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XLIX, (jan.-jun.), pp. 03-27.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2013). Porto: Ed. Porto.
- Dourado, O. (1996). A formação do instrumentista. *Fundamentos da Educação Musical*, v. 3, ABEM. Porto Alegre, pp. 50-60.
- Elliott, D. (1995). *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University.
- Elvas, M. I. (2010). A orquestra Geração na Escola Básica 2º e 3º ciclo Miguel Torga na Amadora. *Revista Migrações*, (7), out, pp. 293-294.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Esperidião, N. (2002). Educação Profissional: reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica dos Conservatórios. *Revista da ABEM*, 7, (set.), pp. 69-74.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de classes: uma estratégia de formação de Professores. (4ed.). Porto: Porto.
- Feldman, E. (1970). *Instrumental music education: teaching with the musical and practical in harmony*. New York: Routledge.
- Ferraz, G. A. (2012). Heitor Villa-Lobos and Getúlio Vargas: constructing the “new brasilian nation” through a nationalistic system of music education. Tese de Doutorado em Filosofia, University of Florida.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações educativas das práticas informais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O projecto artístico Grande Bichofonia*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Favorini, L. B. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. Tese de doutoramento em Psicologia, Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fialho, V. M. & Araldi, J. (2009). Fazendo Rap na escola. *Musica na Educação Básica*. Porto Alegre, 1, (1), out. pp. 76-82.
- Fialho, V. M. & Ortega, M. (2009). Projeto Música na Escola: aulas coletivas de instrumento. In: *Anais do XVIII Congresso Nacional ABEM e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, pp. 1059-1064.

- Figueiredo, S. L. (2011). Educação Musical e Legislação Educacional. Salto para o futuro. *Educação Musical Escolar*, Ano XXI, Boletim 08 (jun.), pp. 10-16.
- Figueiredo, S. L. (2012). A educação musical do Séc. XX: os métodos tradicionais, pp.85-87. In: G. Jordão, R. Allucci, S. Molina, A.M. Terahata (Coords.). *A música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Figueiredo, S. L. (2013). Formar professores de música: desafios para a educação brasileira. *Pensar a Música*, Congresso Musical de Guimarães. Guimarães, pp. 266-279.
- Fisher, C. (2006). *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction*. Tese de doutoramento em Artes Musicais, University of Oklahoma.
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press.
- Fonterrada, M. T. (1993). A Educação Musical no Brasil: algumas considerações. In: *Anais do II Encontro da ABEM*. Porto Alegre (mai.), pp. 69-83.
- Fonterrada, M. T. (2005). *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado, J. & Ferreira, H. (2011). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. (Coleção Desenvolvimento Profissional do Professor, 12). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal Democrático. Acedido em julho, 10, 2013, a partir de http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm
- Freire, P. (1959). *Educação e Atualidade brasileira*. Tese de Concurso para a Carreira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Acedido em setembro, 1, 2013, a partir de <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979b). *Educação e mudança*. (2ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. (5ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. (25ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, V. L. (1992). Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Porto Alegre: *ABEM, Série Teses1*.
- Freire, V. L. (1999). Música, globalização e currículos. In: *Anais do Encontro Anual da ABEM*. Curitiba.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA.
- Fuks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: ENELIVROS.
- Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Galindo, J. M. (2000). *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garverick, J. K. (1998). *Selected Pedagogical needs of the string class as addressed in the compositions of Carol Nunez*. Tese de Doutoramento em Filosofia, Fine Arts, University of Texas.
- Geertz, C. (1986). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

- Gillespie, R., Hayes, P. & Allen, M. (2001). *Essential elements for strings 2000, Teacher's manual*. Hal Leonard.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Gould, E. (2008). Devouring the other: Democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 7 (1), pp. 29-44. Acedido em junho, 10, 2013, a partir de http://act.maydaygroup.org/articles/Gould7_1.pdf
- Gracindo, R. V. (1995/96). Democratização da educação e educação democrática: duas faces de uma mesma moeda. *Revista Linhas Críticas*, 1 (1), (dez.-mar.), pp. 16-22.
- Green, L. (1997). Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. (Tradução Oscar Dourado). *Revista da ABEM*, (4), set, pp. 25-35.
- Green, L. (2000a). Identidade de gênero, experiência musical e escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (2), pp. 47-64.
- Green, L. (2000b). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, (2), pp. 65-79.
- Grosman, M. (2011). A Atuação da família no desenvolvimento das habilidades do futuro músico. *Música em Perspectiva*, 4, (2), set., pp. 67-80.
- Guimarães, S. E. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp. 143-150.
- Haddad, L. (2006). Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, 36, (129), set/dez, pp. 519-546.
- Hamann, D. L. & Gillespie, R. (2012). (3 ed.) *Strategies for teaching strings: Building successful string and orchestra programs*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (1), pp. 1-2.
- Hargreaves, D. J. (2013). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Henriques, W. S. (2014). Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. *Revista da ABEM*, V. 22, n. 32, jan.jun., pp. 39-51.
- Hentschke, L. (1991). A Educação Musical: um desafio para a Educação. *Educação em Revista*, (13), jun., pp. 55-61.
- Hentschke, L. (1993). Relações da prática com a teoria na educação musical. *Encontro Nacional da ABEM*, 2. Porto Alegre.
- Hentschke, L. & Oliveira, A (2000). A Educação Musical no Brasil, pp.47-64. In: Liane Hentschke (Org.). *A educação musical em países de língua neolatina*. Porto Alegre: UFRGS.
- Higino, S. (1994) Banda escolar um processo de desenvolvimento musical educativo e social. Dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Hikiji, R. S. (2006). A música e o risco. Etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo: EDUSP.
- Hirst, P. H. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, London, 3, (1), pp. 5-18.

- Holanda, J. F. (2002). A banda juvenil Dona Luiza Távora como fonte formadora de músicos e de cidadãos na cidade de Fortaleza – Ceará. Dissertação de mestrado da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Holler, M. T. (2006) *Uma História de cantares de Sion na Terra dos Brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)*. Tese de Doutorado em Musicologia, Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas.
- Huertas, J. A., Ardura, A. & Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educación*. Porto Alegre, 31, (1), jan./abr., pp. 9-16.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical, pp.08-30. *In: Maravillas Díaz et al. Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Acedido em março, 18, 2012, a partir de <http://www.ibge.gov.br/home/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acedido em janeiro, 20, 2012, a partir de <http://portal.inep.gov.br/>
- Jales, P. R. (2002). O violão no Conservatório de música Alberto Nepomuceno: processo de ensino e aprendizagem. Dissertação de mestrado, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. Urbana (IL): University of Illinois.
- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, 10 (I), (março), pp. 43-51.
- Keene, J. A. (2009). *A history of music education in the United States*. (2ed). Centennial: Glenbridge.
- Kemp, E. A. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Kerr, D. (2008). Caminhos da Educação musical – Conteúdos e Didática de Artes pp. 40-55. Acedido em maio, 5, 2013, a partir de <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40519/1/01d18t04.pdf>
- Kiefer, B. (1997). *História da Música Brasileira dos primórdios ao início do Séc. XX*. (4ed.). Porto Alegre: Movimento.
- Kleber, M. (2006a). Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, 14 (mar), pp. 91-98.
- Kleber, M. (2006b). A prática de educação musical em ONGs. Tese de Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kramer, R. D. (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical, *Revista Em Pauta*, 11 (16-17), pp. 49-73.
- Kruger, L. (1990). *L. An analysis and adaptation of brazilian folk music into a string method comparable to american models for use in the brazilian music education*. 1990. 526p. Tese de Doutorado em Música – Escola de Música e Artes Cênicas, University of Missouri, Columbia.
- Le Goff, J. (1990). *História e Memória*. Campinas (SP): UNICAMP.

- Le Moigne, J. L. (1994). *O construtivismo das epistemologias*. Vol. I, dos Fundamentos. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Le Moigne, J. L. (1995). *O construtivismo das epistemologias*. Vol. II, das Epistemologias. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, (17), pp. 153-176.
- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação, pp.16-58. In: José Carlos Libâneo e Akiko Santos (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea.
- Libâneo, J. C. (2008). *Pedagogia e pedagogos para que?* São Paulo: Cortez.
- Lima, H. (2009). Orquestra Geração. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (133), pp. 19-24,
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Littrell, D, & Racine, L. (2001). *Teaching music through performance in orchestra*. Ed. GIA
- Lisboa, A. C. (2005). *Villa-Lobos e o canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo.
- Loureiro, A. M. (2003). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus.
- Lourosa, H. M. (2012). *À sombra de um passado por contar: Banda de Música de Santiago de Riba-Ul*. Tese de Mestrado em Música. Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maggiorani, J.C. (2011). *Organização e Gestão de Ensino da Música*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.
- Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e Escrita. *Signótica*. (9), jan.-dez., pp. 119-145.
- Marcuschi, L. A. (2001). *De fala para a Escrita: atividade de retextualização*. (3ed.). São Paulo: Cortez.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martínez, J. A.; García-Celay (1995). Un estudio histórico y crítico de las perspectivas teóricas e actuales sobre la motivación humana. *Revista de História de la Psicología*, 16, (3-4), pp. 91-101.
- Martins, E. (2013). *O desenvolvimento da criatividade musical em contexto de minigrupo. Sugestões pedagógicas para o ensino de saxofone*. Tese de Mestrado não publicada em Ensino de Música. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M. L. (1976). Elementos necessários à formação do professor de música, tendo em vista a educação musical permanente. *Boletim da APEM*. (14), out., pp. 8-14.
- Más, J. M. (2011). *Piano e Funcionalidade: proposta para um modelo generativo*. Tese de Doutoramento em Música, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Mateiro, T. (2006). Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. *Revista Nupeart*, 4 (4), (set.), pp. 115-135.

- Mateiro, T. (2007a). Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, 13, (2), dez., pp. 175-196.
- Mateiro, T. (2007b). Programa de Formação Docente em Educação Musical na América Latina. *Anais do XVI Encontro Anual da Abem, Congresso Regional da ISME na América Latina*, pp. 1-17.
- Mateiro, T. (2009). Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, 22 (set.), pp. 57-66.
- Mateiro, M., Málbran, S. & Cisneros-Cohernour, E. (2007) Programas de Formação Docente em Educação Musical na América Latina. *In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007*, pp. 1-7. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_p/Programas%20de%20Formação%20Docente%20em%20Educação%20Musical_Teresa.pdf
- Mazzotti, A. J. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*, (96), pp. 15-23.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2 (2), pp. 49-65.
- Mikus, A. C.. (2012). Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Música da Escola das Artes da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Milheiro, M. H. (2012). Ensino de música nas bandas filarmónicas: um estudo de caso. *Pensar a Música, Ata do Congresso Musical de Guimarães 2012*, Guimarães. Edição da Sociedade Musical de Guimarães e Fundação Cidade de Guimarães.
- Monero, C.& Gisbert, D. D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Montandon, M. I. (1992). *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Dissertação de Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Montandon, M. I (2004). Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões de área. *In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, Goiânia*, 1, pp. 44-48.
- Montandon, M. I (2006). Piano em grupo: Fazendo música com qualidade. *In: Anais do II Encontro nacional de ensino coletivo de instrumentos musicais (ENECIM)*. Goiânia, 2, pp. 263-264.
- Mora-Brito, D. I. (2011). *Between social harmony and political dissonance: the institutional and policy-based intricacies of the Venezuelan System of Children and Youth Orchestras*. Thesis of Master of Arts. University of Texas at Austin.
- Moraes, A. (1996). *Instrumental group teaching: a study of technical aspects of cello teaching in group context*. Dissertação de Mestrado da *Thames Valley University/London*.
- Moraes, A. (1997). Ensino Instrumental em Grupo: uma introdução. *Música Hoje*, 4, pp. 70-78.
- Moreira, M. S. (2007). *Aspectos Históricos, sociais e pedagógicos nas Filarmônicas do Divino e de Nossa Senhora da Conceição do Estado de Sergipe*. Dissertação de Mestrado em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Morin, E. (1984). *Sociologia*. Mira Sintra: Europa-América.
- Morin, E. (1996). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Lisboa: Europa-América

- Morin, E. (2001). *O desafio do Século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2003) *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo. Cortez.
- Mota, G. (Org.) (2008). *Crescer nas Bandas Filarmónicas. Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Afrontamento.
- Mota, G. & Caldas, M. (2012). Music and Social inclusion – mapping the Project Orquestra Geração. 30th World Conference on Music Education. Thessaloniki, pp. 190-191.
- Mota, G. & Figueiredo, S. (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, 37, (2), maio./ago., pp. 273-290.
- Nascimento, M. A. (2010). Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da Banda 24 de Setembro. In: *Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia, pp. 606-617.
- Neiva, E. A. (2013). *Disciplina de Música de Câmara do 3º Grau. Construção partilhada de um portefólio de sugestões didáticas*. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Nery, R. V. & Castro, P. F. (1991). *História da Música*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda.
- Neto, C. O. (1999) O trabalho de campo como descoberta e criação. (12ed), pp. 51-66. In: Maria Cecília de S. Minayo (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Niskier, A. (1989). *Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. São Paulo: Melhoramentos.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, XL (176), pp. 563-578.
- Nóvoa, A. (1987). Para uma Educação da Arte pela Arte. *Boletim da APEM* 54, jul/set., pp. 22-24.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educação* (49), jan./abril, pp. 181-199.
- Oliveira, A. J. (1990). Iniciação Musical com introdução ao teclado, IMIT. *Revista OPUS 2* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, ano II, (2), jun., pp. 7-14.
- Oliveira, A. J. (1992). A educação Musical no Brasil. *Revista da ABEM*, 1 (I), (maio), pp. 35-40.
- Oliveira, E. (1998). *O ensino Coletivo dos Instrumentos de Cordas: reflexão e prática*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- Oliveira, M. W. & Stotz, E. N. (2004). Perspectiva de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. *Anais da XXVII Reunião ANPED*. Caxambu (MG). Acedido em maio, 29, 2012, a partir de <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t0610.pdf>
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? *Revista do CIPEM*, (1), pp. 35-43.
- O'Neill, S. & McPherson, G.E. (2010). Students Motivation to study music as compared to others school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, (5), dez., pp. 102- 134.

- PAA (2013-2014). Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Acedido em julho, 10, 2014, a partir de <http://esmigueltorga-m.ccems.pt/>
- Pace, R. (1978) Piano Lessons—Private or Group? In: *Keyboard Journal*. 4, (2). Acedido em outubro, 10, 2013, a partir de <http://iptfonline.org/Piano%20Lessons.pdf>
- Pais, J. M. (2004). Tribos Urbanas: produção artística e identidades. (Org. José Machado Pais e Leila Maria da Silva Blass). São Paulo: Annablume.
- Parada, M. (2008). O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos de 1930-40. *ArtCultura*, 10 (17), (jul-dez), pp. 173-189.
- Passmore, J. (1980). *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Paz, E. A. (1988). *Heitor Villa-Lobos: o Educador*. Monografia Premiada pelo Prêmio Grandes Educadores do Brasil – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Brasília.
- Paz, E. A. (1995). *Correntes Pedagógico-Musicais brasileiras: um estudo*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Paz, E. A. (2004). *Villa-Lobos e a música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura.
- Paz, E. A. (2013). *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências*. (2ed.). Brasília: MusiMed.
- PE (2009/2012). Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga Amadora. Acedido em junho, 10, 2011, a partir de <http://www.eb23-miguel-torga.rcts.pt/>
- PE (2013/2017). Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Amadora. Acedido em maio, 17, 2013, a partir de <http://esmigueltorga-m.ccems.pt/>
- PCA (2009/2010). Projecto Curricular de Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Amadora. Acedido em maio, 17, 2013, a partir de <http://www.eb23-miguel-torga.rcts.pt/>
- Peixoto, A. (1990). Iniciando Cordas através do Folclore. *Opus*, Porto Alegre, 2, (2), jun., pp. 15-20.
- Penna, M. (1999). Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Prosições*: revista da Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, Nov, 10, n. 3, pp. 57-66.
- Penna, M. (2006). Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*. (14), mar., pp. 35-43.
- Penna, M. (2010). *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Penna, M., Barros, O. R. & Mello, M. R. (2012). Educação Musical com função social: qualquer prática vale? *Revista ABEM*, 20, (27), jan/jun, pp. 65-78.
- Pereira, A. S. (1937). *Psicotécnica do ensino elementar de Música*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pereira, L. F. (2010). *Um movimento na história da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008*. Dissertação de Mestrado, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pereira, M. J. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pereira, M. V. (2014). Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v.22, n.32, jan.jun., pp. 90-103.

- Pereira, S. (2009). *Que lugar para os trabalhadores de origem Africana no mercado de trabalho em Portugal? Análise do impacto das 'novas' vagas de imigração*. Tese de Doutoramento em Geografia Humana da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. (Tradução Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, J. (2000). O instrumento ao serviço do desenvolvimento musical da criança. *Revista Educação Musical da Apem*, (104), jan/mar, pp. 20-24.
- Pintão, R. P. (2014). *O Ensino de Piano em Grupo para uma nova Literacia Musical. Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Pintão, R. P. & Vieira, M. H. (2010). O ensino do piano em grupo para uma nova *literacia* musical. *In Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia, pp. 1532-1542.
- Pizzato, M. S. (2009). *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Portugal. (2001). Música: orientações curriculares – 3º. ciclo.(s/l): Ministério da Educação.
- Portugal. (2004). Organização curricular e programas ensino básico – 1º. ciclo. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Portugal. (s/d). Programa educação musical: plano de organização do ensino-aprendizagem – 2º. ciclo. V.2. (s/l): DGEBS.
- Programa de Educação Musical (1991). Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 188, de 17 de agosto. Acedido em março, 18, 2011, a partir de <http://www.dgisd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=40&ppid=3>
- Pujolàs, Per (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona. Universidade VIC.VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa.
- Queiroz, L. R. & Penna, M. (2012). Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Revista Educação*, 37 (1), (jan./abr.), pp. 91-106.
- Ramos, C. S. (2012). *Inclusão Social e Música: Orquestra Geração*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rede Social Amadora (2011). *Diagnóstico Social*. Amadora: CLAS (Conselho Local de Acção Social). Acedido em maio, 17, 2013, a partir de http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/solidaria/rede_social/instrumentos_planeamento/pdf/diagnostico_social_2011.pdf
- Regelski, T. A. (2003). Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education, *Didacta Varia (Helsinki University Faculty of Teacher Education)*, 8(1), pp. 63-92. Acedido em julho, 13, 2013, a partir de <https://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/>
- Regelski, T. A. (2004). Social theory, and music and music education as praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music*, 3 (#3), December. Acedido em dezembro, 12, 2011, a partir de <http://act.maydaygroup.org/articles>

- Regelski, T. A. (2008). Music Education for a Changing Society. *Diskussion Musikpädagogik*, 38, pp. 34-42.
- Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. (Second edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Relatório TEIP. (2009/2010) - Projecto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Amadora. Acedido em junho, 20, 2011, a partir de <http://www.eb23-miguel-torga.rcts.pt/>
- Requião, L. (2002). Saberes e competência no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente no músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, (7), set, pp. 59-67.
- Ribeiro, A. J. (2008). *O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: função vocacional ou genérica?* Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Ribeiro, A. J. (2013). *O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Ribeiro, G. M. (2010). Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância. *In: Anais do IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, Goiânia.
- Ribeiro, G. M. & Braga, P. D. (2010). Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas. *In: Anais do IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, Goiânia.
- Ribeiro, J. S. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. *Revista de Antropologia*, 48, (2), pp. 613-648.
- Ribeiro, M. L. (2003). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. (19ed.). Campinas: Autores Associados.
- Ribeiro, P. R. (1993). História da Educação Escolar no Brasil: nota para uma reflexão. *Padeia*, (4), fev/jul, pp. 15-30.
- Rocha, E. M. (2012). O ensino de piano em grupo: contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no Ensino Vocacional da Música para os 1º e 2º graus. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Música da Escola das Artes da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, Porto.
- Rodrigues, C. (2011). Da Estratégia de Lisboa à Estratégia Europa 2020 – a (des)construção do Estado Social no discurso político comunitário. *Revista Portuguesa de Ciência Política*, n.º 1, pp. 189-199.
- Rodrigues, T. C. (2012a). O Ensino Coletivo de cordas friccionadas: uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do programa cordas da Amazônia. Dissertação de Mestrado em Música, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Para, Teresina.
- Rolland, P., & Mutschler, M. (1974). *The teaching of action in string playing: Developmental & remedial techniques, violin and viola*. Urbana, Ill: Illinois String Research Association.
- Romanelli, O. de O. (1995). *História da Educação no Brasil*. (17ed.). Petrópolis: Vozes.
- Romanelli, G., Ilari, B. & Bosísio, P. (2008). Aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, 14, (2), dez., pp. 7-20.

- Roratto, J. M. (2009). O modelo construtivista como representativo na tradição de pesquisa nas ciências sociais. *VIDYA*, v. 29, n.1, jan/jun, pp. 21-33.
- Rousseau, J. J. (1996). *O contrato social*. (3ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Russell, B. (1959). *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado.
- Sandin-Esteban, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill: Interamericana de España.
- Santana, D. R. (2011). Legislação e Políticas Públicas para a Educação no Brasil: o lugar da educação infantil neste contexto. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, 7 (12), pp. 1-16.
- Santiago, D. (1995). As "Oficinas de piano em grupo" da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). *Revista ABEM*. (2), pp. 74-81.
- Santos, A. (1981). *Escola de educação pela arte: uma experiência pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa*. Lisboa: Conservatório Nacional.
- Santos, A. R. (2008). *Formação e prática do professor de instrumento de cordas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Santos, A. R. & Vieira, M. H. (2011). O Ensino em Grupo de Instrumentos Musicais e a Pedagogia Sociocultural: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. *In: Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia A Coruña*. Universidade da Coruña, pp. 2649-2659.
- Santos, A. R. & Vieira, M. H. (2012a). Aprendizagem de instrumentos musicais em grupo: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. *In: Ata I Congresso Nacional de Educação Musical da UEFS*.
- Santos, A. R. & Vieira, M. H. (2012b). Condições para um ensino instrumental em grupo bem sucedido: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. *In: Anais do XXII Congresso da ANPPOM*, p. 748-755.
- Santos, A. R. & Vieira, M. H. (2012c). Orquestra Geração: uma proposta de ensino coletivo de instrumento musical. *In: Ata V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical; V Encontro Goiano de Educação Musical; IX Seminário do Ensino de Artes*, pp. 302-311.
- Santos, A. R. & Vieira, M. H. (2013). Ensino em Grupo de Instrumentos Musicais no Contexto das Expressões Artísticas das Escolas Públicas. *In: Livro de Acta do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, pp. 1276-1287.
- Santos, B. S.; Stobäus, C.D. & Mosquera, J. J. (2007). Processos motivacionais em contextos educativos. *Educação*, número especial, out., pp. 297-306.
- Santos, R. M. (2005). Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, (12), (mar.), pp. 49-56.
- Santos, W. R. (2001). *Orquestras-Escolas: estudo e reflexão*. Dissertação de Mestrado em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).
- Sardinha, J. (2004). O associativismo cabo-verdiano na área metropolitana de Lisboa e a inserção da comunidade cabo-verdiana na sociedade portuguesa. *In: Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, pp. 16-18.
- Sarmento, M. (Org.). (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Schwarz, B. (1983). *Great Masters of the Violin*. New York: Simon and Schuster.
- Scoggin, G. B. (2003). A pedagogia e a *performance* dos instrumentistas de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade. *Per Musi*, 7, pp. 25-36.
- Sebastião, J. & Correa S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal, pp.107-136. In: José Manuel Viegas; Helena Carreiras Leite e Andrés Malamud (Orgs.). *Instituições e Política: Portugal no Contexto Europeu*. Vol. II, CIES-ISCTE. Lisboa, Celta.
- Servio, E. P. (2002). *Música, educação e sociedade: o fenômeno bandístico em Teresina/PI*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí, Terezina.
- Silva, C. S. (2012) *Contributo para a avaliação das aulas coletivas de flauta transversal*. Dissertação de Mestrado em Música, Departamento de Comunicação e Artes, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, M. A. (2008). *Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas: a experiência realizada na cidade de Fortaleza*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Small, C. (1980). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (1995). *Musicking: a ritual in social space*. A Lecture at the University of Melbourne, June 6. Acedido em julho, 02, 2011, a partir de <http://www.musekids.org/musicking.html>
- Soeiro, J. (2014). Políticas da herança musical na era global: música povo e nação em Portugal. In: *Pensar a Música II*, (Org. Vieira, M. H. e Cachada, A). Guimarães: Centro de Estudos e de Investigação Musical da Sociedade Musical de Guimarães, pp. 48-59.
- Sollinger, C. (1974). *String Class Publications in the United States 1851-1951*. Detroit: Information Coordinators.
- Sousa, P. M. (2008). *História da Música Militar Portuguesa*. Lisboa: Tribuna da História.
- Souza, A. C. (2009). O perfil de alunos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas – violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Dissertação mestrado em Música, Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, H. R. (2012). A Pesquisa sobre Ensino coletivo de instrumentos. In: *Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*. Rio de Janeiro, pp. 442-430.
- Souza, J. (1992). Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, 1, (1), maio, pp. 12-21.
- Souza, J. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino da música nas escolas. In: *Anais do VII Encontro Anual da ABEM*, pp. 17-26.
- Souza, J. (1999). A concepção de Villa-Lobos sobre a educação musical. *Revista Brasileira*, (3), pp. 18-25.
- Souza, J., Hentschke, L., Oliveira, A., Del Ben, L. & Mateiro, T. (2002). *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: NEAPPGM.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morato.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. (2ed).Lisboa: Calouste Gulbenkian.

- Suzuki, S. (1974). *The Suzuki Concept: an introduction to a successful method for early music education*: Diablo Press.
- Suzuki, S. (1994). *Educação é Amor: um novo método de educação*. (2ed.). Santa Maria: Pallotti.
- Swanwick, K. (1994). Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música. *Cadernos de Estudo Educação Musical: Atravez*, 4 (5), pp. 1-5.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Swanwick, K. & Jarvis, C. (1990). *The Tower Hamlets string teaching. Project: a research report*. Institute of Education. University of London, London.
- Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. España: Edebè.
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos, pp. 209-242. *In: La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Teixeira, A. (1984). O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65 (150), (maio-ago.), pp. 407-425.
- Teixeira, M. & Souto, T. (2009). Projecto Orquestra Geração. *Revista Dirigir*, (106), abr/mai/jun, pp. 9-13. Acedido em janeiro, 22, 2012, a partir de <http://www.iefp.pt>
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Thompson, K. (1983). *An analysis of grupo instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications*. Tese de Doutoramento, Institute of Education, University of London.
- Tobias, J. A. (1986). *História da Educação brasileira*. (3ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Torres, S. I. & Araújo, R. C. (2012) Um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano em grupo. *O Mosaico: R. Pesq. Artes*, Curitiba, n. 8, p. 1-166, jul./dez., pp. 21-35.
- Tourinho, C. (1995). *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório e interesse do aluno*. Dissertação de Mestrado da Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Tourinho, C. (2003). A Formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos musicais. *Anais do XII Encontro Anual da ABEM, I Colóquio de NEM*. Florianópolis, pp. 51-57.
- Tourinho, C. (2006a). Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. *In: Anais do VI Encontro Regional da ABEM-Centro-Oeste, Goiânia*. pp. 89-96.
- Tourinho, C. (2006b). Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, n.15, set., pp. 7-10.
- Tourinho, C. (2007). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no *Congresso Regional da ISME*, América Latina, pp. 1-8. Acedido em janeiro, 26, 2014, a partir de http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf.
- Tourinho, C. & Azzi, R. G. (2014). Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. *In: Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, pp. 1-8.

- Tourinho, I. (1999). Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. *Estudos Avançados*, 13 (35), pp. 209-223.
- Trindade, A. S. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Música, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2007). The “Method” of Democracy in Music Education” *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, (6-4). pp. 96-108. Acedido em junho, 12, 2014, a partir de http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf
- Vasconcelos, A. A. (2001). Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos. In: *II Encontro de História do Ensino Música em Portugal*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Acedido em dezembro, 15, 2012 a partir de http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/2012/08/paradigmas-do-ensino-da-musica-em_20.html
- Vasconcelos, A. A. (2002). O Conservatório de música: professores, organização e políticas. *Temas de Investigação*, 27. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vecchia, F. D. (2012). Educação Musical através de instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e sistematização de uma proposta. Tese de Doutoramento em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. In: *Arte Musical* n.10/11, jan-jun., IV série, vol III, pp. 23-30.
- Vieira, M. H. (2007). “Portuguese Music Education Today.Policy and Curriculum”. In: W. Everett e P. Laird (Orgs). *On Bunker’s Hill.Essays in Honor of J. Bunker Clark*. Sterling Heights: Harmonie Park, pp. 227-234.
- Vieira, M. H. (2008). The Portuguese System of Music Education. Teacher Training Challenges. in *Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. International Yearbook on Teacher Education*. Proceedings of the 53° World Assembly of the International Council on Education for Teaching, pp. 639-646.
- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como fator de instabilidade e desmotivação. In: *Acta* do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, pp. 530-537.
- Vieira, M. H. (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy. In Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. Braga, Universidade do Minho, 4 a 8 de julho, pp. 769-801.
- Vieira, M. H. (2014). Educação Musical para todos: por uma política de participação no ensino da música. In: *Pensar a Música II*, (Org. Vieira, M. H. e Cachada, A). Guimarães: Centro de Estudos e de Investigação Musical da Sociedade Musical de Guimarães, pp. 61-85.
- Villa-Lobos, H. (1946). Educação Musical. *Boletim Latino-americano de Música*, Rio de Janeiro, n.º 6. pp. 495-588.
- Wassell, A. (1963) Mitchel, Early advocate of class string instruction. *American String Teacher*, vol.XII, n.º 1, winter, pp. 1-2. Acedido em setembro, 15, 2012, a partir de <http://www.astaweb.com/>

App_Themes/Public/Uploads/AST%20Past%20Issues/1963Winter%20-%20Vol%20XIII%20No%201. pdf

- Wisnik, J. M. (1983a). Catulo da Paixão Cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo), p. 129-191. *In: Enio Squeff e José Miguel Wisnik. O nacional e o popular na cultura brasileira: música.* (2ed). São Paulo: Brasiliense.
- Wisnik, J. M. (1983b). *O Coro dos Contrários. A música em torno da semana de 22.* São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Woodford, P. (2008). Fear and Loathing in Music Education? Beyond Democracy and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 7/1: pp. 105-138. Acedido em novembro, 15, 2014, a partir de http://act.maydagroup.org/articles/Woodford7_1.pdf
- Yin, R. (1994) *Case study research: desing and methods.* (2 ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2009). *Case study research: desing and methods.* (4 ed.). United States: SAGE.
- Ying, L. M. (2007). *O ensino coletivo direcionado no violino.* Dissertação de Mestrado em Processos de Criação Musical, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ying, L. M. (2012). Diretrizes para o ensino coletivo de violino. Tese de Doutorado em Processos de Criação Musical, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEGISLAÇÃO

BRASIL

- Decreto-Lei n.º 36.979/1837 de 2 de dezembro - Convertendo o Seminário de S. Joaquim em Colegio de instrução secundaria. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1837, p. 59, vol. 1 pt. II (Publicação Original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html
- Regulamento n.º 8/1838 de 31 de janeiro ensino da música já fazia parte como disciplina do currículo regular Colégio de Pedro II. Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp24/%C3%ADndice-24.pdf>
- Decreto-Lei n.º 62, de 1º de Fevereiro de 1841 - Altera algumas das disposições do Regulamento n.º 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Colégio de Pedro Segundo. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1841, p.13, vol. 1 pt. II (Publicação original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-62-1-fevereiro-1841-561120-publicacaooriginal-84519-pe.htm>
- Decreto-Lei n.º 238 de 27 de novembro de 1841- Concede à Sociedade de Musica da Côrte duas Loterias anuais por espaço de oito anos, para o fim de estabelecer na Côrte um Conservatorio de Música. (Publicação original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-238-27-novembro-1841-561088-publicacaooriginal-84435-pl.html>
- Decreto-Lei n.º 496, de 21 de Janeiro de 1847 - Estabelece as bases, segundo os quais se deve fundar na Corte um Conservatório de Musica, na Conformidade do Decreto n.º 238 de 27 de Novembro

de 1841. (Publicação Original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal-83004-pe.html>

Decreto-Lei n.º 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 - Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. (Publicação Original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

Decreto-Lei n.º 1.542, de 23 de Janeiro de 1855 - Dá nova organização ao Conservatório de Música. (Publicação Original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1542-23-janeiro-1855-558393-publicacaooriginal-79625-pe.html>

Decreto-Lei n.º 2.883 de 1º de fevereiro de 1862 - Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II. (Publicação Original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2883-1-fevereiro-1862-555416-publicacaooriginal-74642-pe.html>

Decreto-Lei n.º 7.247, de 19 de Abril de 1879 - Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1879, p. 196, vol. I pt. II (Publicação Original). Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

Decreto-Lei Imperial n.º 2.040 de 28 de setembro de 1871 – Declara de condição livre os filhos de mulheres escravas que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros [...]. Acedido em janeiro, 7, 2013, a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm

Decreto-Lei Imperial n.º 3.353 de 13 de maio de 1888 - Declara extinta a escravidão no Brasil – Diário Oficial da União – Seção 1 – 14/5/188, p. 1 (Publicação Original). Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>

Decreto n.º 143/90, de 12 de janeiro de 1890 - Extingue o Conservatório de Música e cria o Instituto Nacional de Música. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b2394d7e1ab9a970032569b9004e148d/1ef99765b8e08d1a032569fa0042e35c?OpenDocument>

Decreto-Lei n.º 981, de 8 de Novembro de 1890 - Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil, 1890, p. 3.474, vol. Fasc. XI (Publicação Original). Acedido em setembro, 15, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n.º 982, de 8 de Novembro de 1890 - Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Coleção de Leis do Brasil, 1890, p. 3.513, vol. Fasc. XI (Publicação Original). Acedido em setembro, 15, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n.º 3.763, de 1 de fevereiro de 1932. Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Rio de Janeiro, Anno II, n. 1 e 2. *Boletim de Educação Pública*: Diretoria de Instrução Pública. Acedido em setembro, 21, 2014, a partir de <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/visita.htm>

- Decreto-Lei n.º 452 de 5 de julho de 1937 – Organiza a Universidade no Brasil. Texto da Lei disponível para consulta na Coleção de Leis do Brasil, 1937 – Diário Oficial da União – Seção 1 – 10/07/1937, p. 14.830 (Publicação Original). Acedido em agosto, 13, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Acedido em setembro, 20, 2013, a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm.
- Decreto-Lei n.º 4.993, de 26 de Novembro de 1942 - Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/11/1942, p. 17.353 (Publicação Original). Coleção de Leis. Acedido em novembro, 1, 2014, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de Janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal. Coleção de Leis do Brasil, 1946, p. 646, Vol. 1 (Publicação Original). Acedido em setembro, 12, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n.º 769 de 13 de abril de 1951 Lei Estadual de criação do Conservatório Dramático e Miscal Dr. Carlos de Campos de Tatuí. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.conservatoriodetatu.org.br/cursos.php?id=16>
- Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acedido em novembro, 1, 2014, a partir de <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>
- Portaria Ministerial n.º 288/62 – O Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do Parecer n.º 383/62 homologado pela Portaria Ministerial n.º 288/62. *In: Documenta* n.º 11, p. 49, 1963. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação, Brasil.
- Decreto-Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Seção 1, de 19/12/1967, p. 12.727 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil, 1967, p. 86, vol.7. Acedido em junho, 13, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>.
- Decreto n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, p. 10.369 (Publicação Original) - Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 152 Vol. 7 (Publicação Original). Acedido em setembro, 21, 2014, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Decreto-Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de Primeiro e Segundo Grau, e dá outras providências. Acedido em setembro, 21, 2014, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>
- Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CEF (Conselho Federal de Educação). Define o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In: Documento* n.º 132, Rio de Janeiro, nov. Acedido em novembro, 15, 2013, a partir de

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf

Resolução n.º 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE (Conselho Federal de Educação). Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *In*: Documento n.º 133, Rio de Janeiro, dez. Acedido em novembro, 15, 2013, a partir de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf

Resolução n.º 23/1973 – Estabelece o Currículo Mínimo do Curso de Educação Artística – Habilitação Música que atendeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971 (MEC/CEE-Música, 1999). *In*: *Documenta* n.º 156, p. 409, 1973.

Parecer n.º 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_013.html

Decreto n.º 91.144 de 15 de março de 1985 – Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências – Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/3/1985, p. 4.703. Acedido em maio, 24, 2013, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91144-15-marco-1985-441406-norma-pe.html>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm

Lei n.º 8.313/1991 de incentivo a cultura (Lei Rouanet). Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de http://www.cultura.gov.br/leis/-/asset_publisher/aQ2oBvSJ2nH4/content/lei-rouanet-578538/10895?redirect=http%3A%2F%2Fwww.cultura.gov.br%2Fleis%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_aQ2oBvSJ2nH4%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D3

Decreto-Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Arte. Brasília: MEC, 1997. Acedido em janeiro, 10, 2011, a partir de www.mec.gov.br/legislacao

Decreto n.º 50.941 de 5 de julho de 2006 – Define o Conservatório como equipamento da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Acedido em 03 de novembro de 2014, a partir de <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20060706&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>

Lei Ordinária n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. Diário Oficial da União de 19/agosto/2008, pp. 1-3. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-veto-102350-pl.html>

Projeto de Lei n.º 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Acedido em 13 de agosto 2013, a partir de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.

PORTUGAL

- Decreto de 5 de maio de 1835, o Conservatório de Música da Casa Pia. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.emcn.edu.pt>
- Decreto-Lei n.º 275 de 17 de novembro 1836 na reforma de Passos Manuel. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6296/1/Ensino%20Liceal%20.pdf>
- Decreto-Lei n.º 5.546 / Direcção Geral de Belas Artes. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de Diário do Governo. 1ª. Série - n. 97 (9 Maio 1919). http://catalogo.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?session=141492G4WI093.49771&profile=bn&source=~!bnp&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!1662605~!2&ri=1&aspect=basic_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=Portugal.+Direc%C3%A7%C3%A3o+Geral+de+Belas+Artes&index=AUTHOR&uindex=&aspect=basic_search&menu=search&ri=1#focus
- Decreto-Lei n.º 6.129 Regulamento do Conservatório Nacional de Música/Direcção Geral de Belas Artes. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de Diário do Governo. 1ª série. – n.º 195 (25 Set. 1919) http://catalogo.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?session=J41492X039828.49485&profile=bn&uri=full=3100024~!1662588~!0&menu=search&submenu=basic_search&source=~!bnp#focus
- Decreto-Lei n.º 18.881, de 25 de setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro. Acedido em agosto, 20, 2013, a partir de www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/.../legislacao_Jan2013.pdf
- Decreto-Lei n.º 47.211 de 23 de setembro de 1966 (Rectificações) n.º 222/66 Série I – Insere disposições necessárias a complementar as do Decreto-Lei n.º 45.810, que amplia o período de escolaridade obrigatória. Acedido em maio, 5, 2012, a partir de <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19661652%20&v02= &v01= 2&v03= 1900-01-01&v04= 3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09= &v10=&v11='DecretoLei'&v12= &v13=&v14= &v15=&sort=0&submit=Pesquisar>
- Decreto-Lei n.º 735-A de 21 de dezembro de 1974. Define as estruturas de gestão dos estabelecimentos oficiais de ensinos preparatórios e secundários, em regime experimental nos anos 1974/75. Diário da República – I Série – 2º Suplemento. Acedido em novembro, 5, 2014, a partir de <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=educa03>
- Decreto-Lei n.º 769-A, de 23 de outubro de 1976. Estabelece a regulamentação da gestão das escolas. Diário da República nº 249/76 – I Série – 1º Suplemento. Acedido em novembro, 5, 2014, a partir de <http://www.legislacao.org/primeira-serie/decreto-lei-n-o-769-76-regime-estabelecimentos-servicos-novembro-47125>
- Decreto-Lei n.º 310 de 01 de julho de 1983. Regulamenta o Ensino da Música, do Teatro e da Dança. Diário da República n.º 149, série I, pp. 2.387. Acedido em novembro, 16, 2014, a partir de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/310-1983.pdf>
- Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo. Acedido em dezembro, 20, 2013, a partir de www.drec.min-edu.pt/repositorio/portaria.pdf
- Decreto-Lei n.º 46 de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

- Decreto-Lei n.º 26 de 21 de janeiro de 1989 – implantação de uma rede de escolas de formação profissional e profissionalizante. Acedido em outubro, 30, 2014, a partir de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1989/01/01800/02460249.pdf>
- Portaria n.º 1.077/89, de 13 de Dezembro cria o primeiro curso de licenciatura em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. Acedido em junho, 12, 2014, a partir de www.dre.pt/pdf1s%5C1989%5C12%5C28500%5C53995399.pdf
- Decreto-Lei n.º 344 de 02 de novembro de 1990. Regulamenta a Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Diário da República n.º 253, série I, p. 4.522.
- Despacho n.º 380/97 de 14 de Maio de 1997 – Nova designação, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Miguel Torga - Casal de S. Brás. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://agmiguelorga.edu.pt/index.php/agrupamento/historia/escola-eb-2-3-de-miguel-torga>.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2001 – Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Acedido em julho, 03, 2013, a partir de www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31...decreto_lei_6_2001
- Decreto-Lei n.º 74/2006 novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos e encontra-se estruturado em cinco títulos principais referentes: Aos graus académicos e diplomas do ensino superior. Acedido em julho, 03, 2013, a partir de https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf
- Despacho n.º 12.590 Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. Acedido em 21 de janeiro 2014, a partir de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1186&fileName=despacho_12591_2006.pdf.
- Despacho n.º 14.460/2008 de 26 de maio. Regulamenta o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República* n.º 100, série II, p. 23.194. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de www.dgisd.min-edu.pt/aec/data/aec/.../despacho_aec_14460_2008.pdf
- Portaria n.º 691 de 25 de junho de 2009. Introduz aulas de minigrupos na escola especializada de música. Diário da República n.º 121, série I, p.4147. Acedido em dezembro, 05, 2010, a partir de www.min-edu.pt/
- Decreto-Lei n.º 85/ 2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República n.º 166 – I Série – (Retificações) Acedido em Agosto, 10, 2013, a partir de www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2009_I_85_27_08.pdf
- Despacho n.º 7307 de 27 de abril de 2010. Estuda a possibilidade de suscitar o envolvimento de um maior número de escolas e agrupamentos portugueses no Projeto Orquestra Geração. Diário da República, 2ª série, n.º 81. Acedido em agosto, 12, 2013, a partir de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4772&fileName=despacho_7307_2010.pdf
- Despacho n.º 8.683/2011 de 8 de junho que define as normas das Actividades ludico-expressivas para a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. *Diário da República* n.º 122, série II, p. 27.056. Acedido em agosto, 12, 2013, a partir de www.dgisd.min-edu.pt/aec/data/aec/legislacao_e.../desp_8683_2011.pdf

WEBGRAFIA

- Agrupamento de Escolas do Cadaval, em associação com o Conservatório de Caldas da Rainha. Acedido em outubro, 01, 2014, a partir de http://www.agrupcadaval.com/documentos/ensino_articulado_musica_2ciclo.pdf
- Associação Portuguesa de Educação Musical. Acedido em agosto, 12, 2013, a partir de www.apem.org.pt
- Associação Unidos de Cabo Verde. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de www.aucv.blogspot.com
- Câmara Municipal de Amadora referente ao ano de 2011. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/censos2011_novas_freguesias.pdf
- Centro Acadêmico Infantil de Montalbán (CAIM). Acedido em outubro, 17, 2014, a partir de <http://fundamusical.org.ve/educacion/centro-academico-infantil-de-montalban/>
- Conselho Econômico e Social (2004) L'enseignement des disciplines artistiques à l'école. Jean-Marcel Bichat. Acedido em maio, 23, 2014, a partir de <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/doclon/04021104.pdf>
- Conservatório de Tatuí. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.conservatoriodetatu.org.br/cursos.php?id=16>
- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.capes.gov.br>
- David Elliott. Acedido em outubro, 15, 2014, a partir de <http://www.davidelliottmusic.com/music-matters/music-education-why-what-how/>
- Direção-Geral do Ensino Superior– Estratégia Europa 2020. Acedido em outubro, 01, 2014, a partir de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/Estratégia+Europa+2020/>
- Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://emcn-musicativ.blogspot.pt>
- Escola Metropolitana. Acedido em outubro, 17, 2014, a partir de <http://www.metropolitana.pt/Apresentação-844.aspx>
- Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de http://www.ufrj.br/mostranoticia.php?noticia=12716_Escola-de-Musica-promove-Curso-de-Extensao-em-Producao-Cultural.html
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.es.eip.pt/index.html?tab=1>
- Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.gulbenkian.pt/Institucional/pt/Homepage>
- Fundação Nacional de Artes (FUNARTE). Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.funarte.gov.br/a-funarte/>
- Fundo Social Europeu. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de http://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/

- Fundação Theatro Municipal Diretoria de Formação da Orquestra Experimental de Repertório. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/teatromunicipal/corpos_artisticos/index.php?p=1037.
- Green, E. A. Conductor, Educator, Composer (Years in the Ann Arbor Public Schools(1942-1959). Acedido em outubro, 15, 2014, a partir de http://www.phsorchestra.com/index.php?option=com_content&view=article&id=59:elizabeth-green&catid=36:history&Itemid=60
- Governo do Estado de São Paulo Centro Paula Souza Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Acedido em outubro, 26, 2014, a partir de <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=355400&idtema=16&search=|síntese-das-informações>.
- Instituto de Educação/UMINHO. Resumo da conferência Professor José Alexandre Reis. Acedido em junho, 9, 2014, a partir de <http://www.ie.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.ascx&ItemID=8806&Mid=171&lang=pt-PT&pageid=3&tabid=0>
- Inspeção-Geral de Educação. Acedido em novembro, 01, 2014, a partir de http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-MiguelTorga_R.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://portal.inep.gov.br/home>
- Instituto Universitário de Lisboa ISCTE-IUL. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.iscte-iul.pt/home.aspx>
- Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves - Piano em Grupo -. Acedido em outubro, 23, 2014, a partir de <http://www.pianoemgrupo.mus.br/index.htm>
- Ministério da Educação e Cultura/United States Agency Internacional for Development Convênios. Acedido em fevereiro, 21, 2013, a partir de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm
- Ministério da Educação Plano Nacional de Educação (PNE). Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107
- Município de Tatuí. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://tatui.sp.gov.br/sobre-tatui>
- Orquestra Geração. Acedido em outubro, 17, 2014, a partir de <http://www.orquestra.geracao.aml.pt/>
- Orquestra Jovem do Estado - Escola de Música do Estado de São Paulo. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.emesp.org.br/pt/secao1/36/3/3/Historia/>
- Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>
- Pioneer High School Orchestra. Acedido em outubro, 12, 2014, a partir de http://www.phsorchestra.com/index.php?option=com_content&view=article&id=59:elizabethgreen&catid=36:history&Itemid=60
- Projeto Guri – Projeto sociocultural da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Acedido em outubro, 5, 2014, a partir de www.projetoguri.org.br
- Revista da Organização de estudos culturais em contextos internacionais. Acedido em fevereiro, 21, 2013, a partir de <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM17-03.htm>

Sistema Nacional de Orquestras y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.fundamusical.org.ve/?C=S;O=A>

Universidade Estadual de Campinas – Curso de bacharelado em Contrabaixo. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/cursos/cur22.html>

Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação. Acedido em julho, 10, 2014, a partir de http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html

União de Mulheres Alternativa e Resposta UMAR. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <http://www.umarfeminismos.org/index.php/quemsomos>

VIDEOGRAFIA

Documentário Tocar y Luchar do diretor Alberto Arvelo, produzido por César Mora Contreras. Acedido em novembro, 17, 2014, a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=olGUXapsl-I>

Reis, F. (2012). Documentário Orquestra Geração. Acedido em março, 18, 2013, a partir de <http://www.vende-sefilmes.com/>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A – Cartas de Solicitações e Autorizações

Anexo A-1 – Carta ao Professor Wagner Diniz (Projeto Orquestra Geração/PT) solicitando a autorização para a pesquisa

Anexo A-2 – Resposta da carta de autorização do Professor Wagner Diniz

Anexo A-3 – Carta ao Professor Henrique Dourado (Ensino Coletivo de Cordas/BR) solicitando a autorização para a pesquisa

Anexo A-4 – Resposta da carta de autorização do Professor Henrique Dourado

Anexo A-5 – Carta de autorização para entrevistas e imagens (modelo em branco)

Anexo A-6 – Relação de colaboradores

Anexo A-7 – Autorizações para entrevistas e imagens.

Anexo B – Planos de Atividades e Calendários escolares

Anexo B-1 - Planos e atividades do Orquestra Geração/Amadora/PT

Anexo B-2 – Calendário escolar do Conservatório Dr. Carlos de Campos Tatuí/BR

Anexo B-3 – Exemplo de agenda - Orquestra Infanto-Juvenil do Conservatório Dr. Carlos de Campos Tatuí/BR

Anexo C

Anexo C-1 – Plano para a observação no terreno

Anexo C-2 – Guião de entrevistas

Anexo D

Anexo D-1 – Mapa de localização da cidade de Amadora (PT)

Anexo D-2 – Mapa de localização da cidade de Tatuí (BR)

Anexos E - Entrevistas (em CD)**Entrevistas – Orquestra Geração – Escola de Ensino Básico de 1º e 2º Ciclos Miguel Torga da Amadora (PT)**

Anexo E-1 – Entrevista com o Professor Juan Maggiorani (Projeto Orquestra Geração)

Anexo E-2 – Entrevista com a Professora Sandra Martins (Projeto Orquestra Geração)

Anexo E-3 – Entrevista a aluna Leticia Micaela Frederico Robalo (Projeto Orquestra Geração)

Anexo E-4 – Entrevista com a aluna Mônica Tofanesca (Projeto Orquestra Geração)

Anexo E-5 – Entrevista com a aluna Patrícia Vieira (Projeto Orquestra Geração)

Anexo E-6 – Entrevista com o Professor Wagner Diniz (Diretor do Projeto Orquestra Geração)

Anexo E-7 – Entrevista com a Professora Dra. Maria José Artiaga (Externa ao projeto - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Entrevistas – Ensino Coletivo de Cordas do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (BR)

Anexo E-8 – Entrevista com a Professora Dra. Magali Kleber (Externa ao projeto - Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical e Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina)

Anexo E-9 - Entrevista com a Professora Maria da Glória Bertrami (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-9a - Entrevista complementar com a Professora Maria da Glória Bertrami (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-10 - Entrevista com a aluna Ana Laura Gianezella (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-11 - Entrevista com a aluna Adelaide Rodrigues de Oliveira Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-12 - Entrevista com o aluno Samuel Felipe Campos de Salles Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-13 - Entrevista com o Professor Juan Marino Carneiro Alves Elias (Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexo E-14 - Entrevista com o Professor Antônio Ribeiro (Coordenador Pedagógico do Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí)

Anexos F – Autorizações para entrevistas (em CD)**Anexos G - Vídeo com trechos das atividades dos casos estudados (em CD)**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança

Exmo. Sr Wagner Diniz,

No âmbito do programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Musical da Universidade do Minho, sob a supervisão da Dra Helena Vieira, vários trabalhos. No ano passado obtive a autorização da Dra Helena Lima para assistir a algumas aulas e actividades da Orquestra Geração e também para frequentar a formação dada pela Prof. Susan Siman (Abril de 2011).

O objectivo principal da pesquisa é identificar os diversos factores de sucesso das práticas, já tão reconhecidas, do projecto Orquestra Geração. Gostaria muito de entrevistá-lo mais tarde, se for possível, pois o testemunho das pessoas responsáveis e envolvidas no projecto é muito importante. Também seria importante formalizar o trabalho já realizado, com uma carta de autorização. Por lapso, e uma vez que obtive a autorização da Dra Helena Lima (por e-mail e telefone), esqueci-me de que precisaria de uma carta formal para vir a integrar no processo da pesquisa.

Após uma entrevista ao Prof. Juan Maggiorani fiquei a saber que a Prof. Susan vai fazer uma nova formação este ano, e eu estou muito interessada em voltar a frequentar. Venho pedir-lhe, por sugestão do Juan Maggiorani e também por sugestão da Prof. Sandra Martins, uma carta de autorização formal para terminar os trabalhos da minha pesquisa no terreno, de modo a ficar tudo mais formalizado e para que eu possa aceder a diferentes contextos e momentos até ao final do ano. Pode ser enviada por e-mail, caso tenha uma assinatura digital.

Envio este e-mail com conhecimento da minha orientadora, que também me pediu para formalizar o processo de levantamento de dados.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e parabéns pelo projecto!

Ana Roseli Paes dos Santos

Doutoranda da Especialidade de Educação Musical do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob a orientação da Prof. MariaHelena Vieira

Título do Projecto de Tese: Ensino Coletivo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Período desejável para a autorização formal a incluir na carta de autorização: de abril 2011 a dezembro 2012.

Nota: o estudo não é comparativo, e pretende apenas recolher informação descritiva sobre práticas em dois projectos bem sucedidos (o do Brasil é o Projecto "Ensino Colectivo de Cordas" desenvolvido no Conservatório Dr. Carlos de Campos

www.conservatoriodetatui.org.br

 Escola de Música
Conservatório Nacional

Directora: Ana Mafalda Pernão
Sub Director: Jorge Machado
Adjuntos da Direcção: Alexandre Branco,
Luís Gomes, António Wagner Diniz
Assessores : Helena Lima, Bruno Cochat

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS
ESCOLA DE MÚSICA CONSERVATÓRIO NACIONAL



Presidente: António Wagner Diniz
Vice Presidente: José Manuel Brandão
Vogais: Teresa Castanheira, Anne Kaasa,
António Guimarães Duarte, Joana Nascimento,
Luísa Nunes

orquestra geração

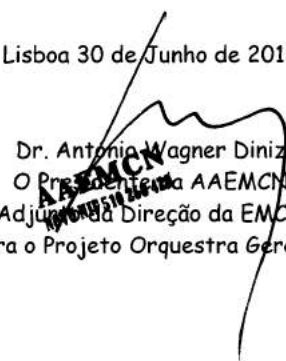
(Integram também o Projecto a Orquestra Geração/Bora Nessa)

direccao@emcn.edu.pt
orquestrageracao@gmail.com
www.orquestra.geracao.aml.pt
geracao@emcn.edu.pt

A Quem de Direito

Para os devidos efeitos se declara que **Ana Roseli Paes dos Santos**, Doutoranda da especialidade de Educação Musical do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho (sobre a orientação da Professora Maria Helena Vieira), para efeitos da realização da sua tese "*Ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo do caso múltiplo em Portugal e no Brasil*", tem vindo a acompanhar o projeto das orquestras escolares infantis e juvenis, Orquestra Geração, de Abril de 2011 a Dezembro de 2012. De salientar a sua participação nos workshops de Susan Siman (géstica de direcção de conjuntos instrumentais, formação de orquestras dos 4 aos 6 anos de idade) e Paul Griffiths (improvisação musical na sala de aula).

Lisboa 30 de Junho de 2012


Dr. António Wagner Diniz
O Presidente da AAEMCN
Adjunto da Direcção da EMCN
Para o Projeto Orquestra Geração



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Musical

Ex.mo Sr. Prof. Doutor Henrique Autran Dourado,
Director do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de
Tatuí:

Maria Helena Gonçalves Leal Vieira, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na qualidade de orientadora da doutoranda, Ana Roseli Paes dos Santos, vem por este meio solicitar à Direcção do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí, na pessoa do seu Director, Professor Doutor Henrique Autran Dourado, a autorização para a realização do trabalho de pesquisa da referida doutoranda nos espaços do Conservatório durante o período necessário ao desenvolvimento do projecto (o qual envolverá gravações em áudio e vídeo, observações e entrevistas).

A realização deste projecto poderá potenciar, no futuro, novas interacções institucionais, quer ao nível pedagógico, quer ao nível da pesquisa académica, pelo que a Universidade do Minho considera a realização desta pesquisa muito relevante.

Braga, Universidade do Minho, 29 de Janeiro de 2011


(Prof. Auxiliar)

Associação de Amigos do Conservatório de Tatuí Organização Social da Área de Cultura



Rua São Bento, 415 – Centro – Tatuí-SP 18270-820
F 55 15 32058444 www.conservatoriodeatui.org.br

Ofício DIR 054/2012

Tatuí, 31 de outubro de 2012.

Srª Professora,

É com especial atenção e deferência que recebo o ofício de V. Sª, solicitando autorização para trabalho de pesquisa a ser empreendido pela doutoranda Ana Roseli Paes dos Santos nos espaços do Conservatório de Tatuí. Tratando-se de uma importante Universidade, e de uma orientanda dedicada, torna-se imperioso que seja facilitado o ingresso da Srª Roseli a todas as dependências do Conservatório, para o que couber, colocando nosso pessoal à disposição para qualquer necessidade, visando à melhor consecução de seus trabalhos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Henrique Autran Dourado
Diretor Executivo
Associação de Amigos do Conservatório de Tatuí

Exª Srª Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Associação de Amigos do
CONSERVATÓRIO
DE TATUI



GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade Do Minho

Doutoramento em Estudos da Criança/Especialização e Educação Musical

Doutoranda: Ana Roseli Paes dos Santos

Tese: Ensino Coletiva de Instrumentos Musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Eu, _____, declaro para os devidos fins de colaboração com a pesquisa à cima citada, que cedo os direitos de imagem e da minha entrevista gravada em ____/____/____, devidamente revisada por mim após a transcrição, para Ana Roseli Paes dos Santos passaport nº FB914732 DPF/SJK/SP, podendo ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo, desde a presente data para fins de publicação acadêmico-científica. Autorizo, ainda, o uso das imagens captadas e registradas no âmbito das atividades da Orquestra Geração/Portugal e Ensino Coletivo de Cordas/Brasil para fins acadêmico-científicas. Quanto as citações da minhas falas, autorizo a explicitação da minha identidade de acordo com os princípios éticos da pesquisa acadêmic-científica; escolhendo as opções:

	Identidade utilizando meu nome e sobrenome
	Identidade utilizando apenas meu primeiro nome
	Identidade preservada utilizando nome fictício escolhido por mim
	Identidade preservada utilizando nome fictício escolhido pela pesquisadora
	Outra indicada por mim

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo.

_____, _____ de _____

Assinatura

Plano de Actividades da Orquestra Geração ¹

Dezembro 2010

18 a 22 Dezembro – Estágios de Natal

20 a 22 Dezembro | Estágio de Jazz – Hot Clube de Portugal

Março 2011

5 – I Curso de Formação de Formadores – Prof^a Helena Lima

5 a 8 -Estagio de Carnaval – Orquestras A e B – Maestros Osvaldo Ferreira e Alexandre Branco

Abril 2011

2 – Ensaio Orquestra B – Maestro Pedro Neves

9 e 10 – II Curso de Formação de Formadores – Fernando Lapa e Jorge Constante

9 a 14 – Estágio Da Páscoa

11 a 15 – III Curso de Formação de Formadores – Prof^a Susan Siman (dia 15 Amarante e Mirandela)

12 e 13 – Estágio de Jazz – Hot Clube de Portugal

Mai 2011

7 – Ensaio Orquestra B – Maestro Pedro Neves

21 – Ensaio Orquestra A – Maestro Rui Massena

Junho 2011

16 – Ensaio Geral Ópera de HIndemith – Olga Cadaval

18 a 22 – Estágio de Verão – Orquestra A – Maestro Rui Massena

20 a 24 – Estágio de Verão – Orquestra B – Maestro Pedro Neves

24 a 28 – Estágio de Jazz – Hot Clube de Portugal

25 e 26 – IV Curso de Formação de Formadores – Gilles Apap (masterclasse de violino)

Professor de Big Noise- Escócia (como dar aulas de instrumento brincando) ,Psicóloga Teresa Diniz (conflitos na sala de aula) , Professor da Venezuela (técnicas de direcção de conjuntos), Prof Hot Clube (técnicas de improvisação sobre melodias simples)

27 a 2 de Julho – Estágio de Verão - Orquestras D e C

Julho 2011

3 – 17.00h – Aula Magna – Concerto Final do Ano

5 – Concerto Embaixada da Venezuela

9 - 18h – Auditório ao Ar Livre da Gulbenkian (Orquestras A e B), maestros Pedro Neves e Rui Massena

Outubro 2011

14/15 - 14h e 18 h – A Orquestra Geração no Festival BIG BANG no CCB , trabalho colectivo de improvisação com a Orquestra Geração da Miguel Torga. Encenação de Peter Griffiths.

26 – 17h45 – AIP (Associação Industrial Portuguesa) – Orquestra A da Miguel Torga , Maestro Juan Maggioranni : Hino À Alegria de Beethoven, Pompa e Circunstancia de Elgar , Farandole de Bizet, Trepak de Tchaikowsky e Fufaná “ Sol Di Manhã” arranjo Carlos Garcia

¹ Disponibilizado em <http://www.orquestra.geracao.aml.pt/actividades>

Setembro 2012:

17 – início oficial do ano letivo

2ª quinzena – reuniões entre o coordenador de cada escola com o respetivo coordenador musical

2ª quinzena- reunião do coordenador musical com a sua equipa de professores

2ª quinzena – início da elaboração dos horários

22 – 1º curso de Formação de Professores – aspetos da metodologia do El Sistema – Prof. Pedro Muñoz

Outubro 2012:

1ª quinzena – finalização da elaboração dos horários

1ª quinzena – início efetivo das aulas na maioria das escolas

4 - estreia do filme Orquestra Geração no cinema Alvalade em Lisboa

5 - Saída de um artigo de 2 páginas no seminário SOL sobre a Orquestra Geração

Novembro 2012:

1 – Lançamento da nova disciplina EXPRESSÃO DRAMÁTICA / MOVIMENTO (disciplina semanal) em todas as escolas

12 a 25 – 2º Curso de Formação – Jose Olivetti – Orquestras A e B

17 – Concerto Orquestra A em Braga

22 – Concerto Orquestra A em Lisboa (a confirmar)

Dezembro 2012:

Em data a Marcar – audições individuais dos alunos / provas de orquestra

Final do Período – Concertos de Natal - atividades com a comunidade.

10 a 14 – 3º Curso de Formação – Paul Griffiths I – a criatividade na escola

15 a 16 – Estágio Orquestras A e B

17 – fim do período

17 e 18 – 1º Estágio GERAJAZZ / HOT CLUBE



orquestra geração

Plano de Actividades da Orquestra Geração

Janeiro 2013:

- 3 – Início das aulas
- 12 – 1º ensaio da Orquestra Municipal Geração da Amadora (OMGA)
- 12 – 1º ensaio da Camerata Geração em Loures (CG)

Fevereiro 2013:

- 1 a 12 – 4º Curso de Formação – Orquestras A e B com maestro Venezuelano a designar
- 11 – Concerto final de estágio – local a definir
- 11 e 12 – 2º Estágio GERAJAZZ / HOT CLUB

Março 2013:

- Duas semanas antes do fim do período – audições individuais / provas de orquestra + aula aberta à comunidade da Expressão Dramática
- 2 e 3 - 3º Estágio GERAJAZZ/ HOTCLUB
- 6 a 10 - Recreios da Amadora (ciclo de Jazz)
- 16 e 17 – Estágio Orquestra A – Pedro Neves
- 16 – ultimo dia de aulas
- 21 - Concerto Jazz – ligação à comunidade

Abril 2013:

- 1 – início das aulas
- 9 a 14 – 5º Curso de Formação – Paul Griffiths II
- 25 – Primeiro Concerto da OMGA

Mai 2013:

- 18 e 25 – Provas de nivelamento dos alunos em relação ao tipo de orquestras (A B C D) apto a frequentar, pré-seleção dos alunos para o Workshop de Verão.
- 25 – 1ª Concerto da Camerata Geração (CG)
- Fim do Mês / Inícios de Junho – Apresentações dos espetáculos elaborados nas aulas de EXPRESSÃO DRAMÁTICA – Pedro e o Lobo – nos diversos Teatros Municipais.

Junho 2013:

- 15 – fim das aulas
- 8 e 9 – 4º Estágio GERAJAZZ / HOT CLUB
- Possibilidade de concerto no Outjazz (Maio e Setembro - todos os domingos)

Julho 2013:

- 4 a 7 – Estágios das Orquestras A e B
- 6 e 7 – Estágio da Orquestra C/D
- 7 – Grande Concerto Final com – OMGA , CG , GERAJAZZ , Orquestra A , Orquestra B , Orquestra C , estreia do CORO GERAÇÃO + orquestras de Coimbra , Amarante e Mirandela/Mira

The logo consists of a red rectangular box with a white triangle at the top left corner. Inside the box, the words "orquestra geração" are written in a white, cursive script font.

Plano de Actividades da Orquestra Geração

Abril 2014

05 - I Estágio Gerajazz

16 - Em confirmação (Concertos)

23 - Cursos de Formação - Prof. Ulysses Ascanio

25 - Orquestra Municipal da Amadora e Orquestra Municipal Geração Bora Nessa de Loures

Maio 2014

03 - Dias da Música no CCB - Orq. Juvenil Geração

07 - Digressão da Orq. Geração - Maputo (Moçambique)

17 - Maestro Olivetti Gimenez

31- CCB - Concerto da Orq. Municipal Geração da Amadora

Junho 2014

14 - II Estágio Gerajazz

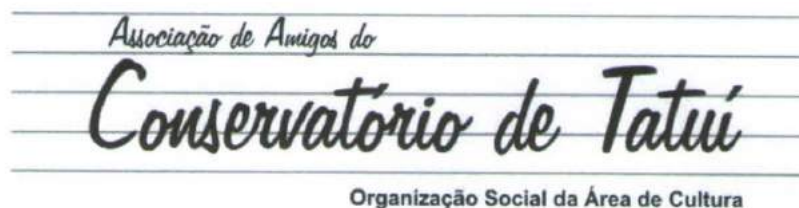
22 - Concerto Orquestra Municipal do Atlântico e Orquestra Geração Bora Nessa de Loures

28 - Orquestra Municipal de Vialonga e Orquestra Geração Municipal da Amadora

Julho 2014

06 - Concerto de final de ano lectivo

12 Concerto de final de ano lectivo



CALENDÁRIO ESCOLAR 2011

Janeiro

- 03 – Retorno das atividades da Secretaria Escolar
- 10 a 15 - Inscrições para processo seletivo de novos alunos – 1º semestre 2011
- 18 a 21 – Processo seletivo de novos alunos - 1ª Fase - Testes Auditivos
- 24 – Divulgação dos resultados da 1ª Fase
- 25 a 29 – Processo seletivo de novos alunos - 2ª Fase - Testes práticos e entrevistas
- 31 – Divulgação dos resultados da 2ª Fase

Fevereiro

- 1º a 05 - Matrícula dos candidatos aprovados no processo seletivo de novos alunos
- 07 – Início das aulas

Março

- 05 – Recesso escolar - Sábado de Carnaval
- 07 – Recesso escolar - Segunda de Carnaval
- 08 – Feriado - Terça de Carnaval
- 09 – Recesso escolar - Quarta de Cinzas

Abril

- 21 – Feriado - Tiradentes
- 22 – Feriado – Sexta da Paixão
- 23 – Recesso escolar - Sábado de Aleluia
- 25 a 30 – Provas do 1º bimestre (teórica, música de câmara e prática de conjunto)

Mai

- 02 a 07 – provas (instrumento)

Junho

- 16, 17, 18, 20, 21 e 22 – Provas finais do semestre (teóricas, música de câmara e prática de conjunto)
- 23 – Feriado - Corpus Christi
- 24 – Recesso escolar
- 27/06 a 02/07 - provas finais do semestre (instrumento)

Julho

- 04 a 08 – Reuniões pedagógicas e entrega de notas
- 09 – Feriado - Revolução constitucionalista
- 11 a 24 – Recesso de professores
- 25 a 30 – Rematrícula

Agosto

- 1º - Início das aulas
- 03 a 05 - Inscrições para Processo seletivo de novos alunos – 2º semestre

- 08 – Processo seletivo de novos alunos - 1ª Fase - Testes auditivos
- 09 – Divulgação dos resultados da 1ª Fase
- 10, 12 e 13 – Processo seletivo de novos alunos - 2ª Fase - Testes práticos e entrevistas
- 11 – Feriado municipal - Aniversário de Tatuí
- 15 a 17 – Matrícula dos aprovados no processo seletivo de novos alunos – 2º semestre de 2011

Setembro

- 07 – Feriado - Independência do Brasil
- 19 a 24 - provas (teóricas, música de câmara e prática de conjunto)
- 26 a 1º outubro - provas (instrumento)

Outubro

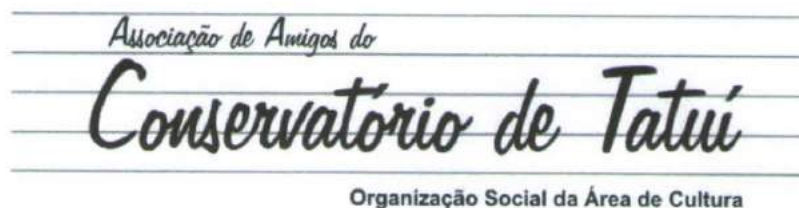
- 12 – Feriado - Nossa Senhora Aparecida
- 15 – Recesso escolar - Dia do professor

Novembro

- 02 – Finados
- 14 – Recesso escolar
- 15 – Feriado - Proclamação da República
- 20 a 26 – Provas finais de teóricas, semana de prática de conjunto
- 28/11 a 03/12 – provas finais de instrumento

Dezembro

- 05 a 07 – entrega de notas
- 12 a 17 – rematrícula e inscrições para bolsas
- 19 e 20 – testes de bolsa
- 21 – Início de férias coletivas (até dia 31), retorno dia 02 de janeiro de 2012



CALENDÁRIO ESCOLAR 2012

Janeiro

- 02 – Retorno das atividades da Secretaria
- 09 a 20 - Inscrições para alunos novos e inscrições para as bolsas
- 23 a 26 – 1º Fase - Testes auditivos (separados por faixa etária e por conhecimento e sem conhecimento)
- 27 – Divulgação dos resultados dos testes da 1º fase
- 30 de janeiro a 03 de fevereiro – 2º fase (testes práticos e testes das bolsas de estudo)

Fevereiro

- 06 - Divulgação dos resultados dos testes da 2º Fase
- 06 –Início das aulas dos alunos veteranos
- 07 a 10 - Matrícula dos alunos novos
- 13 – início das aulas dos alunos novos
- 18 – Carnaval - sábado (sem aula)
- 20 – Carnaval – segunda-feira (sem aula)
- 21 – Carnaval – terça-feira (sem aula)
- 22 – Quarta-feira de Cinzas (sem aula)

Março

- 18 – Solenidade de formatura (domingo)

Abril

- 06 – Sexta-feira da Paixão (sem aula)
- 07 – Sábado de Aleluia (sem aula)
- 16 a 20 – Provas do 1º bimestre (teóricas, música de câmara e prática de conjunto)
- 21 – Tiradentes – sábado (sem aula)
- 23 a 27 – Provas do 1º bimestre (instrumento, canto, luteria, artes cênicas, educação Musical e Regência de Coral e Banda)
- 30 – Segunda-feira (sem aula)

Mai

- 1º - Dia do Trabalho - terça-feira (sem aula)
- 16 a 19 – Encontro Internacional de Madeiras

Junho

- 07 – Corpus Christi - quinta- feira (sem aula)
- 03 a 07 – Encontro Nacional de Trombonistas
- 07 a 10 – Encontro Internacional de Metais.
- 08 – Sem aula (sexta)
- 09 – Sem aula (sábado)
- 11 a 17 – Ópera e Ensaios
- 18 a 22 – Provas do 2º bimestre (teóricas, música de câmara e prática de conjunto)

25 a 30 – Provas do 2º bimestre (instrumento, canto, luteria, artes cênicas, educação Musical e Regência de Coral e Banda)

29 junho a 01 de julho – Certame da Canção

Julho

01 a 30 – Férias Escolares

01 a 07 – Paine Instrumental

02 a 06 – Entrega de notas e reuniões pedagógicas

09 –Revolução Constitucionalista- segunda – feira (feriado estadual)

10 a 29 – Recesso dos professores

10 a 13 – inscrições para alunos novos

14 a 21 – Curso de Férias para Bandas

16 a 19 – 1º fase (testes auditivos)

20 – resultados da 1º fase

23 a 27 – 2º fase - testes práticos e rematrícula dos alunos veteranos

30 – Resultado da 2º fase /Início das aulas dos alunos veteranos

31 julho a 03 de agosto – Matrículas alunos novos

Agosto

06 - Início das aulas (alunos novos)

06 a 10 – RICE (Rio International Cello Encounter)

11 – Aniversário de Tatuí - sábado (sem aula)

Setembro

05 a 08 – Encontro Nacional de Coros

07 –Independência do Brasil - sexta-feira (sem aula)

08 – Sábado (sem aula)

24 a 29 – Provas do 1º bimestre (teóricas, música de câmara e prática de conjunto)

Outubro

1º a 05 – Provas do 1º bimestre (instrumento, canto, luteria, artes cênicas, educação Musical e Regência de Coral e Banda)

06 a 14 – 25º FETESP (Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo)

12 - Nossa Senhora Aparecida – sexta-feira (sem aula)

13 – Sábado (sem aula)

15 – Dia do professor – segunda-feira (sem aula)

17 a 20 – Encontro Internacional de Saxofone

31 a 03 de Novembro – Encontro Internacional de Violões

Novembro

02 – Finados – sexta-feira (sem aula)

03 – sem aula (sábado)

09 a 10 – Torneio Estadual de Cururu

11 – Concurso de Luteria (Viola caipira)

12 a 18 – Opera e Ensaio

15 – Proclamação da República – quinta-feira (sem aula)

16 – sem aula (sexta)

17 – sem aula (sábado)

17 a 24 – 52º Semana da Música

19 a 23 – Provas do 2º bimestre (teóricas, música de câmara e prática de conjunto)

25 – Final do Prêmio incentivo á Música de Câmara

26 a 30 – Provas do 2º bimestre (instrumento, canto, luteria, artes cênicas, educação Musical e Regência de Coral e Banda)

30 novembro a 02 de dezembro – Mostra Interna de Teatro

Dezembro

01 – Início das férias escolares

03 a 07 – entrega de notas

03 – Formatura dos alunos de Iniciação Musical

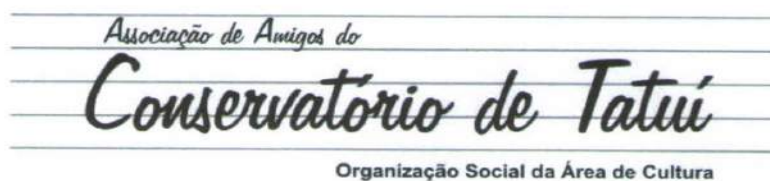
08 – Nossa Senhora as Conceição (sábado)

10 a 14 – Rematrícula e inscrições para bolsas de estudo/2013

17 a 21 – testes de bolsas para 2013

21 – Término das atividades pedagógicas

22 – Férias Coletivas



Agenda – Orquestra Infanto-Juvenil do CDMCC

4º Bimestre

Métodos utilizados em aula: Chamber Music for String Orchestra e repertório paralelo

09/10 – Chamber: Leitura e ensaio nº20 Two Country Dances – Séc.XVIII

11/10 – Repertório Paralelo: Leitura – Tango Expressivo

16/10 - Chamber:

18/10 - Chamber:

23/10- Chamber:

25/10 - Chamber:

30/10 - Chamber:

01/11- Chamber:

06/11 – Repertório Paralelo: leitura da 5ª Sinfonia de Beethoven

08/11 – Repertório Paralelo: leitura da 5ª Sinfonia de Beethoven

13/11 – Repertório de Natal

15/11 – Repertório de Natal

20/11 – Avaliação Individual (violinos)

22/11 – Avaliação Individual (violões de arco, violoncelos e contrabaixos)

27/11 – Ensaio pré-geral

29/11- Ensaio Geral

02/12 – CONCERTO (data prevista)

Obs.: **Conteúdo da avaliação: Todo o Repertório**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade do Minho

Doutoramento em Estudos da Criança/Especialização em Educação Musical

Doutoranda: Ana Roseli Paes dos Santos

Tese: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Orientadora: Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

OBSERVAÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM EM GRUPO NOS CONTEXTO EM ESTUDO

Este roteiro centrou-se na sala de aula, no aluno, no professor e teve como objetivo identificar, no âmbito musical, pedagógico, estético, formais e referências o:

Comportamento do professor

1. Quão apropriado se mostrava o conteúdo da aula?
2. Quão apropriado se mostram os planos para a formação dos grupo?
3. Quão apropriado se mostram os métodos e repertórios para dar suporte as aulas?
4. Como era a preparação geral do professor?

Execução

Como foi o desempenho do professor ao:

1. Explicar os objetivos e propósitos da aula?
2. Explicar as atividades para o grupo?
3. Ajudar o grupo?
4. Reconhecer o esforço individual?
5. Reconhecer o esforço do grupo?

Planificação geral

1. O que havia de mais significativo no planeamento e organização da aula?

Comportamento do aluno

Como foi o desempenho do aluno quanto:

1. Atenção nas instruções do professor

2. Execução do instrumento
3. Participação no grupo
4. Observação
5. Distração
6. Silêncio ou confusão
7. Centrados na aula



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade do Minho

Doutoramento em Estudos da Criança/Especialização em Educação Musical

Doutoranda: Ana Roseli Paes dos Santos

Tese: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Orientadora: Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

GUIÃO DE ENTREVISTA PROFESSORES E COORDENADORES PROJETO ORQUESTRA GERAÇÃO

Temática: Ensino coletivo de instrumentos musicais - Projeto Orquestra Geração

Objetivos:

Recolher informações acerca do Projeto Orquestra Geração:

- a) Sobre as especificidades identificáveis no processo de ensino - aprendizagem coletiva;
- b) Sobre as implicações sociais e pedagógicas do Projeto Orquestra Geração;
- c) Sobre às formas mais eficazes de desenvolvimento e implementação de processos de ensino coletivo de instrumentos;
- d) Sobre a possibilidade de transferibilidade do Projeto Orquestra Geração para as escolas públicas de Portugal (e outros países);
- e) Sobre a relação do projeto com os programas oficiais de educação musical;
- f) Sobre o número de professores que poderiam ser necessários em uma escola genérica para esse tipo de ensino em grupo

BLOCO TEMÁTICO 1: Perfil da Entrevistada

1. Formação académica
2. Ocupações Profissionais
3. Área de Pesquisa

BLOCO TEMÁTICO 2: Características do Projeto

1. Qual é a sua relação com o Projeto Orquestra Geração que no início da sua introdução em Portugal quer na atualidade?
2. Quais são as características do projeto de modo geral?
 - 2.1 Quais são as suas particularidades?

3. Qual é a proposta do projeto?
 - 3.1 Ele se enquadra em um projeto social ou educacional?
4. Qual é a relação do Projeto com a Escola?
5. O que há de mais peculiar no projeto que suscite o desejo do Ministério da Educação de alargá-lo para outras escolas e como é que o Ministério indicou que esse alargamento seria feito?
6. Quais são as vantagens e desvantagens desse projeto?

BLOCO TEMÁTICO 3: Pedagogia

1. Do ponto de vista da pedagogia como vê o projeto?
 - 1.1 É eficiente , no sentido de dar uma base necessária ao conhecimento musical?
 - 1.2 O que é mais peculiar, mais particular, fundamental nesse método?
 - 1.3 Podemos chamar a pratica pedagógica do projeto de “método de ensino”?
 - 1.4 Há a viabilidade deste tipo de ensino coletivo também ser implantado no ensino especializado, nos conservatório ou academias?
 - 1.5 Quais as características que o projeto deveria ter para ser implantado no conservatório?
 - 1.6 Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens dessa forma de ensinar em grupo?
2. Que tipo de repertório deve ser desenvolvido?
3. No Brasil há um tipo de pratica pedagógica para o ensino em grupo em que um professor dá aulas para todos os instrumentos de cordas. O que acha mais conveniente, pedagogicamente, para o ensino em grupo, separá-los em instrumentos homogêneos ou fazer um trabalho de homogeneidade e heterogeneidade?

BLOCO TEMÁTICO 4: Formação de Professores

1. Qual é o tipo de formação recomenda para os professores de um projeto deste tipo?
 - 1.1 Deveriam ter uma formação para ensinar em grupo?
 - 1.2 Na sua opinião há diferença entre lecionar individualmente e lecionar em grupo?
 - 1.3 Quais são, na sua opinião, os aspectos mais importantes do ponto de vista pedagógico para o ensino em grupo?
2. O Conservatório Nacional é responsável pela parte pedagógica do projeto. O Conservatório dá algum tipo de formação aos professores?
 - 2.1 Como são selecionados os professores?
3. Atualmente como vê a a educação musical na escola genérica? E o ensino do Conservatório?
4. Qual deve ser a função da Educação Musical na escola genérica?
5. Como considera a relação entre a escola genérica e do conservatório atualmente? E como deveria ser?

BLOCO TEMÁTICO 5: Adaptabilidade do projeto ao contexto da escola pública

1. Existe a viabilidade de implantar o projeto, ou outro projeto idêntico, em todas as escolas públicas do ensino genérico?
2. De que maneira poderia ser introduzido no currículo escolar Português?
 - 2.1 E nos outros países?
3. Supõe que exista a viabilidade de introduzi-lo no currículo escolar, para adotá-lo em larga escala nas escolas e conservatórios; quais deveriam ser os parâmetros e os critérios de qualidade que deveriam ser levados em consideração de acordo com os distintos contextos?
4. Quais deveriam ser os elementos estruturantes na implantação que deveriam ser seguidos pelas escolas e conservatório?
5. Com base nos conhecimentos e estudos feitos para o Ministério da Educação, quais são os recursos humanos, financeiros e materiais que poderíamos tomar por base para um alargamento do projeto.
6. Neste momento parece-me que o projeto tem tomado outro rumo, se distanciando um pouco da escola. É verdade? Quais seriam as causas?
7. Recentemente foi publicado no Diário da República nº 69 de 9 de abril, a Resolução nº 49/2013 de 15 de março com uma recomendação para que o Governo dê sustentabilidade ao Projeto Orquestra Geração. O que significa isto para o desenvolvimento do projeto?
 - 7.1 Esta situação pode comprometer o alargamento para outras escolas?
 - 7.2 Esta situação pode comprometer o que já existe do projeto em escolas de outras zonas do país?
 - 7.3 Excluindo o apoio do Ministério como o projeto poderia sobreviver na região de Lisboa?
 - 7.4 E nas outras zonas do país?
8. Qual é o seu balanço final do projeto? O projeto tem futuro?



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade do Minho

Doutoramento em Estudos da Criança/Especialização em Educação Musical

Doutoranda: Ana Roseli Paes dos Santos

Tese: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Orientadora: Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

GUIÃO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS DO PROJETO ORQUESTRA GERAÇÃO (PT)

Temática: Ensino coletivo de instrumentos musicais - Projeto Orquestra Geração

Objetivos:

Recolher informações acerca do Ensino Coletivo de Cordas:

- a) Sobre as especificidades identificáveis no processo de ensino - aprendizagem coletiva;
- b) Sobre as implicações sociais e pedagógicas do Ensino Coletivo de Cordas;
- c) Sobre a Educação Musical da Escola Genérica;
- d) Sobre o ingresso no Conservatório;

BLOCO TEMÁTICO 1: Perfil da Entrevistada

1. Você poderia, por favor, falar seu nome e a sua idade?
2. Há quanto tempo estuda música?
3. Onde começou a estudar música?
4. Quando e como começou seu interesse pela música?
5. Quem orientou você para a escolha do instrumento? Foi você quem escolhe?
6. Foi fácil ingressar no Projeto?

BLOCO TEMÁTICO 2: Características do Ensino Coletivo de instrumento

1. O que você acha do ensino coletivo de instrumentos?
2. Você vê alguma diferença entre o ensino do Projeto e o ensino da Educação Musical?
3. Você acha que desenvolveu mais rápido no ensino da Educação Musical ou no ensino do Projeto?
4. Fale-me, por favor, sobre as aulas da Educação Musical da escola?
5. Fala-me sobre as aulas da Orquestra?
6. Na orquestra tem ensaios de naipe?
7. E o repertório da orquestra?

BLOCO TEMÁTICO 3: A Educação Musical na escola Genérica

1. A sua escola é pública ou privada?
2. Na sua escola tem Educação Musical?
3. Se sim, tocam instrumentos?
4. Como você acha que deveria ser a aula de música na escola genérica?



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade do Minho

Doutoramento em Estudos da Criança/Especialização em Educação Musical

Doutoranda: Ana Roseli Paes dos Santos

Tese: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Orientadora: Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

GUIÃO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES E COORDENADORA DO ENSINO COLETIVO DE CORDAS DE CORDAS DO CONSERVATÓRIO DE TATUÍ/BRASIL.

Objetivos:

Recolher informações acerca do Ensino Coletivo de Cordas:

- a) Sobre as especificidades identificáveis no processo de ensino - aprendizagem coletiva;
- b) Sobre as implicações sociais e pedagógicas do Ensino Coletivo de Cordas;
- c) Sobre às formas mais eficazes de desenvolvimento e implementação de processos de ensino coletivo de instrumentos;
- d) Sobre a possibilidade de transferibilidade do Ensino Coletivo de Cordas para as escolas públicas do Brasil (e outros países);
- e) Sobre a relação do projeto com os programas oficiais de educação musical;
- f) Sobre o número de professores que poderiam ser necessários em uma escola genérica para esse tipo de ensino em grupo

BLOCO TEMÁTICO 1: Perfil da Entrevistada

1. Formação acadêmica
2. Ocupações Profissionais
3. Área de Pesquisa

BLOCO TEMÁTICO 2: Características do Projeto

1. Em 2009 o Conservatório legitimou o cargo de professor de ensino coletivo por meio de um processo seletivo público; embora, essa forma de ensinar já aparecesse em anos anteriores.
 - 1.1. Como essa medida foi vista para o corpo docente como um todo?
 - 1.2. Essa oficialização acarretou alguma mudança? Quais?
 - 1.3. O que representou essa legitimação em sala de aula?

2. Quais os aspectos mais importantes na formação pedagógica do professor de cordas especialmente para o ensino coletivo?
3. O que você considera mais específico no método de ensino em grupo?
4. Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens do Ensino Coletivo de Cordas?
5. Quantos alunos estão sendo atendidos no conservatório neste ano?
6. O ensino coletivo poderia ser um fator de alargamento do acesso aos cursos do conservatório?
7. Como considera a relação da escola de ensino regular com o conservatório?

BLOCO TEMÁTICO 3: Pedagogia

1. Do ponto de vista da pedagogia como vê o projeto?
 - 1.1. É eficiente , no sentido de dar uma base necessária ao conhecimento musical?
 - 1.2. O que é mais peculiar, mais particular, fundamental nesse método?
 - 1.3. Podemos chamar a pratica pedagógica do projeto de “método de ensino”?
 - 1.4. Há a viabilidade deste tipo de ensino coletivo também ser implantado no ensino genérico, nas escolas de ensino básico?
 - 1.5. Quais as características que o projeto deveria ter para ser implantado na escola?
 - 1.6. Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens dessa forma de ensinar em grupo?
 - 1.7. Em média quantas crianças são atendidas em uma aula?
2. Que tipo de repertório deve ser desenvolvido?
3. Considera que as aulas coletivas beneficiam a aquisição de conhecimentos técnicos nos instrumentos? Quais são? Para todos os níveis? Em relação ao ensino individual seria possível traçar um paralelo?

BLOCO TEMÁTICO 4: Formação de Professores

1. Qual é o tipo de formação recomenda para os professores de um projeto deste tipo?
 - 1.1. Deveriam ter uma formação para ensinar em grupo?
 - 1.2. Na sua opinião há diferença entre lecionar individualmente e lecionar em grupo?
 - 1.3. Quais são, na sua opinião, os aspectos mais importantes do ponto de vista pedagógico para o ensino em grupo?
2. O Conservatório dá algum tipo de formação aos professores?
 - 2.1 Como são selecionados os professores?
3. Atualmente como vê a a educação musical na escola genérica? E o ensino do Conservatório?
4. Qual deve ser a função da Educação Musical na escola genérica?
5. Como considera a relação entre a escola genérica e do conservatório atualmente? E como deveria ser?

BLOCO TEMÁTICO 5: Adaptabilidade do projeto ao contexto da escola pública

1. Existe a viabilidade de implantar o projeto, ou outro projeto idêntico, em todas as escolas públicas do ensino genérico?
2. De que maneira poderia ser introduzido no currículo escolar brasileira?
 - 2.1 E nos outros países?
3. Supõe que exista a viabilidade de introduzi-lo no currículo escolar, para adotá-lo em larga escala nas escolas e conservatórios; quais deveriam ser os parâmetros e os critérios de qualidade que deveriam ser levados em consideração de acordo com os distintos contextos?
4. Quais deveriam ser os elementos estruturantes na implantação que deveriam ser seguidos pelas escolas e conservatório?
5. Qual é o seu balanço final do projeto?



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade do Minho

Doutoramento em Estudos da Criança/Especialização em Educação Musical

Doutoranda: Ana Roseli Paes dos Santos

Tese: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.

Orientadora: Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

GUIÃO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS DO ENSINO COLETIVO DE CORDAS DO CONSERVATÓRIO DE TATUÍ/BRASIL.

Temática: Ensino coletivo de instrumentos musicais - Ensino Coletivo de Cordas (BR)

Objetivos:

Recolher informações acerca do Ensino Coletivo de Cordas:

1. Sobre as especificidades identificáveis no processo de ensino - aprendizagem coletiva;
2. Sobre as implicações sociais e pedagógicas do Ensino Coletivo de Cordas;
3. Sobre a Educação Musical da Escola Genérica;
4. Sobre o ingresso no Conservatório;

BLOCO TEMÁTICO 1: Perfil da Entrevistada

1. Você poderia, por favor, falar seu nome e a sua idade?
2. Há quanto tempo estuda música?
3. Onde começou a estudar música?
4. Quando e como começou seu interesse pela música?
5. Quem orientou você para a escolha do instrumento? Foi você quem escolhe?
6. Foi fácil ingressar no conservatório?

BLOCO TEMÁTICO 2: Características do Ensino Coletivo de instrumento

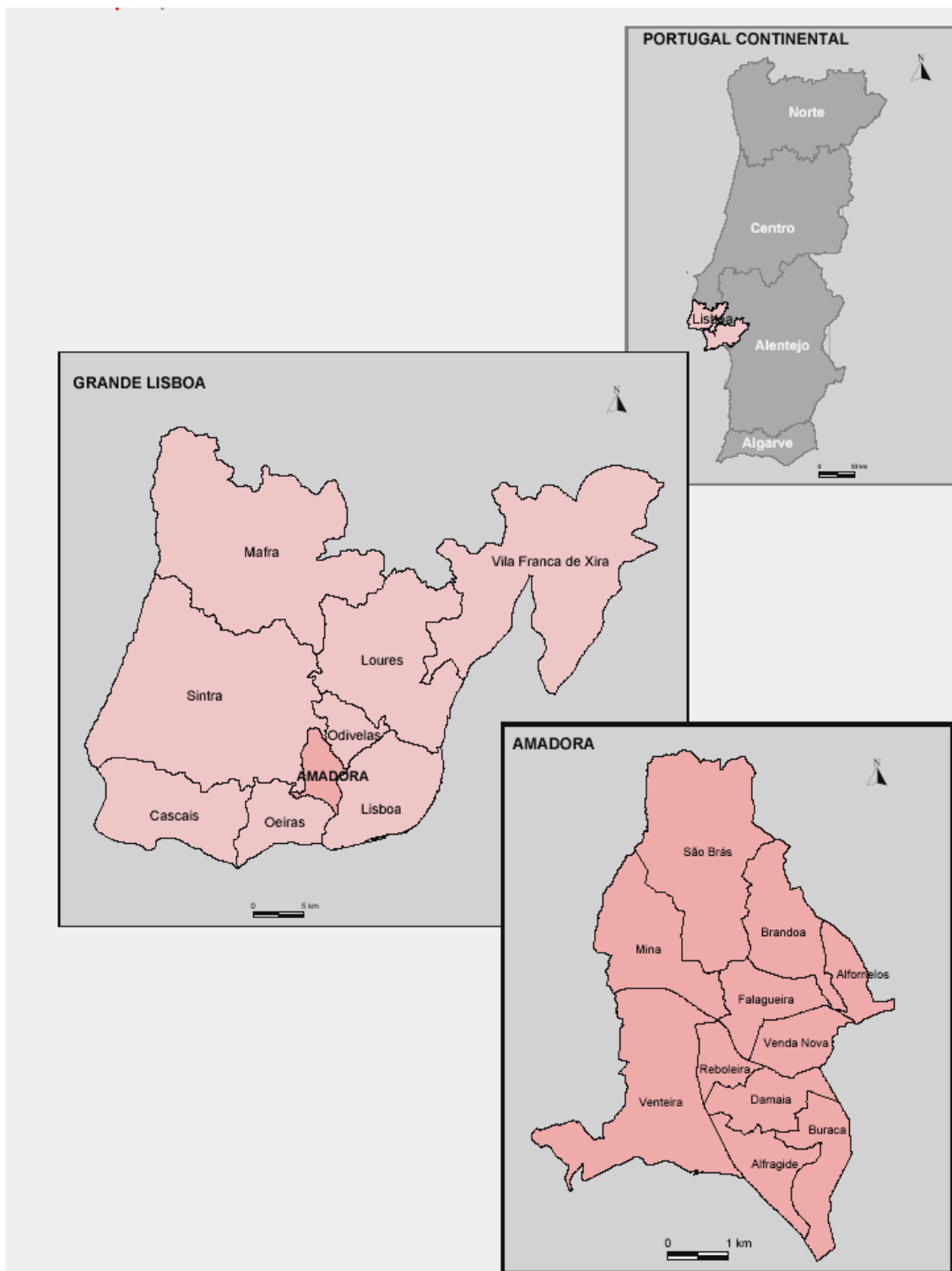
1. O que você acha do ensino coletivo de instrumentos?
2. Você vê alguma diferença entre o ensino coletivo e o individual?
3. Você acha que desenvolveu mais rápido no ensino em grupo ou no ensino individual?
4. Fale-me, por favor, sobre as aulas individuais?
5. As aulas coletivas ajudam ou atrapalham?
6. Fala-me sobre a orquestra?

7. Na orquestra tem ensaios de naipe?
8. E o repertório da orquestra?

BLOCO TEMÁTICO 3: A Educação Musical na escola Genérica

1. A sua escola é pública ou privada?
2. Na sua escola tem Educação Musical?
3. Se sim, tocam instrumentos?
4. Como você acha que deveria ser a aula de música na escola genérica?

Anexo D-1 - Mapa de Localização do Município da Amadora/PT



Anexo D-2 – Mapa de Localização da cidade de Tatuí (BR)

Tatuí, SP

