

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**O ENSINO EM GRUPO DE FLAUTA TRANSVERSAL EM UMA ESCOLA DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES**

RAÍSSA BISINOTO MATIAS

BRASÍLIA

2016

RAÍSSA BISINOTO MATIAS

**O ENSINO EM GRUPO DE FLAUTA TRANSVERSAL EM UMA ESCOLA DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música. Área de concentração: Concepções e vivências no ensino e aprendizagem da música

Orientação: Prof^a. Dra. Maria Isabel Montandon

BRASÍLIA

2016

RAÍSSA BISINOTO MATIAS

O ENSINO EM GRUPO DE FLAUTA TRANSVERSAL EM UMA ESCOLA DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música. Área de concentração: Concepções e vivências no ensino e aprendizagem da música

Banca examinadora

Profª Dra. Maria Isabel Montandon (Orientadora)
Universidade de Brasília

Profª Dra. Ana Lúcia Louro Hettwer (Membro Externo)
Universidade de Santa Maria

Profª Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Membro Interno)
Universidade de Brasília

Profª Dra. Delmary Abreu (Membro Suplente)
Universidade de Brasília

Aprovada em 30 de junho de 2016

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao Amor, fonte da vida e da alegria, doador dos talentos, consolo de todas as horas, Mestre, Amigo e Pai.

Ao Leo, eterno namorado e amado esposo, pela compreensão, paciência, incentivo, auxílio e amor.

Aos meus filhos, Beatriz, João, Bernardo e Tomás, por me ensinarem a ser criança e me revelarem o encanto das pequenas coisas; pelos seus sorrisos, abraços, beijinhos e carinhos.

Aos meus pais, pelo carinho e apoio incondicionais.

Ao meu irmão André, pela amizade fiel.

Aos meus sogros, por toda ajuda.

À minha família sobrenatural, pelas orações e ensinamentos.

Aos amigos, pela companhia e trocas de experiências.

À minha orientadora prof^a Dra. Maria Isabel Montandon, pela sabedoria compartilhada, pela dedicação, paciência, compreensão e atenção.

Às professoras Maria Cristina C. C. Azevedo e Ana Lúcia Louro Hettwer, pelo empenho em analisar esta dissertação.

Aos professores e servidores do PPG Música em Contexto, pelo suporte.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento remunerado para estudo.

Ao Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, pelo incentivo à continuidade da minha formação.

Aos professores de flauta do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, pela disponibilidade em participar desta pesquisa, enriquecendo-a com suas experiências.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a percepção de professores de flauta do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP-EMB sobre o ensino de instrumento em grupo na referida instituição. No ano de 2013, a escola passou a oferecer cursos de instrumento em grupo para alunos iniciantes como uma das etapas de formação presentes no currículo, provocando diferentes reações no corpo docente, sejam positivas ou negativas. Essa situação gerou o interesse por compreender as seguintes questões: O que os professores entendem por ensino de instrumentos em grupo? Que experiências eles possuem com esse formato de ensino? Como os professores avaliam a adoção do ensino em grupo no contexto da Escola de Música? Que desafios declaram enfrentar? A revisão de literatura compreende a temática do ensino de instrumentos em conservatórios, e do ensino de instrumentos em grupo. A metodologia adotada foi um estudo qualitativo de entrevistas semiestruturadas. Os resultados sugerem, apesar da pouca formação e conhecimento sobre o ensino em grupo, o reconhecimento por parte dos professores de vantagens em se trabalhar com esse formato, a abertura da maioria dos professores para trabalhar dessa forma e, também, problemas e desafios relacionados a essa prática no contexto em que se inserem.

Palavras-chave: ensino em grupo, escola de música, professores de flauta

ABSTRACT

This research aims to understand the perception of flute teachers from a music school located in Brasília – DF, Brazil (CEP-EMB), on group instrumental teaching in the institution. In the year 2013, the school began to offer group instrumental courses for beginners as one of the formative stages present in the curriculum, causing different reactions in the faculty, whether positive or negative, for various reasons. This situation has generated the interest in understanding the following questions: What do the teachers understand by group instrumental teaching? What experiences they have with this teaching format? How do teachers evaluate the adoption of the group teaching in the context of this school of music? What are the challenges they state to face? The literature review comprises the thematic of instrumental teaching in conservatories of music and group instrumental teaching. The methodology used was a qualitative study of semi-structured interviews. The results suggest that, despite little training and knowledge about group teaching, most teachers show openness to work in this way, they recognize advantages in working with this format, and, also, problems and challenges related to this practice in the context in which they teach.

Keywords: Group teaching, music school, flute teachers

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Visão geral das pesquisas sobre ensino em grupo no Brasil-----	17
TABELA 2: Entendimento sobre o ensino em grupo -----	35
TABELA 3: Prática de conjunto e <i>masterclass</i> -----	39
TABELA 4: Experiências com o ensino em grupo durante a formação-----	41
TABELA 5: Experiências com o ensino em grupo na atuação profissional-----	43
TABELA 6: Aspectos positivos do ensino em grupo no contexto do CEP-EMB--	44
TABELA 7: Organização dos aspectos positivos-----	45
TABELA 8: Aspectos negativos do ensino em grupo no contexto do CEP-EMB--	53
TABELA 9: Organização dos aspectos negativos -----	54

LISTA DE SIGLAS

CEP-EMB: Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

FIC: Curso de formação inicial e continuada

G.O.: Grupo de Observação

UnB: Universidade de Brasília

E.G.: Ensino em Grupo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DE LITERATURA	9
1.1 O ENSINO DE INSTRUMENTOS EM CONSERVATÓRIOS.....	9
1.2 O ENSINO DE INSTRUMENTOS EM GRUPO	15
2. METODOLOGIA.....	26
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	26
2.2 ESTUDO DE ENTREVISTAS.....	28
2.3 ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	30
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	32
3. ANÁLISE DE DADOS.....	35
3.1 O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM POR ENSINO EM GRUPO.....	35
3.2 EXPERIÊNCIAS COM ENSINO EM GRUPO.....	41
3.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO EM GRUPO NO CONTEXTO DO CEP-EMB.....	43
3.4 CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
APÊNDICE A: CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS.....	83
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	84

INTRODUÇÃO

O interesse por realizar essa pesquisa surgiu da minha experiência como aluna do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP-EMB, de 1992 a 2002, e como professora, desde 2009. Minhas lembranças como aluna evocam momentos de grande alegria e motivação e, também, momentos de desânimo e frustração. Alegria por aprender a tocar, participar de conjuntos de flauta, banda sinfônica e orquestra, e às vezes o desânimo do “ter que estudar”, do ter que tocar exercícios que não traziam muita satisfação.

Uma das experiências positivas durante a minha trajetória na Escola de Música foi a de tocar no grupo “Flauta Travêssa”, formado por cerca de doze alunos de diferentes níveis do curso de flauta. Nessa época, ensaiávamos vários tipos de repertório, erudito e popular, arrançados ou originais para quatro ou cinco vozes e nos apresentávamos na escola e fora dela. Lembro-me de que eu e meus colegas nos sentíamos muito motivados para estudar e tocar flauta por causa do ânimo que surgia da participação nesse grupo. Mesmo quando nos encontrávamos em ambientes externos à escola, sem o objetivo de estudar ou tocar, tínhamos vontade de montar a flauta e tocarmos juntos.

Para mim, o fazer música, tocar em grupo, participar da banda, da orquestra ou de grupos de flautas era bastante empolgante, e penso que essas atividades se constituíram também como formas de aprender o instrumento, seja pelos desafios do repertório, das orientações dadas pelos professores ou maestros, por meio da observação dos colegas, do estímulo ao estudo e à prática coletiva, e de todas as habilidades musicais envolvidas no processo de tocar em conjunto.

Por outro lado, a dinâmica das aulas individuais às vezes me levava a querer desistir. Não tinha muita vontade de estudar os exercícios técnicos da forma que me eram propostos. Na minha linguagem de criança e de adolescente, aquilo era “uma coisa meio chata”. Segundo Mills (2007), muitos alunos desistem das aulas de instrumento devido à forma com que estas são conduzidas. Como professora, sempre tive a preocupação de orientar minhas aulas para despertar nos alunos a motivação e a alegria de aprender a tocar e fazer música.

Silva (2010) concluiu que, dentre os fatores motivacionais que podem ser encontrados no ambiente de aprendizagem musical em grupo, o que mais se destaca é, segundo o ponto de vista dos alunos, a convivência com os colegas. Para

a autora, ao tocar em grupo, os indivíduos se empenham em uma tarefa comum, cooperam entre si, desenvolvem um sentido de grupo, possuem um vínculo estabelecido em torno da música que fortalece as relações entre eles e lhes confere uma identidade grupal, formando valores e comportamentos.

Durante a minha formação na licenciatura em educação musical, de 2002 a 2007, pude refletir e compreender um pouco mais sobre as práticas de ensino e aprendizagem e sobre as renovações pedagógicas que, como professora de música poderia buscar para tornar mais eficiente e prazeroso o processo de aprender a tocar um instrumento.

Nesse período, tive contato com o ensino em grupo por meio do professor Anders Ljungar-Chapelon, da Suécia, que veio por duas vezes ministrar aulas para crianças em um Festival de Inverno do Departamento de Música da Universidade. Suas aulas se caracterizavam pelo aspecto lúdico e pelo foco no fazer musical, que acontecia dentro da dinâmica do grupo.

Na mesma época, trabalhei como professora de flauta doce e de flauta transversal no Curso de Extensão Música Para Crianças da UnB, onde tive a experiência de ministrar aulas de instrumento em grupo para crianças. Desse modo, minha experiência com o ensino em grupo – que se iniciou quando eu era ainda aluna, continuando na minha atuação como professora – levou-me a perceber que esse formato poderia oferecer diferentes experiências em relação às aulas individuais, ampliando as possibilidades do ensino de instrumento.

Em 2009, retornei à Escola de Música como professora de flauta transversal e de turmas de musicalização infantil. Meu interesse pelo ensino em grupo levou-me a realizar oficinas de flauta transversal para as crianças da musicalização.

Os questionamentos que surgiram da minha prática geraram a necessidade de pesquisar sobre o ensino em grupo. Realizei um pequeno estudo em um curso de especialização em 2012, e em 2013 propus esse projeto de mestrado a respeito do ensino em grupo na escola em que trabalhava, a fim de compreender melhor a realidade em que estava inserida, refletir sobre a minha própria prática e procurar ampliar meus horizontes sobre esse tema.

Assim, o interesse por esse assunto já estava presente na trajetória de aluna e professora de música e se concretizou como objeto de pesquisa. Assim observa Oliveira (2015):

Acredito que o interesse, a escolha de um pesquisador, muito tem a ver com o percurso que ele traça, com o que ele se depara ao longo de toda sua formação pessoal e profissional. Tem a ver com o que o encanta, com que o toca, com que o move a buscar a novidade (OLIVEIRA, 2015).

De forma concreta, uma situação relacionada ao ensino em grupo na Escola de Música deu origem ao objeto desse trabalho. Foi realizada uma alteração no currículo da escola e criada uma nova etapa de formação, os Cursos de Formação Inicial e Continuada – FICs.

Os FICs, em sua origem, consistiam na oferta de vagas para turmas de alunos iniciantes, por meio de sorteio, para estudarem um instrumento específico e princípios de teoria musical por dois semestres¹. Após esse período, os alunos seriam desligados da escola e poderiam ingressar novamente por meio de teste para o curso básico.

A Secretaria de Educação vinha questionando vários problemas existentes na escola, como a distribuição do currículo e da carga horária dos cursos, que não estavam de acordo com o padrão do MEC, o acesso limitado de alunos da comunidade, a evasão e o número pequeno de alunos formados.

Nesse sentido, o FIC surgiu como uma possibilidade de aumentar o número de vagas para acesso por meio de sorteio, para alunos que nunca tinham estudado música antes, melhorando o atendimento à comunidade. Esse curso também foi visto como uma forma de selecionar alunos mais interessados para ingressarem na escola, por meio de teste, que teriam uma probabilidade maior de perseverarem e se formarem, e também como uma maneira de complementar a carga horária do curso básico, reduzida para atender aos novos padrões do MEC.

Quando os FICs começaram a ser implementados, tive a impressão de que nós, professores, não entendíamos exatamente de que se tratava a proposta, e, nesse momento, observava pelos corredores e reuniões, opiniões diversas, algumas de satisfação e desejo por realizar esse trabalho, e muitas de fechamento, por declararem não saber como dar aulas para grupos. Havia os que consideravam positiva a ideia do ensino em grupo e alguns que temiam a perda da qualidade do ensino.

¹Costa (2012) situa as escolas de ensino profissionalizante de música dentro dos projetos que tem sido propostos pelo governo quanto ao ensino técnico de nível médio e enumera os cursos oferecidos.

Com a alteração da direção, em 2015, surgiu outra proposta de implementação do ensino em grupo. O diretor vigente fez a tentativa de transformar todas as aulas de instrumento em aulas em grupo, com o objetivo de aumentar o número de alunos, sem, contudo, discutir a ideia com o corpo docente, que, diante das condições da escola, não concordaram.

Alguns professores deram entrevista ao jornal Correio Braziliense, protestando contra as aulas de instrumento em grupo na Escola de Música, alegando a perda da qualidade do ensino decorrente da implementação desse novo formato da forma que estava sendo feita:

A Escola de Música de Brasília chega aos 52 anos sem ter o que comemorar. Não bastasse o sucateamento da estrutura e dos instrumentos, a EMB enfrenta problemas com a mudança do plano pedagógico, que coloca mais alunos em sala, põe em risco a qualidade do ensino. A reclamação vem de professores e alunos, que celebraram o aniversário da instituição com protestos. Eles temem que o nível do aprendizado caia. A direção da escola alega que a normatização do ensino faz parte de um projeto de universalização da educação, na qual mais alunos teriam acesso à escola. (...) “Em qualquer lugar do mundo a aula de instrumento é feita de maneira individual. Em menos de uma hora, é impossível o aluno aprender em grupo. Não temos salas que comportem essa demanda”, argumenta o professor de contrabaixo Oswaldo Amorim. Ele faz parte de um extenso grupo de professores e alunos que defendem o ensino singular. Na contramão, está a direção da escola que aposta na “democratização” do ensino. “Essa é uma forma de atrair mais alunos”, justifica o diretor da EMB, Ayrton Macedo Pisco. (CORREIO BRAZILIENSE, 13/03/2015)²

Depreende-se desta matéria que há muitos professores insatisfeitos com a nova prática adotada, “um extenso grupo”, segundo o jornal, mas não todos, havendo, portanto, uma polêmica sobre a adoção do ensino em grupo, indicando também diferentes entendimentos do que seja ensinar em grupo. Como a proposta foi caracterizada por várias condições desfavoráveis, como a carga horária inadequada, a falta de infraestrutura e a percepção de que a administração deseja implementar essa modalidade de ensino sem a devida discussão e preparação, os professores pareciam reagir de forma contrária até por questões emocionais, e nem tanto pelo conhecimento a respeito das possibilidades do ensino em grupo.

Na matéria, o professor demonstra o receio pela perda da qualidade de ensino. Os professores temem a forma como o ensino em grupo vai acontecer. Isso

²Disponível em:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/03/13/interna_cidadesdf,475301/aos-52-anos-a-escola-de-musica-de-brasilia-sofre-com-ma-infraestrutur.shtml Acesso em 21/04/15.

pode ser enfatizado pelo fato de os professores entenderem que esse formato de ensino está sendo incentivado apenas como uma forma de “aumentar o número de alunos atendidos”.

É possível perceber, no histórico do CEP-EMB³, uma falta de continuidade nas ações, ou seja, mudanças de configurações nas formas de ser e agir da escola de uma gestão para a outra, como por exemplo, a desativação das orquestras e a introdução de música de câmara em uma gestão, e a reativação das orquestras na gestão seguinte.

O ensino em grupo aparece nesse cenário como uma das propostas que surgem no contexto da escola em diferentes momentos de sua história, e que hora são aceitos por uns, hora refutados por outros.

Estudos a respeito das escolas específicas de música têm demonstrado a complexidade desses contextos de ensino. Cunha (2009, 2011) buscou compreender a realidade das escolas específicas de música a partir de um olhar sociológico. A autora investigou as especificidades da escola de música, os agentes envolvidos, procedimentos, modelos de ensino, conteúdos, recursos e organização dos tempos e espaços.

Os resultados da pesquisa revelaram a complexidade das escolas de música quando vistas como instituição e demonstraram o “aspecto caleidoscópico” e multidimensional desse tipo de instituição, que se configura como um “lugar de contradições” (CUNHA, 2009; 2011).

Costa (2012) realizou pesquisa sobre a visão de professores de instrumento a respeito da formação oferecida por uma escola profissionalizante de música no Distrito Federal. A autora percebeu elementos contraditórios, como a discrepância entre o quê e o como se ensina, e as demandas do mercado de trabalho para o técnico em música; uma tendência dos professores de reproduzir um modelo “tradicionalista”, apesar de os mesmos professores criticarem esse modelo; professores que pensam no aluno, em atender seus interesses, mas que, na prática, priorizam o cumprimento do conteúdo; dicotomia entre o erudito e o popular, para citar algumas dessas contradições.

Um estudo realizado por Mattos (2008) sobre a percepção de três professoras de violoncelo do CEP-EMB a respeito da diversidade de seus alunos também

³ Disponível em: <http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/historico>, acesso em 10/06/2016.

revelou aspectos contraditórios nas falas das professoras: Quando as professoras se referiam ao programa, falavam dos alunos como aqueles que cumprem ou não os conteúdos previstos. Quando a referência era os alunos e as experiências das professoras quando eram alunas, o programa é apresentado como críticas, como algo que não atende às necessidades dos alunos.

Como professora de flauta, eu queria conhecer mais sobre o ensino em grupo e queria entender o que estava acontecendo na escola onde trabalhava. Eu percebia contradições como a predominância das aulas individuais e o oferecimento reduzido de vagas frente à grande demanda da comunidade, o alto investimento para manter tantos professores dando aulas individuais, desperdiçado pelo fato de tantos alunos desistirem do curso antes de concluí-lo. Queria entender qual era a visão dos meus colegas professores sobre o ensino em grupo, e queria saber o que levava cada um a pensar de forma favorável ou contrária a essa proposta.

Dessa forma, minhas questões de pesquisa foram surgindo: O que os professores entendem por ensino de instrumentos em grupo? Que experiências eles possuem com esse formato de ensino? Como os professores avaliam a adoção do ensino em grupo no contexto da Escola de Música? Que desafios declaram enfrentar?

Decorrente dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa é investigar qual seria a compreensão dos professores de flauta sobre o ensino em grupo no CEP-EMB. Os objetivos específicos são: desvelar o que os professores entendem por ensino de instrumentos em grupo; compreender quais são, para eles, as implicações, condições e desafios de se ensinar em grupo em uma escola de música.

Parti do pressuposto de que o ensino em grupo e o individual são apenas formas diferentes de dar aulas de instrumento, não tendo a intenção, portanto, de estabelecer juízo de valor sobre essas modalidades de ensino.

Optei por realizar minha investigação apenas com os professores de flauta, por ser também professora de flauta e entender que este instrumento possui características idiomáticas que tornam muito interessante o trabalho com o ensino em grupo, como os desafios para afinar e a possibilidade de se trabalhar harmonia e contraponto com um instrumento melódico.

O número de pesquisas sobre o ensino em grupo vem crescendo a cada ano, como pude verificar ao realizar a revisão de literatura. Souza (2013) disserta sobre a

prática docente nos processos de ensino coletivo de bateria, e Viegas (2007) aborda o ensino de piano em grupo em conservatórios. Porém, não foi encontrado, até então, nenhum trabalho a respeito da compreensão de professores a respeito do ensino em grupo de flauta transversal em escolas de música dentre as dissertações e teses publicadas no Brasil.

Foram encontrados apenas dois trabalhos sobre ensino de flauta transversal em grupo no Brasil. Um trabalho de especialização sobre uma experiência de ensino em grupo de flauta transversal (SANTAYANA, 2012), e um artigo sobre a motivação nas aulas em grupo de flauta transversal no ensino superior (GOMES, 2010). Santayana (2012) verificou como os exercícios e músicas a várias vezes traziam mais motivação aos alunos, devido ao resultado sonoro, e desenvolviam o ouvido harmônico e a habilidade de afinar melhor.

Dentre as publicações internacionais, foi encontrado um artigo em alemão sobre a satisfação de professores ao trabalhar com ensino em grupo (LEHMANN e ULRICH, 2011), um estudo etnográfico com entrevistas e observações de professores que trabalham com o ensino em grupo de piano nos Estados Unidos (YIM, 2001), e um trabalho sobre professores de flauta e o ensino em grupo realizado em Portugal (SILVA, 2012).

O estudo de Silva (2012) aborda as mudanças ocorridas no sistema de ensino das escolas específicas de música no tocante às aulas de instrumento, devido a uma portaria publicada em 2009, que passou a normatizar que os alunos, que antes tinham uma hora de aula individual por semana, passassem a ter 45 minutos de aulas individuais e 45 minutos em grupo. O objetivo da pesquisa foi saber como os professores de flauta transversal avaliavam a implementação do ensino em grupo nas escolas de música onde trabalhavam.

Os resultados obtidos por Silva (2012) demonstraram que nem os professores, nem a administração escolar revelaram ter um conhecimento aprofundado sobre os motivos da implementação do ensino em grupo decretada pela referida portaria (se eram razões pedagógicas, ou simplesmente econômicas), nem tampouco sobre a pedagogia de grupo em si, e sobre as competências que esta pode desenvolver no aluno. Segundo os professores, essa implementação ocorreu sem um planejamento prévio e sem uma mobilização dos professores nesse sentido.

Estes relataram, ainda, segundo Silva (2012) que não existia um programa ou currículo para as aulas coletivas, e que a legislação sobre essas aulas é bastante vaga. A pesquisa revelou que a maior parte dos professores observou que o ensino coletivo promove o desenvolvimento de competências musicais nos alunos, e que, apesar de não terem conhecimento aprofundado sobre o assunto, os professores demonstraram vontade de realizar esse trabalho e procuraram se adaptar à nova realidade. Os dados encontrados na presente pesquisa poderão ser comparados aos dados de Silva (2012), devido às similaridades entre as duas pesquisas.

Para tanto, serão abordadas as temáticas do ensino de instrumentos em conservatórios de música do ensino de instrumentos em grupo. A metodologia adotada será o estudo de entrevistas, dentro da abordagem qualitativa. O levantamento de dados será realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de flauta transversal do CEP-EMB. Esse trabalho está dividido em introdução, revisão de literatura, metodologia, análise de dados e conclusão.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O ENSINO DE INSTRUMENTOS EM CONSERVATÓRIOS

É importante estabelecer que grande parte do aprendizado instrumental e vocal sempre ocorreu (e continua a ocorrer) em contextos informais, com habilidades que vão sendo passadas de uma geração para a outra, principalmente através de uma tradição oral. No Ocidente, desde os tempos medievais em diante, o ensino instrumental e vocal formal foi importante tanto no contexto da igreja como da corte, e desde o século XVIII, tal atividade passou a estar disponível também por meio de aulas particulares em conservatórios. O modelo predominante para esse ensino instrumental e vocal era o 'mestre e aprendiz', com ênfase em aulas de um-para-um, e com a transmissão de habilidades de um especialista para um iniciante, e este modelo continua a ser influente até os dias de hoje. (EVANS, 2011, p.5)

De acordo com a citação de Evans (2011), o modelo de ensino de um-para-um ainda exerce influência no ensino instrumental nos dias de hoje. Uma das características mais marcantes desse modelo é o caráter de 'transmissão' de conhecimentos. Segundo a autora, esse modelo teve início no século XVIII com a criação dos conservatórios. Louro (2009, p.260) também afirma que a tradição das aulas individuais, segundo o modelo de mestre e aprendiz ou "relação um-para-um" tem sido preservada pela chamada "cultura do conservatório", que parece estar baseada no "indivíduo, na individualidade e na competição artística". A autora questiona se esse tipo de relação não traria em si a ideia do "professor como fonte única do conhecimento".

Tait (1992, apud YIM, 2001) argumenta que esse modelo advindo do conservatório tem como centro a figura do professor, e quase não oferece oportunidades para que o estudante tome consciência do seu papel no processo de aprendizagem musical. Segundo o autor, o foco do ensino está na partitura e no repertório: o professor analisa a performance, identifica os problemas e sugere soluções.

Harnoncourt (1998) advoga, porém, que a relação mestre e aprendiz é anterior à criação dos conservatórios, mas se dava de forma bem diferente. De acordo o autor, até o século XVIII, os músicos eram formados da mesma forma como acontecia com os artesãos e os mestres de ofícios. O aprendiz convivía com o mestre, e havia muitos aspectos relacionados à música que eram ensinados pelo mestre, para além de elementos puramente técnicos, como a expressividade e a

criatividade: “O mestre ensinava ao aprendiz sua arte, todos os aspectos dessa arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento ou cantar, mas também a interpretar a música” (HARNONCOURT, 1998, p.29).

Para o autor, com a Revolução Francesa, aconteceu uma ruptura que modificou a relação mestre e aprendiz, substituindo-a por uma instituição, o conservatório. Harnoncourt (1998) relata que o sistema de educação do conservatório nesse período era notadamente político, e pretendia, segundo os ideais da Revolução Francesa, fazer com que a música pudesse ser acessível a todos, sem a necessidade de uma compreensão mais profunda, como a que os mestres pretendiam ensinar aos seus aprendizes, substituindo os contrastes e detalhes da música antiga pela igualdade (*égalité*), e a instrução do “mestre” pelo treinamento baseado nos métodos didáticos, que surgiram nessa época.

Jorquera Jaramillo (2006) afirma que esses métodos tiveram influência do racionalismo cartesiano e do militarismo. Os métodos baseavam-se em uma série de exercícios que tinham como objetivo o alcance de uma técnica virtuosística. Os exercícios eram feitos, porém, “sem uma conexão real com a música que deveria ser tocada no instrumento: a técnica se transformou em um fim em si mesmo, através da realização de exercícios muito analíticos, mas completamente descontextualizados” (JORQUERA JARAMILLO, 2006, p. 73).

Para Harnoncourt (1998), esta foi uma revolução na educação musical, e foi promovida de forma radical, de forma que em pouco tempo, os músicos de toda a Europa passaram a ser formados pelo sistema do conservatório. O autor critica o fato de que, ainda hoje, esse sistema parece influenciar, ou até mesmo, em suas palavras, ser a “base” da nossa educação musical. Para ele, o ensino difundido pelos conservatórios parece ser limitador das possibilidades de um músico, que deveria adquirir uma cultura mais ampla para tocar, e compara a técnica virtuosística a acrobacias sem sentido:

(...) Esta formação não se deveria restringir apenas ao ensino de onde colocar o dedo no instrumento para produzir um determinado som, ou de como adquirir virtuosidade. Uma formação demasiado técnica não produz músicos, mas acrobatas insignificantes. Brahms dizia que para tornar-se um bom músico era preciso empregar tanto tempo lendo quanto estudando piano (HARNONCOURT, 1998, p. 31)

Jorquera Jaramillo (2010), parece concordar com Harnoncourt (1998) no sentido de que algumas características do ensino praticado nos conservatórios se perpetuaram e se cristalizaram nas práticas de ensino e aprendizagem musicais até os dias de hoje. Segundo a autora, conhecendo a perspectiva histórica da disciplina de música, podemos compreender os conteúdos e métodos existentes na atualidade, bem como suas razões (JORQUERA JARAMILLO, 2006). As aulas individuais, por exemplo, existem desde a Grécia antiga, e foram mantidas, tradicionalmente, pelos séculos seguintes.

A importância ao ensino da leitura e escrita de partituras teve início no século XVII, com Rousseau, mas foi no século XVIII, com a criação do conservatório de Paris, que a aprendizagem da partitura passou a vir antes do aprendizado do instrumento, e o foco do ensino passou a ser muito maior na técnica instrumental, como relata Jorquera Jaramillo (2006).

Vieira (2000) relata que a criação dos primeiros conservatórios se deu na Itália, no século XVI, para acolher e “conservar” moças órfãs, oferecendo, entre outras atividades, o ensino de instrumentos. Segundo Vieira (2000), desde 1795, as práticas desenvolvidas no então criado Conservatório de Paris têm sido padrão para os conservatórios e escolas de música no mundo ocidental, seguindo os princípios instituídos no século XIX: “divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento erudito acumulado; ênfase ao ensino de instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade” (VIEIRA, 2000, p.1).

Harder (2003) concorda com Vieira (2003) e afirma que as aulas particulares ou aulas individuais nos conservatórios de música no Brasil têm tido como objetivo, desde o século XIX, a formação de instrumentistas virtuosos.

Penna também questiona o modelo difundido pelo conservatório que, muitas vezes toma a técnica como objetivo em si mesma, “sendo o virtuosismo uma meta (e uma opressão), de modo que o prazer de tocar pode se dissolver ao longo de infindáveis exercícios preparatórios, como a profusão de escalas e arpejos” (PENNA, 2010, p.64). Para a autora, a formação do conservatório possui características elitistas e excludentes, pois baseia-se na crença a respeito do talento intato ou dom, que desconsidera os fatores sociais e culturais que interferem na aprendizagem musical.

Kingsbury (2001), em sua experiência como professor de uma faculdade de Música, percebia um certo paradoxo: a maioria dos alunos que ingressavam no curso eram tidos como talentosos em suas famílias ou escolas. Porém, ao encontrarem-se em meio a tantos alunos talentosos, passavam a duvidar do próprio talento, ou a questionar-se o quão talentosos eram. O autor notou a subjetividade dos critérios para a avaliação do talento. Outro ponto salientado pelo autor era uma preocupação com a própria identidade, e a sensação de obrigação em escolher a carreira de músico para cumprir a expectativa de outras pessoas, em função do rótulo de “talentoso”.

Outra característica desse modelo, segundo Penna (2010), é o foco na partitura, pois, de acordo com a autora, “privilegia a escrita como fonte do conhecimento musical” (PENNA, 2010, p. 55). Penna discute essa ideia, afirmando que a notação musical não pode ser considerada como a música em si, pois esta só existe se o fenômeno sonoro ocorre, sendo a partitura apenas um meio de registrar, pensar e organizar esse fenômeno. Jorquera Jaramillo (2006) argumenta que a partitura foi uma ferramenta criada para solucionar necessidades de um outro tempo e, por si só não representa todos os elementos e nuances presentes em uma música, não podendo esta, ser resumida àquela.

Swanwick (1994) ressalta que, sem a tradição oral, seria impossível interpretar as obras musicais de forma expressiva, somente por meio das partituras. As críticas apresentadas por Penna (2010) e Jorquera Jaramillo (2006) a respeito da grande importância dada à partitura pelo modelo do conservatório não tratam da questão da tradição oral nessas instituições. Kingsbury (1988), porém, adverte que, no contexto de conservatório onde realizou sua pesquisa, foi possível verificar que a autoridade da partitura musical é contingente e incerta, pois depende muito da edição e da interpretação dada, de forma oral, pelo professor que, por sua vez, também aprendeu de forma oral com seus próprios professores, tendo grande importância a herança musical e a tradição oral, como afirma Swanwick (1994).

Pereira (2012), retoma o tema da excessiva preocupação com a notação musical relacionada ao conservatório, salientando que processos como o tocar de ouvido são negligenciados e considerados como inferiores. W. Bowman (2002, p.75) adverte que “a dependência da partitura escrita pode causar a atrofia da imaginação dos estudantes”. A pesquisa de Pereira (2012) concluiu que as características do ensino conservatorial, como a centralidade do código musical, são mantidas por

meio de um “*habitus* conservatorial” , baseando-se no conceito de *habitus* de Bourdieu, que “seria uma força que luta para impor uma única escala de legitimidade cultural” (PEREIRA, 2012, p.144).

Como verificou Costa (2012), os professores entrevistados em sua pesquisa admitem ser contrários ao ensino “tradicionalista”, mas, na prática, acabam reproduzindo esse modelo. Talvez, nesse sentido, a proposição de que exista um “*habitus*” que faz com que as ações se repitam ao longo do tempo seja verdadeira. Os professores entrevistados por Costa (2012) entendem que para que o aluno esteja preparado para o mercado de trabalho, precisa desenvolver habilidades que estão além do programa curricular, “baseado em repertório erudito e nos métodos técnicos consagrados” mas, mesmo tendo essa consciência, encontram dificuldade para promoverem transformações (COSTA, 2012, p.113).

Analisando a perspectiva histórica do ensino de música e com base na proposição de Cuesta Fernandez (1998 apud JORQUERA JARAMILLO, 2010), de que o ensino adquire padrões ao longo do tempo, constituindo o *código da disciplina*, Jorquera Jaramillo (2010) conclui que o *código da disciplina* de Música seria marcado pelas seguintes características: centro na leitura e escrita musical, estudo de repertórios e aprendizagem por imitação, virtuosismo instrumental, expressão como demonstração do talento, centro na técnica.

Essas características vêm sendo atribuídas ao chamado “modelo conservatorial”, ou também chamado “ensino tradicional”, ou “tradicionalista”, quase sempre relacionado por autores à relação um-para-um e ao modelo “mestre e aprendiz”, termos utilizados para se referir às aulas individuais de instrumento.

Porém, Swanwick (1994, p.5) advoga que “o ensino de instrumento deve ser um ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica”, e, na opinião do autor, a redução da aula de instrumento apenas aos aspectos técnicos pode ser o motivo pelo qual muitos alunos desistam de estudar música. Wayne Bowman (2002) também critica o ensino de instrumento que se baseia no treinamento, pois para este autor, o ensino de música deve servir à educação total do indivíduo, para que este se torne alguém capaz de agir de forma independente.

Janet Mills (2007) apresenta sua visão sobre o ensino de instrumentos no livro “*Instrumental Teaching*”, segundo a qual, este deveria ser um processo de investigação no qual professores e alunos observam e analisam a musicalidade e o

fazer musical de cada aluno, buscando maneiras, que vão sendo reavaliadas, de avançar nesses sentidos.

O ensino de instrumento deveria contribuir de forma efetiva para a vida musical dos alunos; deveria ser ensinado tendo em vista o cuidado com a autoestima dos alunos; deveria ser ensinado de forma que os alunos que começam a ter aulas de instrumento queiram continuar; não deveria ser apenas o aprendizado de um instrumento, mas o desenvolvimento da criatividade, imaginação, auto-avaliação, dentre outras habilidades; deveria ser oferecido a todos que quisessem, e não só àqueles considerados talentosos (MILLS, 2007, p.5-7).

O ensino de instrumento, seja individual, seja em grupo, deve ter em vista as necessidades de cada aluno, ao invés de seguir um mesmo padrão ou mesmo método para todos (MILLS, 2007, p.5). A musicalização em um sentido mais amplo, desenvolvendo a criatividade e a expressividade, deveria ser um dos maiores objetivos da aula de instrumento (SWANWICK, 1994). A aula de instrumento deveria ser motivo de satisfação para os alunos, e não uma afirmação de sentimentos de fracasso, como o que ocorre quando professores de instrumento desqualificam alguns alunos por estes não terem sido considerados habilidosos para tocar (MILLS, 2007, p.6).

Nesse sentido, muitos educadores musicais enxergaram no ensino em grupo possibilidades de trabalhar o ensino de instrumento de forma mais holística, contemplando uma musicalização mais abrangente, que vai além do ensino de técnica e repertório. Yim (2001) ressalta que a musicalização abrangente veio trazer a ideia de que a música não pode mais ser ensinada de forma fragmentada.

Montandon (1992) realizou pesquisa sobre o advento do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos, e verificou que as novas demandas do contexto sócio-econômico-educacional daquele país apontavam para que as aulas de piano fossem consideradas como “um momento de ensino da linguagem musical e não somente como adestramento na execução do instrumento” (MONTANDON, 1992, p.1).

Fisher (2010) também apresenta o histórico do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos e relata que, na década de 1950, Raymond Burrows iniciou um programa de ensino de piano em grupo baseado na filosofia de que todos os alunos poderiam receber um ensino de piano como parte de uma musicalização abrangente, que contemplasse habilidades como leitura à primeira vista, harmonização, transposição e redução de partituras à muitas vozes. Para Fisher

(2010), o ensino em grupo de piano pode proporcionar o trabalho dessas habilidades citadas e ainda, improvisação, teoria, treinamento auditivo, arranjos, e, devido à sua estrutura, proporciona o desenvolvimento de atividades lúdicas e jogos, que, na aula individual não seriam possíveis.

A presente pesquisa não pretende defender o ensino em grupo em detrimento do ensino individual, mas refletir sobre as razões e princípios que têm norteado as escolhas, as tensões, as aproximações e os afastamentos com os formatos de ensino de instrumento em grupo, buscando compreender o que professores pensam sobre a aplicação do ensino de instrumento em grupo em uma escola de música. Desse modo, será apresentada uma revisão de literatura a respeito do ensino de instrumentos em grupo a fim de compreender suas características e verificar o que tem sido pesquisado a esse respeito.

1.2 O ENSINO DE INSTRUMENTOS EM GRUPO

Ao iniciar a revisão de literatura, observei que há variações de termos relacionados ao ensino em grupo. A maioria dos trabalhos em português utilizam a expressão “ensino coletivo”, e muitos trabalhos mesclam “ensino em grupo” e “ensino coletivo”. A questão da terminologia se constitui como um certo problema na área do ensino em grupo no Brasil (MONTANDON, no prelo), devido à falta de conceituação e definição dos termos utilizados, dificultando o processo de buscas. Não foram encontrados trabalhos, porém, que apresentam uma justificativa sobre a escolha do termo ou dos termos utilizados. Montandon (no prelo) acredita que os pesquisadores que trabalham com o ensino em grupo/coletivo acabam por aderir à terminologia mais utilizada pelos autores que sobre eles tiveram maior influência, sem esclarecerem o porquê de suas escolhas.

Souza e Tourinho (2015), após revisão de literatura, compreenderam que o ensino coletivo e o ensino em grupo são a mesma prática, embora não haja consenso a respeito de sua definição epistemológica. Nos trabalhos internacionais, uma das palavras mais utilizadas têm sido “*group*”, seja seguida de “*teaching*” ou de “*instruction*” (*group teaching*, *group instruction*), ou seja, ensino em grupo ou instrução em grupo. Algumas pesquisas também têm sido identificadas pelo termo “*class*”, como por exemplo, “*piano class teaching*”, em português, turmas de ensino de piano, ou “*whole class instrumental teaching*”, quando se refere ao ensino de

instrumentos em escolas regulares. Não foi encontrado nenhum termo relacionado ao termo “coletivo” na língua inglesa.

Busquei compreender o significado de cada expressão para justificar minha escolha pelo termo “ensino em grupo”, apesar de considerar que as pesquisas que trazem o termo “ensino coletivo” tratam do mesmo assunto. Segundo o dicionário etimológico da língua portuguesa de Cunha (2010), a palavra *grupo* é um substantivo masculino que significa reunião de pessoas, animais ou coisas, formando um todo, um conjunto; já o significado atribuído por esse dicionário para o adjetivo *coletivo* é: algo que abrange ou compreende muitas coisas ou pessoas.

Partindo da premissa de que o ensino parte do professor, pois este tem a intenção de ensinar, minha interpretação é que o ensino não parece ser “coletivo”, pois não é o coletivo que se responsabiliza pelo ensino. Isso não significa que o professor é o detentor do conhecimento, e nem que só é possível aprender por meio do professor, pois vários tipos de aprendizagem podem ocorrer entre os alunos no ambiente de grupo. Ou seja, a aprendizagem pode ser, sim, coletiva.

Utilizando as expressões: ensino de instrumentos musicais em grupo, ensino coletivo de instrumentos musicais, group teaching, group instrumental teaching, group instrumental instruction, e variações desses termos, fiz um mapeamento do que tem sido estudado sobre o ensino em grupo no Brasil e no exterior. Realizei buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Banco de Teses e Dissertações do IBICT, no Google acadêmico, anais da ABEM e da ANPPOM, revista da ABEM, anais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM e nos bancos de dados RILM e ProQuest teses e dissertações.

Uma revisão de literatura realizada por Souza (2012) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES chegou ao resultado de 29 trabalhos após análise das buscas, tendo como critério de seleção, a presença dos termos ‘ensino-aprendizagem coletivo e/ou em grupo’, ou ‘aulas coletivas e/ou em grupo’ nos títulos, palavras-chave ou resumos. Utilizando os termos ‘ensino coletivo de instrumentos musicais’, e ‘ensino de instrumentos musicais em grupo’ cheguei ao resultado de 35 trabalhos de pós-graduação, entre mestrado e doutorado, até novembro de 2013.

Em maio de 2016, repliquei mais uma vez o mesmo processo no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia, utilizando as expressões ‘ensino coletivo’ e ‘ensino em grupo’, e cheguei a um total de 83 trabalhos, após análise de títulos, palavras-chaves e resumos. De

2012 para o final de 2013, tivemos um acréscimo de 6 trabalhos, e do final de 2013 para o início de 2016, um acréscimo de 48 trabalhos. Podemos observar, então, um crescente interesse pela pesquisa sobre o ensino de instrumentos musicais em grupo no Brasil.

A tabela abaixo apresenta uma visão geral das temáticas e instrumentos contemplados nas teses e dissertações realizadas no Brasil até a presente data:

	GERAL	CORDAS	PIANO	BANDA	ORQUESTRA	SOPROS	VIOLÃO	PERCUSSÃO
METODOLOGIA	1	8	6	5	2	1	7	1
ESTUDO / ANÁLISE / CATALOGAÇÃO CRÍTICA	2	2	3	2	1		4	
PSICOSSOCIAL	4	1		2	1		4	1
EXPERIÊNCIAS		3	3			1	1	1
ESCOLA				3	2	1		
HISTÓRICO		2	1	1	1			
MAESTRO/ PROFESSOR				2	1			1
CONSERVATÓRIO			1					1

Tabela 1: visão geral das pesquisas sobre ensino em grupo no Brasil

As categorias da tabela foram criadas a partir da análise dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados a fim de agrupar as publicações. Os títulos das colunas referem-se aos instrumentos musicais, sendo “geral” a categoria que indica trabalhos que não especificaram o instrumento e “banda” e “orquestra” para trabalhos que se referem ao ensino em grupo nos ambientes de conjuntos dessas naturezas. Não foi encontrado nenhum trabalho a respeito do ensino em grupo de flauta transversal.

Os títulos das linhas referem-se às temáticas. A maioria dos trabalhos trata a respeito de metodologias (31, de 83 trabalhos). Os títulos desses trabalhos apresentam termos como: metodologia, proposta metodológica, diretrizes, método, didático, práticas pedagógicas, conteúdos, estratégias de ensino, proposta pedagógica, metodológico, aspectos norteadores, abordagens.

A segunda maior categoria é a que está intitulada por “estudo/análise/catalogação crítica”, com 14 trabalhos. Essa categoria engloba estudos de caso sobre realidades específicas e trabalhos que se propõem a analisar algum aspecto do ensino em grupo em determinado contexto. Com apenas um trabalho de diferença (13 trabalhos), a terceira maior categoria é a intitulada “psicossocial”, que engloba trabalhos que estudaram os aspectos psicológicos e sociais da aprendizagem por meio da interação entre as pessoas, promovida pelo ensino em grupo. Com 9 trabalhos, a quarta maior categoria é a de trabalhos que relatam experiências com o ensino em grupo em determinados contextos.

As outras categorias representam menos de 10% do quantitativo de teses e dissertações. Foram encontrados 6 trabalhos relacionados à expressão “escola”, sendo que três deles referem-se à bandas e dois, à orquestras. Trabalhos que abordam aspectos históricos de iniciativas com ensino em grupo totalizam-se em 5, 4 trabalhos a respeito do maestro ou professor, e apenas 1 trabalho a respeito da introdução do ensino em grupo no contexto de conservatórios, ao qual não foi possível ter acesso, apesar de a temática se relacionar com a presente pesquisa.

Analisando alguns trabalhos, foi possível perceber que a temática da experiência do professor com o ensino em grupo perpassa outros temas de pesquisa, pois os pesquisadores tendem a relatar sua trajetória profissional. Muitos professores relatam que o primeiro contato com o ensino em grupo foi difícil, pois o formato que conheciam era o individual, e tendiam a orientar suas práticas pedagógicas da mesma forma, mesmo diante de um grupo (MONTANDON, 2004; OLIVEIRA, 2014; FITTIPALDI, 2005; SANTAYANA, 2012).

Outros, relatam como a experiência como professores de instrumento em grupo os levou a querer pesquisar a respeito do tema, e a criar soluções para os problemas que enfrentavam na sala de aula. Fittipaldi (2005) percebeu que poderia ensinar os alunos a tocar por meio da imitação, e não apenas seguindo a partitura, e verificou, também, que os alunos se interessavam mais pelo instrumento quando lhes era oferecida a oportunidade de tocar músicas que já conheciam.

Santayana (2012), relata as dificuldades que enfrentou como professora e as formas que encontrou para lidar com essas dificuldades, improvisando e inventando sua própria metodologia. Flach (2013) criou seu próprio material pedagógico por meio de arranjos para piano em grupo.

A verificação da motivação gerada no contexto do ensino em grupo levou Silva (2010) e Battisti (2016) a pesquisarem sobre as interações entre os alunos. Silva (2010) e Souza (2014) realizaram entrevistas com professores a respeito do ensino em grupo. Souza (2014) se interessou pelo pensamento do professor, realizando um estudo de caso a respeito das reflexões de um professor de bateria em grupo sobre a sua prática.

Segundo Montandon (no prelo), muitos dos trabalhos realizados no Brasil têm apresentado mais características de relatos de experiência, desenvolvimento de métodos ou propostas de materiais pedagógicos, do que discussões conceituais sobre a área. Outra característica dessas publicações é trazer poucos autores internacionais, baseando-se apenas nas publicações nacionais, o que acaba por provocar redundância nas bibliografias consultadas.

Montandon (2004) chama a atenção para a necessidade de se refletir e pesquisar não apenas sobre a metodologia do ensino em grupo, ou sobre o quê e como ensinar, mas, também, sobre as questões epistemológicas referentes ao ensino em grupo. Os objetivos das aulas em grupo, a conceituação de ensino em grupo e as definições da área do ensino em grupo precisam ser mais discutidas e estudadas. A autora traz ainda questionamentos importantes sobre o que se entende por ensino em grupo ou ensino coletivo, se há diferenças conceituais entre esses dois termos, e sobre o que pode ou não ser considerado como ensino coletivo ou em grupo e por quê.

Daniel (2004), pesquisador australiano, argumenta que autores como Persson (1994), Hallam (1998), Rostvall & West (2001) têm identificado a existência de uma lacuna teórica relativa ao ensino instrumental em geral, já que a maioria das produções é de cunho mais experiencial e metodológico do que advinda da consideração, análise ou comparação de resultados das várias abordagens educacionais. Yarbrough (1984, apud YIM, 2001) verificou que a maioria das pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre Educação Musical entre 1953 e 1983, tinha caráter descritivo.

Nos resultados obtidos nos bancos de dados internacionais, observa-se uma grande quantidade de trabalhos sobre ensino em grupo na área de piano, alguns trabalhos sobre o ensino de instrumentos em bandas de escolas regulares, e uma quantidade pequena a respeito de aspectos do ensino em grupo em geral, ou sobre o ensino em grupo de outros instrumentos em contextos de escolas de música, conservatórios e instituições de ensino superior.

Foi encontrado um trabalho a respeito da satisfação de professores ao trabalhar com ensino em grupo (LEHMANN e ULRICH, 2011), em língua alemã, um estudo etnográfico com entrevistas e observações de professores que trabalham com o ensino em grupo de piano nos Estados Unidos (YIM, 2001), e apenas um trabalho sobre ensino em grupo e flauta transversal: a pesquisa de Catarina Silva (2012) sobre a avaliação do ensino em grupo por professores de flauta no contexto de escolas específicas de música em Portugal.

Foi possível verificar um escasso, ou quase inexistente número de pesquisas a respeito do ensino em grupo de flauta transversal, tanto no Brasil, quanto no exterior. Foi encontrado, dentre as publicações nacionais, apenas um trabalho de especialização (SANTAYANA, 2012), que realizou um estudo de caso sobre suas aulas de flauta em grupo, e um artigo (GOMES, 2010), que investigou a respeito da motivação em aulas em grupo de flauta transversal no ensino superior.

Talvez possamos relacionar a quantidade de pesquisas sobre piano e violino com a antiguidade dos trabalhos desenvolvidos em grupo nessas áreas instrumentais. Há registros do ensino de piano em grupo desde 1815 no Reino Unido (MONTANDON, 1992), e de ensino de instrumentos de corda em grupo, desde 1850 nos Estados Unidos (YING, 2007). Montandon (1992) faz uma análise da implementação do ensino de piano em grupo em escolas públicas regulares dos Estados Unidos no século XX e dos princípios que orientam essa aula, que surge como uma tentativa de mudança em relação à aula de piano tradicional. Relata, também, que as primeiras aulas de instrumento em grupo em escolas públicas nos Estados Unidos surgiram em 1912, com aulas de violino, e em 1913, com aulas de piano, na cidade de Boston.

Outro exemplo do avanço nas publicações relativas ao ensino de piano em grupo é o livro de Fisher (2010): *Teaching piano in groups*. O livro oferece um breve histórico sobre o ensino de piano em grupo; um pouco sobre psicologia de grupos e filosofias de ensino; uma discussão a respeito da aprendizagem cooperativa e sua

aplicação no ensino em grupo de piano; sugestões de competências curriculares; estratégias práticas de ensino; e recomendações sobre materiais, tecnologias e equipamentos; além de considerações específicas para diferentes níveis de ensino. Apesar de ser direcionado ao ensino de piano em grupo, o livro pode ser aproveitado por professores de outras áreas instrumentais, pois também apresenta informações gerais sobre o ensino em grupo.

Fisher também apresenta uma série de princípios que o professor deve adotar para realizar um trabalho de sucesso com o ensino em grupo de piano, como: criar um ambiente de aprendizagem estimulante, inspirar entusiasmo, ajudar os alunos a cumprir os objetivos estabelecidos, ensinar os alunos a praticar de forma eficiente, introduzir um número limitado de conceitos a cada aula, e revisar conceitos ensinados, ter bom humor, ser sempre organizado, mover-se pela sala a fim de observar e ajudar os alunos, treinar os alunos a saberem resolver problemas, fazer perguntas instigantes ao invés de dar respostas prontas, e muitos outros princípios práticos.

Segundo Fischer (2010), se algumas condições forem observadas, o ensino em grupo pode prover possibilidades de aprendizagem que vão além das que usualmente são possíveis em uma aula individual, devido ao ambiente musical que pode ser criado. Vantagens advindas da sociabilização, como o apoio mútuo, a motivação e o desafio são citados pelo autor, que também adverte que o grupo pode oferecer a chance de se vivenciar uma variação muito grande de experiências, como discussões, escuta crítica, estudo de contextos históricos, análise estrutural, tomada coletiva de decisões e experiência de performance, além de uma série de outras vantagens citadas pelo autor.

Reist (2002) coletou respostas de professores de piano em uma conferência sobre o ensino de piano em grupo nos Estados Unidos a respeito do que seria uma aula em grupo e aspectos relacionados a essa questão. As respostas oferecidas pelos professores foram:

-Uma aula em grupo é um ambiente de aprendizagem onde todos os participantes estão envolvidos em todos os momentos e em todas as atividades, onde a individualidade é respeitada e a cooperação é incentivada.

-Uma aula em grupo oferece um clima de respeito - professor para o aluno, aluno para aluno e aluno para professor.

-Uma aula em grupo oferece potencial máximo de aprendizagem, prazer e excitação, bem como a oportunidade de desenvolver amizades duradouras.

-Uma aula em grupo tem muitas formas e rostos: Ela pode se reunir semanalmente, ou menos frequentemente, pode ser a combinação com de aulas individuais ou aulas em dupla, ou o aluno pode estar sozinho em a situação de aprendizagem eficaz.

-Uma aula em grupo é igualmente eficaz com crianças ou adultos.

-Uma aula em grupo é um uso eficaz do tempo e da energia de um professor. (REIST, 2002, p. 35)

Dentre as vantagens enumeradas pelos professores na pesquisa de Reist (2002), notam-se a interação entre os pares, a dinâmica de grupo, a aprendizagem uns com os outros por meio da partilha de ideias, estratégias e contribuições, a emoção de explorar, de ser criativo, de tocar.

Griffiths (2011) relata que, na Inglaterra, a experiência do ensino em grupo já é uma realidade nas escolas primárias do país. Segundo a autora, as crianças aprendem instrumentos em turmas para poderem fazer música juntas, não só como *performers*, mas também, por meio da composição, improvisação e da apreciação musical, e são auxiliados pelo trabalho colaborativo do professor de turma e do professor de instrumento.

Essa forma de ensino é comumente chamada de *whole class instrumental teaching*. A autora ressalta que esse tipo de trabalho trouxe vários desafios para os professores, pois o modelo “mestre e aprendiz” não pode ser simplesmente transportado para o grupo, e torna-se necessário desenvolver um novo leque de estratégias e abordagens para trabalhar com o ensino em grupo. Alguns princípios de boa prática são relacionados pela autora. Esses princípios são:

Integração – Reconhecer e estabelecer relações entre o fazer musical e as experiências musicais trazidas pelos alunos; Criatividade – Colocar o processo criativo de ensino e aprendizagem no “coração” da educação musical; Acessibilidade e inclusão – Prover uma experiência musical relevante e enriquecedora para os alunos, de acordo com seus interesses, experiências e aspirações; Colaboração – professores trabalhando juntos com uma visão compartilhada do que a educação musical deveria ser (GRIFFITHS, 2011).

Bjontegaard (2015) avalia uma experiência em uma instituição de nível superior em música na Noruega que propunha uma combinação do ensino individual, aula com pequenos grupos e *masterclasses*. Segundo o autor, a utilização do ensino em grupo como estratégia de aprendizagem parece fazer com que os alunos se tornem mais responsáveis pela própria aprendizagem e menos dependentes do professor. Os resultados também demonstraram que os alunos

valorizaram muito o fato de fazerem parte de uma comunidade e como isso contribui para o processo de aprendizagem. Andrews (2013), na Inglaterra, observou como a aprendizagem autônoma e a motivação foram mais presentes em aulas em grupo do que em aulas individuais na pesquisa que realizou. Nas aulas em grupo, os alunos tinham a oportunidade de se expressar, resolver problemas, ajudar-se mutuamente, e tornarem-se mais independentes, como também verificou Bjontegaard (2015).

Cruvinel (2004, p.5), autora brasileira, advoga pelos benefícios que podem ser extraídos do trabalho com o ensino em grupo. Observações feitas por ela demonstram que

1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) há baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para a mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição nos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da autovalorização, da autoestima, do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e da união do grupo; 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo.

Ao tratar sobre o ensino em grupo, Swanwick (1994) diz que este pode contribuir muito para enriquecer e ampliar o ensino de instrumentos, pois oferece a oportunidade de vivenciar experiências mais variadas, como o tocar em público e o criticar construtivamente a execução dos colegas. A imitação e comparação entre os alunos pode incentivar uma certa competição, que muitas vezes tem um efeito mais positivo do que o efeito da instrução feita somente pelo professor (SWANWICK, 1994, p.3). Porém, ressalta que o papel do professor é de extrema importância para que se alcance esses objetivos, pois dele depende o envolvimento dos alunos e a forma como será orientada a aula.

Silva (2009) corrobora com essa conclusão, ao ressaltar que o fato de as aulas de instrumento acontecerem em grupo não é garantia para que estas alcancem o potencial de benefícios que poderiam atingir. A maneira como as aulas

são planejadas e conduzidas é um fator muito importante. Vários são os fatores que influenciam, por exemplo, na motivação e na aprendizagem nas aulas em grupo, como a família, os amigos, o contexto social e a atuação do professor. Dessa forma, Silva (2009) salienta a necessidade de se investir na formação dos professores, para que estes tenham mais ferramentas para realizar um bom trabalho com o ensino em grupo de instrumentos.

Há uma tendência em tratar do ensino em grupo partindo do ponto de vista de suas vantagens e possibilidades, talvez, devido ao princípio de musicalização abrangente que a filosofia que serviu de base para muitos educadores musicais que difundiram o ensino em grupo. Por exemplo: acredita-se que ele se dá por meio da observação e da imitação, e o desenvolvimento da audição vem primeiro, e depois, o da a leitura, como afirma Tourinho (2007).

Porém, conforme orienta Swanwick (1994) e Silva (2009), quem define a forma como o ensino em grupo se dá é o professor. A aula de instrumento, apenas pelo fato de ser em grupo, não parece possuir características metodológicas próprias. De acordo com a definição de Fisher (2010 apud Montandon, no prelo), o ensino em grupo pode ser melhor entendido como um “formato de aula”. Do professor depende a forma como essa aula vai acontecer, os objetivos que vão ser propostos e em, parte, os resultados que serão alcançados (SILVA, 2009; SWANWICK, 1994, MONTANDON, 2004).

O ensino em grupo pode trazer avanços para o ensino de instrumentos, mas para isso, os professores precisam entender o que seria o ensino em grupo, e que objetivos podem alcançar por meio desse formato de ensino. Por isso faz-se necessária a pesquisa sobre os professores de instrumento e o ensino em grupo. Conforme atestam Abeles, Hoffer & Klotman (1994, apud YIM, 2001), “a pesquisa é a chave do progresso da Educação Musical”.

Há muitos mal-entendidos com relação ao ensino de instrumentos em grupo. Segundo Uzler (1992, apud YIM, 2001), o ensino em grupo pode significar coisas muito diferentes para cada professor. A força da tradição do ensino individual e a imaturidade das pesquisas na área do ensino em grupo no Brasil podem contribuir para que os professores criem preconceitos a respeito dessa forma de ensinar.

Pace (1978, p. 2, apud YIM, 2001) atesta que muitos professores de piano que trabalham com aulas individuais acreditam que as aulas individuais devem ser o jeito mais lógico porque vieram primeiro; que há uma maior quantidade de bons

pianistas advindos do ensino individual, por isso este deve ser superior ao ensino em grupo; que os alunos não gostam de ser criticados pelos outros colegas; que as aulas individuais proporcionam um relacionamento mais personalizado; que só nas aulas individuais os alunos podem se expressar mais abertamente.

Esta pesquisa busca compreender o que os professores de flauta do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília entendem por ensino em grupo, e, paralelamente, por meio do estudo de entrevistas, proporcionar a estes professores um momento para organizarem suas ideias e construírem o próprio discurso a respeito do ensino em grupo, de forma reflexiva (SZYMANSKI, 2004).

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Stake (2011), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os significados advindos das relações humanas, valorizando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o inesperado; está direcionada ao campo, esforça-se por ser naturalística, por não interferir nos dados para manipular resultados; refere-se a contextos únicos, com características próprias e não generalizáveis; busca compreender as percepções individuais, valorizando as diferentes formas de pensar. Para Stake (2011), uma pesquisa qualitativa deve referir-se à literatura sem, contudo, impor as informações nela contidas.

Outra exigência apontada pelo autor é a de procurar desmentir os resultados das interpretações realizadas, e oferecer dados para que os leitores façam sua própria interpretação. O fato de a pesquisa ser qualitativa “significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p.21). Segundo esse autor, o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico.

Para Bresler (2009), a pesquisa qualitativa muito tem a ver com um modo “holístico” de enxergar a realidade, partindo sempre da compreensão do contexto, e cita como características desse tipo de investigação a observação não intervencionista, feita no cenário investigado, a importância da interpretação das questões referentes aos participantes e ao pesquisador e a importância de se descrever todo o contexto que envolve a pesquisa. Alguns dos fatores que caracterizam a pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007), são a investigação no cenário natural, sem intervenções, o papel do pesquisador como instrumento chave na coleta e análise de dados, a análise de dados feita de forma indutiva, a importância dos significados advindos dos participantes, concordando com Bresler (2009).

Creswell (2007) se refere a várias situações onde a pesquisa qualitativa pode ser utilizada, dentre elas: quando há um problema a ser explorado; quando precisamos de uma compreensão complexa e detalhada a respeito de uma questão (detalhes que só poderão aparecer por meio do contato direto com as pessoas envolvidas); quando queremos ouvir a voz dos participantes; quando queremos

entender o contexto dos participantes envolvidos na questão; quando os métodos quantitativos não se adequam ao problema. Por se tratar de uma investigação que busca compreender o que professores de flauta entendem por ensino em grupo, ou seja, uma pesquisa que busca compreender melhor uma realidade complexa, por ser subjetiva, por meio da interpretação da fala dos próprios sujeitos envolvidos, o presente trabalho se enquadra como uma pesquisa qualitativa.

Freire (2010) afirma que, na maioria das vezes, a pesquisa qualitativa é mais adequada para os trabalhos realizados em música, por tratar de questões subjetivas e não quantificáveis, diferentemente da pesquisa quantitativa. Para a autora, os métodos de pesquisa são “caminhos possíveis a serem trilhados para alcançar as respostas buscadas e os objetivos da pesquisa; (...) são os meios, o “como” a pesquisa será desenvolvida para dar conta das perguntas formuladas” (FREIRE, 2010, p.25). Segundo a autora, os métodos devem ser escolhidos de forma coerente com as questões de pesquisa, com os objetivos e com o referencial teórico para que a pesquisa tenha densidade e confiabilidade.

Freire (2010) ressalta que todo o processo de pesquisa será, inevitavelmente, influenciado pelo olhar do pesquisador, e, por esse motivo, na pesquisa qualitativa, não se defende seu afastamento e isenção com relação ao objeto da pesquisa, mas se esclarece sob que ponto de vista está sendo realizado o trabalho. A questão da impossibilidade da neutralidade devido à inserção do pesquisador no contexto da pesquisa é abordada por Bresler (2007), que ressalta a necessidade da “domesticação da subjetividade” do pesquisador (PESCHKIN, 1988, apud BRESLER, 2007), da tomada de consciência a respeito dos preconceitos envolvidos e do seu monitoramento durante a coleta e análise dos dados.

Stake (2011) defende a necessidade do cuidado do pesquisador ao analisar os dados obtidos, para que as interpretações não sejam demasiadamente simplistas e reducionistas, correndo o risco de criar estereótipos, nem exageradamente complexas, dificultando a compreensão do leitor. Para o autor, “um estereótipo é uma representação simplista, geralmente uma representação errônea. Muitas vezes é ele que é lembrado quando os detalhes são esquecidos” (STAKE, 2011, p. 38). Para evitar a formação de ideias equivocadas, defende que o pesquisador deve sempre pender para a dúvida, buscando pensar que ainda não se tem uma compreensão correta e percebendo a necessidade de se investigar mais.

Partindo do princípio de que o pesquisador pouco sabe a respeito do que os sujeitos envolvidos na pesquisa pensam, e precisa se desvencilhar de preconceitos e estereótipos, como argumentam Bresler (2007) e Stake (2011), faz-se necessário investigar. Mas, como? Segundo Albarello et al (1995, p.95), “para saber o que pensam as pessoas, basta perguntar-lhes”. Assim, a entrevista surge como um tipo de comunicação capaz de possibilitar perguntas e respostas.

2.2 ESTUDO DE ENTREVISTAS

Stake (2011, p.108) argumenta que entrevistas podem ser utilizadas para “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada” e para “descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Para Rosa e Arnoldi (2006), quando o pesquisador tem necessidade de respostas “mais profundas” para alcançar com maior fidedignidade os objetivos da pesquisa, faz-se apropriada a escolha pela coleta de dados por meio de entrevistas.

Segundo as autoras, essa é uma das estratégias mais representativas da pesquisa qualitativa. Szymanski (2004) refere-se às entrevistas como um instrumento que auxilia no estudo de questões subjetivas ou que não podem ser acessadas utilizando-se questionários fechados ou padronizados. Para não influenciar nas respostas e também, para poder observar o que os professores, de forma espontânea, expressam a respeito do ensino em grupo, foi escolhido o estudo de entrevistas como ferramenta de coleta de dados da presente pesquisa.

Existem vários tipos de entrevistas, classificadas em estruturadas, semiestruturadas e livres, de acordo com a forma como são elaboradas (ROSA e ARNOLDI, 2006). As autoras explicam que as entrevistas estruturadas, feitas a partir de questões fechadas, servem melhor a pesquisas de cunho quantitativo, pois revelam dados mais objetivos. As entrevistas livres não possuem nenhum tipo de roteiro ou estruturação, podendo, no caso de uma pesquisa como esta, correr o risco de se perder o foco e o objeto de estudo. Já as entrevistas semiestruturadas podem conter questões que possibilitem que o entrevistado fale sobre o tema apresentado desde o seu ponto de vista.

Laville e Dione (1999, p.189) alegam que a flexibilidade das entrevistas semiestruturadas “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o

entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. Rosa e Arnoldi (2006, p.31), no mesmo sentido, falam da “avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos, acompanhados de fatos e comportamentos”, trazida pela entrevista semiestruturada. As autoras acrescentam que esse tipo de entrevista muitas vezes conduz entrevistador e entrevistado a uma relação de confiabilidade, dada a profundidade e subjetividade dos questionamentos.

As entrevistas devem ser preparadas por meio da criação de um roteiro de assuntos que serão abordados, de acordo com as questões de pesquisa. Rosa e Arnoldi (2006) sugerem que não se faça formulação textual de perguntas nesta etapa. Já Szymanski (2004) advoga pela elaboração de uma questão desencadeadora, mais ampla, que contemple o questionamento principal da pesquisa, a partir da qual poderão ser orientadas as outras perguntas.

A postura do pesquisador é um fator que pode interferir positiva ou negativamente na entrevista (ROSA e ARNOLDI, 2006; ALBARELLO et al, 1995). A confiabilidade, alcançada pela cordialidade, contribui para o sucesso da entrevista e posterior validação dos dados coletados (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 22). Para Albarello et al (1995, p.100) é importante que o entrevistador surja como uma pessoa neutra e aberta a todas as opiniões (omitindo a própria opinião, avaliação e sugestões), demonstrando um certo acolhimento à pessoa entrevistada, estimulando sua abertura para expressar-se e criando um clima de confiança, para que esta possa “descobrir e revelar atitudes correspondentes aos seus pensamentos profundos”.

Albarello et al (1995, p.100) fala da influência do contexto no resultado das entrevistas, lembrando que “os dados recolhidos não são ‘naturais’, mas ‘construídos’, no sentido de que as afirmações feitas não devem ser consideradas idênticas às que o entrevistado emitiria na vida real”. Desse modo, o autor explica que fatores como a relação social entre entrevistador e entrevistado, a relação tempo e espaço, a relação do entrevistado com o motivo da investigação e a relação com o entrevistador e com seu modo de intervenção podem influenciar os resultados da pesquisa, e por isso, devem ser observados com cuidado.

Se o entrevistador se apresenta como superior ao entrevistado, se a entrevista não é realizada em local adequado nem com horário adequado, se o entrevistado não compreende as razões da investigação e se a forma como é

realizada a entrevista não é natural e o registro bem feito, por exemplo, corre-se o risco de se ter os dados comprometidos.

Quanto à seleção dos participantes, Albarello (1995) ressalta que nas pesquisas qualitativas, é escolhido um número limitado, procurando pessoas que representem realidades diversas, de acordo com os objetivos da investigação. Para Stake (2011, p.63), devem ser escolhidas pessoas com tipos de personalidade diferente, com diferentes disposições psicológicas, pois cada uma contribuirá de forma única para o desenvolvimento da pesquisa. Rosa e Arnoldi (2006, p. 52) também advogam a respeito da importância da heterogeneidade da amostra e colocam como um dos critérios chave na seleção dos entrevistados, o fato de que os escolhidos “devem ser sujeitos que possuem informações diretamente relacionadas com os objetivos da entrevista”.

O grupo dos professores de flauta é bem variado no tocante à idade. Há alguns com vários anos de trabalho na escola, próximos a se aposentar, e outros com poucos anos de carreira. O tipo de formação e a experiência profissional também são diversificadas, pois alguns possuem apenas bacharelado em flauta, e outros, possuem também a licenciatura, e, além de atuar na docência, muitos trabalham como músicos profissionais em orquestras e grupos de música popular.

A escolha pelo grupo de professores de flauta, do qual eu fazia parte, me impõe um cuidado ético redobrado, já que eu conheço os professores em questão e poderia pressupor noções e estereótipos. Porém, penso que essa escolha pode oferecer vantagens como a facilidade de comunicação, devido a uma abertura facilitada pela confiança, e a possibilidade de compreender um pouco melhor as especificidades do instrumento ensinado pelos professores e do contexto em que estes estão inseridos.

2.3 ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Foi elaborado um roteiro para entrevistas semiestruturadas com o intuito de compreender o que os professores entendiam por ensino em grupo de instrumentos, que experiências formativas ou de atuação profissional tiveram com o ensino em grupo e, por fim, que características atribuem a esse tipo de ensino no contexto do CEP-EMB, detectando pontos positivos e negativos. Os professores que tiveram um

maior contato com o ensino em grupo foram questionados a respeito da forma como desenvolviam seus trabalhos (ver roteiro de entrevistas no APÊNDICE B).

O convite para a participação na pesquisa e realização das entrevistas foi aceito por todos, sem reserva. O total de professores da coordenação de flautas era de dez professores. Duas professoras não foram entrevistadas porque entraram na coordenação há pouco tempo, portanto não poderiam oferecer as informações referentes às mudanças ocorridas nas práticas da escola, e uma professora não foi entrevistada em função de sua pouca disponibilidade de horários. Os outros sete professores aceitaram de bom grado participar das entrevistas. Foi entrevistada também uma professora recém-aposentada.

Todos os professores entrevistados assinaram uma carta de cessão (ver APÊNDICE A), autorizando a utilização de citações da entrevista nesta pesquisa, e cedendo os direitos para a pesquisadora.

O fato de já conhecer os participantes e de ter trabalhado com eles como professora de flauta contribuiu para estabelecer uma relação de confiança, elemento fundamental, na visão de Rosa e Arnoldi (2006) para o sucesso na realização de entrevistas semiestruturadas. De forma semelhante, Catarina Silva (2012), realizou entrevistas com seus colegas professores de flauta sobre a introdução do ensino em grupo em um conservatório da cidade de Aveiro, Portugal, e percebeu uma facilidade no diálogo com os entrevistados devido ao fato de ela ser um “par”.

Os professores entrevistados tiveram seus nomes substituídos para preservar sua identidade. Apenas dois professores desejaram escolher seu pseudônimo: Esperança e João. Os outros professores não fizeram questão e pediram que eu escolhesse.

Os entrevistados foram: João, Tiago, Pedro, Carolina, Júlia, Rafael, Débora e Esperança, nessa ordem. De certa forma, a entrevista dos primeiros pode ter influenciado na minha forma de entrevistar os seguintes, já que ampliava o meu entendimento e me possibilitava fazer relações entre as falas dos professores, mesmo que eles não soubessem disso. Assim, mesmo considerando a estrutura inicial da entrevista, a forma e o tipo de pergunta foram se adequando aos objetivos da pesquisa e ao potencial de resposta dos colaboradores.

Após a transcrição, cada entrevista se constituiu em um caderno separado e paginado. As transcrições foram submetidas à aprovação dos professores, e nenhum dos participantes quis fazer alterações em seu conteúdo.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A etapa de análise e tratamento dos dados não pode ser feita de maneira automática, pois “exige criatividade, caso contrário o trabalho não ultrapassa o nível da simples compilação de dados ou opiniões sobre um determinado tema” (PÁDUA, 2004, p.83). A autora considera que a pertinência, a relevância e a autenticidade dos dados devem ser verificadas, e as informações obtidas devem ser organizadas de forma lógica, para que seja possível ter uma visão de conjunto da pesquisa. Stake (2011) descreve os processos envolvidos nessa etapa como uma alternância entre separação e reunião:

Pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e síntese (a reunião das coisas). Coletamos dados. Aumentamos nossa experiência. Observamos atentamente os fragmentos dos dados coletados, as partes de nossa experiência, ou seja, analisamos e reunimos as partes, com frequência, de maneiras diferentes que anteriormente. Sintetizamos. (STAKE, 2011, p.149)

Os fragmentos dos dados podem ser organizados por meio de categorias de análise, que podem contribuir para que depois, sejam sintetizados. Segundo Bardin (1977), a categorização está presente na maioria dos procedimentos de análise. O autor explica que primeiro é necessário isolar os elementos, e depois, organizá-los e classificá-los, de acordo com seus significados, realizando a análise do conteúdo.

Para Pádua (2004), as categorias estabelecem classificações por meio do agrupamento de elementos, ideias ou expressões em torno de conceitos, o que possibilita ao pesquisador estabelecer relações de divergência e convergência entre os dados coletados e a teoria, e vice-versa, o que pode levar o pesquisador a descobrir algo novo e avançar no plano do conhecimento. Laville e Dionne (1999) afirmam que a organização e categorização dos dados é um processo indispensável para que o pesquisador possa realizar as análises e interpretações, que o levarão às conclusões de sua pesquisa.

A leitura do artigo de Mills e Smith (2003) a respeito das crenças de professores de instrumento sobre o que seria um ensino efetivo contribuiu para o processo de análise das entrevistas realizadas por mim, pois pude encontrar um exemplo de análise de respostas de professores a partir de categorias que emergiram de suas falas. Os autores denominaram essas categorias como

hallmarks. Mills e Smith (2003) após identificarem essas categorias, demonstraram em tabelas a quantidade de citações de cada uma.

Por isso, optei também pela utilização de tabelas com a quantificação dos tipos de resposta, pois considerei ser um elemento visual facilitador da compreensão dos resultados. O artigo de Souza Júnior et al (2010) sobre a análise de dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar também facilitou a minha compreensão do que seria uma análise categorial-temática, um dos tipos de análise de conteúdo, segundo Minayo (1998, apud Souza Júnior et al, 2010).

Stake (2011) afirma que os pesquisadores fazem parte do trabalho de análise de maneira intuitiva, e que também se baseiam no exemplo de outros pesquisadores para orientar sua forma de analisar e sintetizar os dados.

O primeiro passo realizado no processo de análise das entrevistas foi uma tabulação, ou seja, uma espécie de resumo de cada entrevista, dividindo os dados obtidos em três grandes colunas: o que os professores entendem por ensino em grupo; que experiências eles tiveram com o ensino em grupo; que aspectos consideram positivos e negativos com relação ao ensino em grupo no contexto do CEP-EMB, remetendo, assim, ao objetivo da pesquisa. Apesar dessas questões estarem presentes no roteiro das entrevistas, as informações não foram obtidas objetivamente, seguindo cada questão, por dois motivos.

Primeiramente, pelo fato de a entrevista ser semiestruturada, o que levou a uma certa diferenciação entre a forma de conduzir cada entrevista. Em segundo lugar, os professores às vezes retomavam assuntos do início da entrevista e exploravam alguns temas de forma mais profunda em partes diferentes de seus relatos.

Foi possível observar que alguns temas eram citados com mais intensidade e frequência do que outros. Realizei, então, o registro desses temas, e da quantidade de vezes que eram citados.

Após essa fragmentação preliminar, foi possível comparar os resultados de cada entrevista e identificar que temas foram citados pela maioria e pela minoria dos professores, bem como aspectos de concordância e discordância nas falas dos entrevistados.

Foram elencadas, então, categorias de acordo com esses temas, e a partir daí, foi possível verificar a quantidade de professores que expressou ideias semelhantes e, também, as nuances das opiniões emitidas. Os trechos referentes a

cada categoria foram recortados e agrupados para facilitar a comparação, que resultou em uma síntese, que, por sua vez, foi confrontada com a literatura. A visão geral da análise realizada possibilitou a elaboração das conclusões da pesquisa.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM POR ENSINO EM GRUPO

Dos oito professores, quatro definiram o ensino em grupo de acordo com a quantidade de alunos (mais de um aluno ou um grupo): “O ensino em grupo é quando você tem um grupo de alunos, quando você tem mais de um aluno. Dois ou mais” (JOÃO, p.1). Dois professores focaram sua resposta em aspectos metodológicos, como exemplifica Tiago: “Enfim, a gente tem que diferenciar que não é a mesma coisa de você dar uma aula individual para várias pessoas, embora muitas vezes seja o mesmo conteúdo” (TIAGO, p.1). Uma respondeu de forma evasiva, mudando de assunto, e outra declarou não ter uma opinião formada, devido a sua falta de experiência e formação relacionadas ao ensino em grupo. A tabela abaixo demonstra a quantidade de citações com relação a cada tipo de resposta dada referente ao conceito de ensino em grupo:

Categoria	Quantidade de citações
Dois ou mais alunos	4
Forma de dar aulas	2
Não tem uma opinião formada	1
Respondeu de forma evasiva	1

Tabela 2: Entendimento sobre o ensino em grupo

Foi possível perceber que a compreensão do que seria o ensino em grupo ainda não é clara para os professores, que demonstram incertezas em seus relatos. Quando questionado sobre que elementos seriam necessários para o bom funcionamento do ensino em grupo na escola, o professor Rafael afirmou que, em primeiro lugar, seria o entendimento do que seria a aula em grupo, de fato (RAFAEL, p.6). Pedro parecia ir construindo sua definição de ensino em grupo enquanto falava, mas no meio do raciocínio apareceu uma dúvida:

Quando tem mais de dois, três, já é grupo. Porque dois você já muda o tipo de atenção, o tipo de atividade. (...) Muitas vezes eu dei aula pra dois. É fácil de dar, do mesmo nível. Ainda funciona. (...) Mas dois.. não sei se dois é grupo... (PEDRO, p.1)

Seria a quantidade o único determinante para dizer se uma aula é ou não em grupo? Um grupo de dois parecia pequeno demais para ser chamado de grupo pelo professor Pedro, talvez porque com dois alunos não precisasse mudar tanto a dinâmica que adotava para as aulas individuais. Talvez no imaginário dos professores, para se ter uma aula em grupo, seria necessário um grupo grande, apesar de muitos terem respondido que um grupo seria mais que dois alunos. Carolina, em um ponto da entrevista, também deixa entender que a palavra grupo não seria muito adequada para turmas com menos de quatro alunos:

Se a gente está falando de aula em grupo a gente não pode pensar em grupos maiores do que 3 pessoas aqui. Ou seja, então até o nome.. grupo.. (risos) não fica muito adequado. porque as nossas instalações não permitem mais do que isso (CAROLINA, p.6).

Já a professora Júlia, ao relatar sobre aulas que teria dado para turmas de até três alunos, se questionou se essas aulas eram ou não aula em grupo, em função não do número de alunos, mas, da forma como eram realizadas. Como não tinha uma técnica específica para ministrar as atividades em grupo, considerava que essas aulas eram “praticamente um atendimento individual para 3 alunos”. Segundo ela, a apostila era feita para ser dada individualmente, e ela dividia o tempo da aula de forma que pudesse escutar cada aluno individualmente. Por isso, questionava-se: “Não era uma aula em grupo, né?” (JÚLIA, p.2).

O número de alunos e a forma de dar aula parecem constituir um tecido que forma a ideia que os professores têm sobre o ensino em grupo. Os professores parecem visualizar o ensino em grupo como uma aula com características específicas, mesmo os que, a princípio, o definam baseando-se apenas na quantidade de alunos. As respostas dos professores confirmam a declaração de Uzler (1992, apud YIM, 2001) de que o ensino em grupo pode significar coisas diferentes para cada professor.

Para a maior parte dos professores (seis), a forma de dar aula para um grupo é diferente da aula individual, e falam de aspectos como: abordagem, linguagem, metodologia, atenção às necessidades de cada aluno, tipos de atividade, divisão do tempo, diretrizes, estratégias, recursos, planejamento, psicologia, sensibilidade e habilidade do professor, motivação, dinâmicas de grupo, domínio de classe, estímulo e repertório diferenciado.

Para Esperança, o ensino em grupo requer a administração de conteúdo e estímulo direcionados a várias pessoas ao mesmo tempo, fazendo com que estas avancem no estudo do instrumento. Rafael declara que, na aula em grupo, é necessário lidar com as particularidades de cada indivíduo, equilibrando o ritmo de cada um com o desenvolvimento do grupo. Segundo o professor, é preciso respeitar a “capacidade de absorção ou de aprendizagem de cada um deles, mas sem individualizar a aula.” (RAFAEL p. 1).

Carolina, Tiago e João comentaram a respeito das diferenças metodológicas entre uma aula individual e uma aula em grupo. Carolina argumenta que para realizar um trabalho com ensino em grupo, seria necessário encontrar uma metodologia que contribua para que os objetivos de uma aula de instrumento sejam atingidos mesmo com vários alunos em uma mesma classe. Carolina apresenta a metodologia como algo que está a serviço dos objetivos da aula.

Porque quando você pensa em grupo, você tem que pensar numa metodologia, num processo pedagógico que seja aplicado ao coletivo. Então você cria expectativas que não são apenas individuais. Você tem que pensar que o grupo tem que crescer coesamente. Dessa forma, você tem que pensar numa metodologia que vá servir a isso, não é? Do mesmo jeito que você tem que pensar numa metodologia diferente, que vá ser aplicada a uma criança, a um adulto, você tem que pensar num método, numa metodologia que seja aplicada a dois indivíduos ou mais, no mesmo nível (...). Obviamente que a gente pode pensar num outro tipo de metodologia se os níveis forem diferentes. (CAROLINA, p.1)

Para Tiago, a aula em grupo exige do professor uma atenção e uma abordagem diferentes, para que o aluno não fique desanimado ao se comparar com os outros colegas, quando estes se desenvolvem mais rapidamente.

Eu acho que tem que ter um foco, uma abordagem um pouco diferente. (...) eu acho que uma das coisas principais que tem na educação, que eu acho que eu aprendi depois de vinte e tantos anos dando aula aqui é: às vezes não é nem o que você dá, sabe? O que você dá também influi muito, mas é o como você dá (...). (TIAGO, p.1).

O professor João, que em princípio definiu o ensino em grupo com relação ao número de alunos, depois acrescentou à sua resposta características do ensino em grupo quando comparado ao individual. Segundo ele, na aula em grupo, o professor precisa pensar os exercícios técnicos e no repertório de forma que os alunos toquem juntos. Na sua experiência dando aula para grupos de alunos, procurava trabalhar

duos, trios e quartetos como repertório das apresentações. O professor relatou também que na aula em grupo, a forma de falar do professor é diferente:

Eu procurava sempre falar com todo mundo. Sempre que eu ia dar um exemplo, ao invés de me dirigir a uma pessoa, eu procurava sempre falar pro grupo, sempre procurava manter o contato visual com todo mundo, pra que ninguém se sentisse preterido. (...) Às vezes, usando como exemplo: “ó, gente, quando acontecer isso aqui (falando pro aluno mas pro resto também), presta atenção, porque às vezes acontece esse problema com a mão, tá? Vê se não tá acontecendo isso.” (JOÃO, p. 6-7)

Montandon (2004) alerta que ensino em grupo não é apenas uma aula com vários alunos, onde um toca e os outros ouvem, e enfatiza que para ele realmente acontecer é necessário que todos estejam ativos, interajam e aprendam juntos. Para Swanwick (1994, p.10), “trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente” do trabalho individual. Para o autor:

o professor deve estar especialmente alerta. Não pode haver nenhuma falha nas lições por falta de preparação prévia. O aluno não deve se ocupar de tarefas paralelas como olhar através da janela, consultar agenda, ou observar o tamanho das unhas. Há questões para serem colocadas durante todo o tempo da aula. Qual é o próximo passo, e para onde vamos a partir daqui? Como manteremos o envolvimento do aluno todo o tempo? (SWANWICK, 1994, p.10),

Durante as entrevistas, vários professores comentaram sobre a Orquestra de flautas⁴. Dos oito entrevistados, cinco professores a consideraram uma atividade que possui características de ensaio e, também, de aula em grupo, dada a intencionalidade em ensinar determinados conteúdos para além do repertório, e da avaliação que os professores fazem da aprendizagem dos alunos. Um dos professores comentou que a aula em grupo também tem momentos que se caracterizam como prática de conjunto, já que todos tocam juntos algum tipo de repertório, muitas vezes a três ou quatro vozes.

Então, a prática de conjunto tem também a sua composição de uma aula coletiva, né? E eu acho que até um pouquinho o contrário também. Numa aula coletiva às vezes você vai tocar um duo, ali é uma “pratinha de conjuntinho”, (risos) de três, ou quatro. (TIAGO, p. 2)

⁴ Atividade realizada na escola desde 2010 que reúne alunos de flauta transversal de diferentes níveis para ensaiar arranjos para 4 ou mais vozes. A orquestra conta com um regente e mais um ou dois professores auxiliares, que tocam com os alunos, todos professores de flauta transversal.

Por outro lado, cinco professores diferenciaram o que supõem ser uma aula em grupo, do formato de *masterclass*, que consideram ser uma aula individual assistida por muitos alunos. Na opinião desses professores, a aula em grupo é aquela em que todos tocam juntos.

Aula em grupo você está trabalhando ao mesmo tempo com todos os alunos. Todo mundo faz tudo ao mesmo tempo. Nesse tipo de aula, de *masterclass* assistida, um aluno tem aula individual, todas as atenções são voltadas para ele e os outros assistem. E aí, claro, uma informação que vai ser passada para aquele aluno vai ser útil para você, mas é diferente da aula em grupo. (...) São coisas diferentes. (JOÃO, p.14)

Há também a ideia de que a *masterclass* funcionaria mais para alunos adiantados, e que o formato de aula em grupo seria mais adequado para os alunos iniciantes.

(...) uma *masterclass*, como o nome está dizendo, seria uma classe de mestres, né? Então, uma classe de nível avançado. Então aí cabe essa dinâmica, a pessoa que está tocando e está recebendo a orientação direta do mestre em questão e os outros tão caladinhos escutando. Mas acho que aqui pra nós, pelo menos a experiência da escola, no dia-a-dia, a *masterclass*, em geral, é um formato, digamos, excepcional. Acontece eventualmente. Pode ou não acontecer durante o curso, mas não seria a dinâmica adotada, o formato adotado pra o dia-a-dia da escola, né? Eu penso que não. (ESPERANÇA, p.1)

A tabela abaixo ressalta o quantitativo de professores que se posicionou com relação à Orquestra de Flautas e ao formato de *Masterclass*, comparando essas duas atividades com o ensino em grupo:

Categoria	Quantidade de citações
A Orquestra de flautas como aula em grupo	5
<i>Masterclass</i> não é aula em grupo	5

Tabela 3: Prática de conjunto e *Masterclass*

Como demonstra a tabela, mais da metade dos professores acredita que a prática de conjunto tem características de aula em grupo, apesar de não ser uma aula propriamente dita, e que a *masterclass* tem características de aula individual, apesar de ser uma aula com vários alunos. Poderia ser feito um paralelo entre a percepção dos professores a respeito da prática de conjunto como aula em grupo e metodologias como as de Barbosa (1994) e Galindo (2000), dentre outros, que

promovem o ensino em grupo dentro da prática instrumental de bandas ou orquestras.

Porém, a respeito da *masterclass*, a literatura apresenta possibilidades além das previstas pelos professores entrevistados. Souza e Tourinho (2015) demonstraram por meio de estudo de caso que é possível realizar uma *masterclass* com a intenção de promover a interação com todos os alunos presentes, por meio de intervenções e questionamentos, como preconizaram Montandon (2004) e Swanwick (1994), e de forma similar ao que tentou praticar o professor João:

(...) Percebi que as orientações eram direcionadas para todo o grupo, com o objetivo de conduzir a formação de todos que ali estavam presentes. Todos os alunos recebiam a mesma orientação, mesmo que não pudessem colocar em prática naquele momento exato. No entanto, o professor, de certa forma, buscava instrumentalizar estes estudantes para os momentos de estudo extraclasse, onde eles articulam os seus conhecimentos com as novas informações a fim de construir uma nova aprendizagem. (SOUZA e TOURINHO, 2015, p.5)

Podemos concluir que tudo depende da forma como são planejadas e realizadas as aulas. Uma aula em grupo pode acabar se tornando uma aula individual, caso não consiga envolver todos os alunos, e, ao contrário, uma *masterclass*, que é um atendimento individualizado, pode promover a interação de todos os participantes, se o professor tiver essa intenção e buscar estratégias para fazer isso.

Souza e Tourinho (2015) afirmam que não parece haver um consenso na literatura sobre a epistemologia do ensino em grupo. Porém, com base nas reflexões realizadas durante sua pesquisa, o definem como:

uma abordagem de ensino que visa a construção da aprendizagem musical através da relação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem, acreditando que as metodologias são criadas e adequadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa de aprendizagem do instrumento musical (SOUZA e TOURINHO, 2015, p.5).

Percebemos nessa definição um pilar fundamental que é a aprendizagem que se dá na relação entre os elementos envolvidos no ensino em grupo: o professor, o aluno, os colegas e o ambiente. Já a forma de conduzir essa aprendizagem pode variar de acordo com os objetivos que se queira atingir. Ou seja, não existe um modelo fixo, uma metodologia padrão para o ensino em grupo.

3.3 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO EM GRUPO

Todos os professores tiveram a experiência com as *masterclasses* em festivais e eventos de flauta. Porém, a professora Carolina teve, durante a sua formação como aluna, o contato com aulas em grupo de forma sistemática. Segundo Carolina, isso ocorreu quando estudou por dois anos no Conservatório de Paris, após concluir a graduação na Universidade de Brasília. Essas aulas duravam cerca de quatro horas, contavam com um professor e seu assistente, dezesseis a vinte alunos, e eram divididas em dois momentos: na primeira parte, todos tocavam juntos, e na segunda parte, cada aluno tocava e os outros ouviam.

Não era tipo *masterclass*, era todo mundo tocando. Então ele escrevia lá no quadro um determinado exercício que a gente tinha que fazer, geralmente difícilíssimo, porque ele trabalhava muito essa parte técnica. Então, todo mundo tocava, e depois tinha a parte do atendimento individual. Depois da primeira parte da aula. Ou seja, durante duas horas a aula era todo mundo tocando junto a mesma coisa. Na segunda parte, era a hora dos estudos. Então, um aluno tocava um estudo, depois era a sua vez, ou dividia-se o estudo em partes. Daí era a hora do atendimento individual (CAROLINA, p. 7).

A tabela abaixo demonstra a experiência que os professores tiveram com ensino em grupo durante a formação como alunos:

Categoria	Quantidade de citações
<i>Masterclasses</i> eventuais	8
Aulas dadas sistematicamente em grupo	1

Tabela 4: Experiências com o ensino em grupo durante a formação

Durante a formação como professores, os entrevistados também não tiveram acesso ao estudo sobre o ensino em grupo, com exceção de Carolina que, movida pelo próprio interesse, viajou cinco vezes para a Suécia a fim de fazer a formação no Método Suzuki de flauta transversal. Esperança relatou o aprendizado que teve por meio da observação do trabalho realizado com método Suzuki por amigos seus, e também por ter assistido a uma palestra e uma apresentação de um professor sueco sobre o Suzuki de flauta transversal.

Apesar de não terem tido contato com o ensino em grupo durante a formação como alunos e professores, as entrevistas demonstraram que todos os professores,

em algum momento, deram aulas para turmas de dois, três ou quatro alunos. Tiago, João, Esperança, Débora, Carolina, Júlia e Pedro deram aulas para turmas de até três alunos, seja no G.O, ou nos níveis iniciais, até o nível três. Somente Rafael relatou que nunca havia dado aula em grupo para níveis iniciais, segundo ele, não se sente muito bem preparado para lidar com crianças e adolescentes.

Cinco professores participaram da “Orquestra de Flautas”, grupo que conta com uma média de dez a dezesseis alunos. João e Pedro trabalharam com as turmas de FIC iniciante. O professor João com uma turma de oito alunos, e o professor Pedro, com uma turma de quatro.

Rafael e Débora relataram a experiência com o FIC pós-técnico, curso oferecido aos alunos que já concluíram o curso técnico da escola. O FIC pós-técnico foi oferecido em grupo e contava com quatro alunos na turma, à época que foram realizadas as entrevistas.

Esperança relatou várias iniciativas que teve com o objetivo de trabalhar em grupo com as flautas na escola⁵. Essas atividades envolviam estudo de técnica em conjunto, palestras e workshops para os alunos de flauta, e momentos de prática de conjunto entre os alunos e professores de flauta. Carolina também comentou sobre uma atividade de estudo de técnica em grupo e sobre sua experiência com aulas em grupo para crianças quando foi estudar na Europa, assim que terminou a graduação.

Pedro trabalhou com turmas de até quinze alunos de flauta doce assim que começou a trabalhar no CEP-EMB. O professor João relatou uma experiência com turmas de quatro alunos de flauta em uma Igreja Evangélica, e também falou sobre a sua experiência como professor de Artes Visuais em uma escola da rede pública situada em uma cidade satélite do Distrito Federal, para turmas de quarenta alunos.

A tabela seguinte se refere às experiências com o ensino em grupo na atuação profissional:

⁵ As atividades não serão nomeadas para preservar o anonimato da professora.

Categorias	Quantidade de citações
Grupo de Observação - G.O.	7
Níveis Básicos – até o Básico 3	7
Orquestra de Flautas	5
Formação Inicial e Continuada - FIC iniciante / Oficina	2
Formação Inicial e Continuada - FIC pós-técnico	2
Outras atividades em grupo no CEP-EMB	2
Aulas de flauta em grupo fora do CEP-EMB	2
Aulas de flauta doce em grupo para quinze alunos	1
Aulas para turmas de quarenta alunos em escola pública	1

Tabela 5: Experiências com o ensino em grupo na atuação profissional

Após detectar quais foram as experiências dos professores, podemos analisar como foram essas experiências, segundo seus relatos. Alguns deram aula em grupo porque foram obrigados, alguns, porque sentiam certa inclinação para essa atividade. Alguns, mesmo sem terem tido vontade para trabalhar dessa forma, encontraram pontos positivos no ensino em grupo. O fato é que todos se ressentem de não terem tido uma formação específica para trabalhar com este formato, e, também por esse motivo, esbarram em várias limitações ao dar aula para mais de um aluno.

3.4 AVALIAÇÃO DO ENSINO EM GRUPO NO CONTEXTO CEP-EMB

A próxima tabela ilustra quais foram os aspectos considerados pelos professores como pontos positivos do ensino em grupo. Os aspectos mais citados foram: a possibilidade de aumentar o número de alunos e realizar um processo de “peneira” ou “filtro” (citado por seis professores); a competição saudável, gerada entre os alunos (citado por seis professores); a ampliação das possibilidades de trabalho com aspectos musicais como ritmo, harmonia, polifonia, improvisação, afinação e técnica instrumental (citado por cinco professores); o aluno sentir que tem importância no grupo (citado por cinco professores); oportunidade de socializar / alegria de estar juntos (citado por cinco professores). Outros elementos positivos, na

visão de alguns professores foram: a possibilidade de o aluno de auto-avaliar (quatro); colaboração /aprendizagem entre os alunos (quatro); oportunidade de tocar juntos (quatro); papel social (dois).

Categorias	Quantidade de citações
Aumento de alunos / “peneira” ou “filtro”	6
Competição saudável	6
Desenvolvimento de aspectos musicais	5
Sentir-se importante no grupo	5
Socialização / alegria de estar juntos	5
Auto-avaliação por parte do aluno	4
Colaboração / aprendizagem entre os alunos	4
Oportunidade de tocar em conjunto	4
Cumprimento de um papel social	2

Tabela 6: Aspectos positivos do ensino em grupo no contexto do CEP-EMB

Cada uma dessas categorias será comentada a seguir. Explico, porém, que não serão expostas na ordem dos mais citados para os menos citados devido à compreensão da relação entre existente entre algumas das categorias. Dividi, então, as categorias em três grupos. No primeiro grupo estão as categorias que se referem a aspectos relacionados à instituição, como o aumento de alunos e o cumprimento de um papel social. No segundo grupo, a categoria que se relaciona ao reconhecimento de que no ensino em grupo é possível desenvolver aspectos musicais de maneira mais variada do que no ensino individual, ou seja, está relacionada à metodologia. E, no terceiro grupo, as categorias que se relacionam à socialização entre os alunos. A tabela seguinte ilustra essa divisão:

Instituição	Metodologias	Socialização
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de alunos/ “peneira” ou “filtro • Cumprimento de um papel social 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade se de desenvolver aspectos musicais de forma mais variada 	<ul style="list-style-type: none"> • Competição saudável • Sentir-se importante no grupo • Socialização / alegria de estar juntos • Auto-avaliação por parte do aluno • Colaboração/ aprendizagem entre os alunos • Oportunidade de tocar em conjunto

Tabela 7: Organização dos aspectos positivos

Seis professores consideraram como positiva a possibilidade de aumentar o número de alunos e realizar um processo de “peneira” ou “filtro” porque, segundo eles, é um fato que muitos alunos acabam desistindo de estudar na escola antes de concluir o curso técnico. João chega a afirmar que a evasão é muito grande. Débora acredita que o primeiro contato com o instrumento já pode ser determinante no sentido da permanência do aluno:

Às vezes o aluno pensa: “olha, eu gostei do instrumento”. É uma coisa que gera uma facilidade, gera um prazer pra ele, e pra outros não. É uma descoberta frustrante. Eu acho que quando você tem um grupo, você consegue aproveitar mais isso. Por exemplo, você tem dez, cinco vão prosperar. (Débora, p.3)

Júlia acredita que a ideia seja positiva porque, segundo ela, é uma forma de captar mais alunos interessados, já que muitos desistem por vários motivos, dentre eles, a falta de disponibilidade para estudar em casa. Utiliza a metáfora do “filtro”, ou “pinça”, para demonstrar como a inclusão das aulas em grupo nos níveis iniciais pode favorecer com que mais alunos sigam os estudos na escola, que tem um sistema longo de formação. João e Pedro pensam de forma semelhante.

Tiago e Esperança veem a aula em grupo como vantagem em termos de aproveitamento de tempo e do investimento público, já que a escola pertence à rede

pública de ensino. Cruvinel (2004, p.2) afirma que “a musicalização através do ensino coletivo pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada”. Nas palavras de Tiago:

Tem a vantagem numérica, quantitativa. O seu tempo, o tempo da escola, o tempo do dinheiro público não foi jogado na lata do lixo, porque você, em vez de um aluno, você deu aula pra vários alunos. Depois de dois, três semestres, um em cada três desistiu, você ainda ficou com dois (Tiago, p.4).

Dois professores consideraram que a abertura de vagas para aulas de instrumento em grupo possibilitam que a escola cumpra um papel social, no sentido da democratização do ensino de música. Débora relaciona a abertura do curso FIC iniciante à uma tentativa de atender uma demanda da comunidade. Rafael comenta sobre o papel social da escola:

A escola oferecendo esse tipo de ingresso, esse tipo de oportunidade, está fazendo um papel social importante, tanto de permitir o conhecimento, e além disso, de permitir o contato , a tentativa de a pessoa aprender aquilo ali e despertar praquele tipo de aprendizado. (RAFAEL, p.4)

Esse é um dos argumentos utilizados por autores para advogar a favor do ensino em grupo. Cruvinel (2004) acredita que

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. (...) Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2004, p. 2)

Cinco professores enxergaram no ensino em grupo uma forma de ampliar das possibilidades de trabalho com aspectos musicais como ritmo, harmonia, polifonia, improvisação, afinação e técnica instrumental. Júlia, Débora e Tiago consideraram importante o desenvolvimento rítmico. Júlia diz que alguns dos seus alunos relataram que depois que começaram a participar da Orquestra de Flautas, desenvolveram melhor o ritmo, a fluência e o andamento.

Para Tiago, o tocar em grupo contribui para desenvolver o ritmo nos alunos porque a pulsação é o elemento que une o grupo, e todos os participantes buscam

estar de acordo com ela : “ninguém espera ninguém, porque você tem que seguir a pulsação” (TIAGO, p.7). O professor justifica que isso é mais difícil acontecer na aula individual porque, estando com um aluno só, o professor tem a tendência de esperar o aluno que não consegue seguir a pulsação, e esse aluno se acostuma a isso, tendo grande dificuldade para superar esse problema.

João e Tiago falaram sobre a possibilidade de trabalhar harmonia, improvisação, polifonia e contraponto. Segundo João, na aula em grupo o trabalho com a formação de acordes e polifonia acontece mais do que na aula individual. As falas dos professores confirmam a ideia presente na literatura de que o ensino em grupo oferece mais possibilidades de se trabalhar uma musicalização mais abrangente (FISHER, 2010; MONTANDON, 1992; YIM, 2001).

Tiago se refere ao ensino de harmonia por meio de exercícios de escala em duas vozes; músicas com acompanhamento e melodia e pela experiência da prática de conjunto dentro da aula. Para o professor, a partir dessas atividades, é possível explicar, a partir da prática, “fundamentos teóricos”, como noções de harmonia e contraponto. Na opinião de Tiago, improvisar em grupo é mais fácil do que na aula individual: alguns fazem a harmonia e um outro faz “uma brincadeira”, improvisa em cima.

João e Débora comentaram sobre o desenvolvimento da afinação. O trabalho com a afinação aparece mais do que na aula individual porque na aula em grupo é mais difícil afinar, devido ao número de alunos, segundo a experiência de João.

Então, claro que a gente não vai ensinar e exigir que o aluno toque afinado desde o começo, lógico que não, mas esse conceito, o aluno entender o que que é a afinação, eu acho que é algo que eu particularmente procuro trabalhar desde o começo (“olha percebeu que aqui o som bate, que aqui não bate”), pro aluno acostumar a ouvir e identificar mesmo quando está desafinado e quando não está desafinado. E na aula em grupo isso realmente é muito evidente, né? Era até interessante que alguns alunos já percebiam : “nossa! Tá muito desafinado hoje!” E realmente tinha dia que afinava melhor, né? Dizer que tá totalmente afinado oito flautas é quase impossível, mas realmente tinha dia que estava mais próximo, e tinha dia que estava muito desafinado, e aí os alunos começavam a perceber isso. Isso realmente é um diferencial da aula em grupo. (JOÃO, p.13)

Santayana (2012) observou, em aulas de flauta transversal em grupo, que os exercícios e as músicas a várias vozes geravam um resultado sonoro que motivava os alunos a estudar o instrumento. A autora observou, também, que este trabalho

desenvolvia nos alunos o ouvido harmônico, e contribuía para que os alunos tivessem mais facilidade para afinar o instrumento enquanto tocavam com os colegas.

Tiago e Carolina perceberam na aula em grupo a possibilidade de desenvolver melhor a técnica instrumental. Carolina observou bons resultados no desenvolvimento técnico dos alunos durante uma experiência que teve com aula de técnica em grupo. Segundo Tiago, isso também pode acontecer quando o repertório feito em trios ou quartetos estimula o aluno a estudar a técnica para conseguir tocar melhor, a fim de não prejudicar o grupo. Para ele, a necessidade de aprender para tocar uma música é algo mais concreto do que estudar a técnica pela técnica.

Quando você fala pro aluno, você tem que estudar uma escala de lá maior. Aquilo é meio abstrato... “eu tenho que estudar a escala”... Agora, se ele tá tocando uma música em lá maior, e lá no trecho, na parte dele, ele faz a escala de lá maior, você precisa dizer pro aluno que ele tem que estudar a escala de lá maior? (...) Não precisa falar pra ele que ele tem que estudar. Você dá a música e fala pra ele – “olha aqui, ó, você tem essa parte aqui, ou o arpejo, ou, sei lá, uma escala em terça.” Você quer coisa mais concreta do que isso? (TIAGO, p.5)

Segundo Jorquera Jaramillo (2006), a fundação do Conservatório de Paris inaugurou e divulgou um modelo de ensino instrumental centrado na técnica, com a utilização de métodos visavam o virtuosismo, porém, “sem uma conexão real com a música que deveria ser tocada no instrumento: a técnica se transformou em um fim em si mesmo, através da realização de exercícios muito analíticos, mas completamente descontextualizados” (JORQUERA JARAMILLO, 2006, p. 73). O professor Tiago demonstrou sua consciência a respeito da importância de se trabalhar a técnica de forma que esteja a serviço da música.

Os seis próximos pontos estão relacionados com a temática da socialização entre os alunos e suas consequências. O primeiro se refere à possibilidade de socializar e a alegria de estar junto com os colegas, e foi citado por quatro professores.

Débora percebe a diferença entre os alunos que frequentam aulas individuais, que às vezes até se conhecem, mas não tocam juntos, e os que fazem aula em grupo no FIC pós-técnico. Segundo Débora, estes últimos criaram uma certa afinidade, se tornaram amigos, e ela percebe que eles buscaram formas de manter o contato em situações presenciais ou virtuais, além da aula de instrumento. Júlia

considera que com as aulas individuais, os alunos ficam isolados dos outros colegas, e na aula em grupo é possível haver uma socialização maior.

Carolina e Esperança falaram deste aspecto sob o prisma da “alegria”. As duas professoras falaram que percebem que existe, entre os alunos que frequentam uma aula em grupo, a alegria de estar com os colegas, como recorda Esperança:

(...) e por causa da alegria de estar junto. Da alegria mesmo, de saber que você vai chegar e vai encontrar o colega ali, isso tinha! As aulas com essas meninas aí tinha! Eu me lembro...(...) Teve duas meninas que ficavam muito contentes... Elas chegavam e vinham pra aula.. fazer aula juntas.. puxa vida! (ESPERANÇA, p.23)

Carolina ressalta que o professor tem um papel importante como motivador para criar esse clima alegre na aula em grupo, que faz com que os alunos sintam essa satisfação de estar aprendendo junto com os colegas:

Porque a aula em grupo, ela TEM que ser uma aula alegre! O professor é o principal motivador! O motivador é o professor. É muito mais importante a motivação do professor do que o conteúdo que o aluno tá fazendo. Então, quando eu falo, essa alegria, é a alegria no contexto geral, entendeu? De você dizer: “poxa que bom que eu tô aqui, com os meus colegas, e a gente tá aprendendo junto...” Então é uma retroalimentação que vai sendo feita entre o professor e os alunos. Isso foi a coisa que mais me marcou. (CAROLINA, p.2)

O próximo ponto pode ser visto como um desdobramento deste último e foi citado também por cinco professores. Os professores comentaram que, de alguma forma, no ensino em grupo, o aluno pode ter a experiência de se sentir importante no grupo, seja porque o repertório está dividido em vozes e se ele não tocar a parte dele, vai faltar um pedaço, seja pela responsabilidade de fazer bem a sua parte para não atrapalhar o grupo, ou ainda, pela percepção de que cada aluno é único, tem um timbre único, e tem importância no grupo, como explicou Esperança e Tiago:

Cria responsabilidade, tem muita vantagem, né? Dá o sentido de: “puxa, vida, você vai faltar? Mas você é tão importante! Não, a gente precisa que você compareça. Você tem que vir! A sua voz é importante!” - “Ah, mas a minha voz é igual à dele”. “Não, mas, o seu timbre vai fazer diferença”. (ESPERANÇA, p.11)

Porque eu acho que uma das coisas mais importantes em música é quando o aluno vê a parte dele, a importância da parte dele no resultado sonoro coletivo final. Isso aí é uma coisa de um incentivo gigantesco (TIAGO, p.5)

Seis professores consideraram a competição saudável gerada entre os alunos como um aspecto positivo do ensino em grupo. Os comentários foram bem parecidos, no sentido de ressaltar como a comparação entre os alunos pode gerar uma vontade de superar-se a si mesmo. João avalia que quando o aluno vê o outro fazendo, ele gera uma espécie de confiança em si mesmo: “até que dá, né, se esse aluno tá conseguindo eu também consigo” (JOÃO, p.9). Débora acredita que os alunos acabam estudando mais porque não querem se expor diante dos outros colegas (DÉBORA, p.7).

Segundo Tiago (TIAGO, p.3), a competição é algo inerente ao ser humano, quando se encontra em um ambiente de grupo, em uma “prática coletiva”, nas palavras do professor. Débora considera que essa competitividade é algo natural, mas que é saudável, no sentido de que não provoca situações de intrigas entre os alunos.

Esperança, Débora e Rafael veem a competição saudável como um estímulo, uma vontade de fazer tão bem quanto o colega, ou melhor, mas sem cair “no extremo grau da competitividade nociva” (ESPERANÇA, p.10). Depreende-se da fala de Esperança, que essa competição saudável é uma situação de equilíbrio entre a percepção de que o outro faz melhor que eu, sem que eu me sinta diminuído por isso, e o desejo de me superar. Esperança parece delegar ao professor o papel de alcançar esse equilíbrio:

Se conseguir manter aquela balança, digamos, um equilíbrio entre o desejo de fazer tão bem quanto o seu colega tá fazendo sem se sentir diminuído... Tudo isso são coisas da psicologia de quem tá dando a aula, né? (ESPERANÇA, p.10)

Rafael alega, por outro lado, que essa competição saudável também assume aspectos de colaboração, de “camaradagem”, de querer que o colega também se supere, para que o grupo possa progredir:

Mas ao mesmo tempo, eu percebo que existe, pelo menos na realidade aqui da escola de música, uma certa camaradagem. Ao mesmo tempo que o aluno tá competindo, ele também tá tentando ajudar os colegas a andarem rápido. Até porque ele percebe nesse momento que se o colega dele consegue resolver rápido, a aula como um todo, e inclusive a parte que interessa mais a ele, anda melhor também, né? Anda mais rápido. (RAFAEL, p.1)

A camaradagem foi vista por Fisher (2010) como um sistema de suporte que acontece entre os alunos no ambiente de ensino em grupo. O autor também alega que o ambiente do ensino em grupo cria uma estrutura social organizada em torno do mesmo interesse (o instrumento em questão).

Com argumentos semelhantes aos que exemplificam este aspecto da competição saudável, no sentido da comparação entre os alunos, quatro professores comentaram sobre a possibilidade de o aluno se auto-avaliar, como explica a professora Júlia:

Quando a gente tem aula individual a gente tem alguns alunos que acham que estão indo bem, e estão péssimos. Não estudam, por mais que a gente fale, eles acham que está tudo bem. Agora, quando ele está tocando com outro aluno do mesmo nível e ele percebe que o outro aluno está dando conta de fazer uma porção de coisas que ele deveria também, e ele não está fazendo, né, então, ... fala muito mais do que as palavras do professor, esse tipo de coisa. Então pra isso também eu acho interessante as aulas em grupo. (JÚLIA, p.3)

Quatro professores falaram da colaboração e aprendizagem que acontece entre os alunos. Os dois professores que trabalharam com FIC pós-técnico relataram estratégias criadas pelos alunos para estudar juntos uma ou duas vezes na semana, além da aula; comunicação por meio de *What`s app* para conversar sobre os assuntos relacionados à aula; compartilhamento de arquivos de partituras, cadências, apostilas, sites interessantes, etc. João percebeu em suas aulas com o FIC inicial que “os alunos aprendem entre eles” (JOÃO, p.9).

Segundo o professor, acontece uma interação tal, que os alunos se ajudam e tiram as dúvidas uns dos outros. Tiago utiliza a metáfora do espelho para tentar explicar que, para o aluno, a aprendizagem que ocorre com o colega do lado às vezes fala mais alto do que a voz do professor:

Porque não fica só no que o professor falou. Ele olha num espelho mais real pra ele do que a voz do professor – é o colega do lado, que começou junto, e que tá mais ou menos na mesma idade, e tudo, e ele se vê um pouco ali. Então de duas uma: se aula seguinte, no decorrer da coisa, no decorrer das aulas ele não tá conseguindo o objetivo, de duas uma: ou ele tem que estudar mais, ou tem que mudar o jeito de estudar dele, ou ele tem que partir pra outra atividade (TIAGO, p.3).

Mais quatro professores ressaltaram o aspecto da oportunidade de tocar em conjunto. Esperança considerou esse fato como um estímulo. Segundo ela, “é muito

mais gostoso tocar em grupo!” (ESPERANÇA, p.10). Júlia salientou ainda a peculiaridade da aula em grupo pela possibilidade de tocar com outros flautistas, diferentemente de tocar em uma banda ou em uma orquestra. Tiago considera que a prática de conjunto, como a Orquestra de Flautas, tem momentos de aula, com intenção de ensinar conteúdos, e que a aula em grupo tem momentos de prática de conjunto, quando, por exemplo, se toca um repertório de duas, três ou quatro vozes.

Débora ampliou a discussão sobre esse tema, trazendo à tona a realidade da vida do músico, que é coletiva por natureza. A professora chega à conclusão, no decorrer de sua fala, de que “a música é coletiva”:

Quando o aluno está sozinho, ou mesmo tocando só com o professor, que ele vai junto com o professor, ele perde essa oportunidade de estar num contexto diferente, que é um contexto em conjunto, que é o contexto em grupo, o que acontece com a vida do músico. Porque dificilmente o aluno aqui vai ser solista, e mesmo que ele seja solista, ele vai tocar com um conjunto, mesmo fazendo solo. Então, o músico toca em grupo. (...) Aí, sim, eu acho que se o aluno tiver só aula individual, ele fica com uma deficiência, e que não é o propósito-fim da música. A música é coletiva. (DÉBORA, p.10).

As falas dos professores confirmam os achados de T. Silva (2010) que apontam para a importância da convivência com os colegas no contexto do ensino em grupo. Ao tocar em grupo, os indivíduos se empenham por uma tarefa em comum, cooperam entre si, desenvolvem um sentido de grupo, possuem um vínculo estabelecido em torno da música que fortalece as relações entre eles e lhes confere uma identidade grupal, formando valores e comportamentos (SILVA, 2010).

A tabela seguinte demonstra quais foram os pontos considerados negativos pelos professores com relação à realização do ensino em grupo no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Os professores, em unanimidade citam: a falta de infraestrutura que comporte turmas com mais de três alunos e a ausência de uma formação específica para dar aulas em grupo. Sete professores relataram a dificuldade de atender as necessidades individuais dos alunos no contexto do grupo.

A ausência de modelos de ensino em grupo, a necessidade de um atendimento individual que ocorra em paralelo à aula em grupo e a ausência de material didático foram citados por cinco professores.

Quatro professores apontaram a dificuldade de domínio de classe. Com três citações, a ausência de diretrizes curriculares para o ensino em grupo e a questão

acústica (não suportar muito barulho, pela dificuldade de emissão sonora na flauta, pela bagunça do grupo ou pela relação entre a quantidade de som e o tamanho da sala). E por último, a crença de que o ensino em grupo não é tão eficiente quanto o individual, citado por apenas dois professores.

Categorias	Quantidade de citações
Falta de infraestrutura adequada	8
A falta de formação específica para dar aulas em grupo	8
Dificuldade de atender as necessidades individuais dos alunos	7
Ausência de modelos próximos de ensino em grupo	5
Necessidade de um atendimento individual paralelo	5
Falta de material didático	5
Falta de instrumentos musicais	3
Ausência de diretrizes curriculares para o ensino em grupo	3
Dificuldade de lidar com barulho	3
Dificuldade de domínio de classe	2
O ensino em grupo não é tão eficiente quanto o individual	2

Tabela 8: Aspectos negativos do ensino em grupo no contexto do CEP-EMB

Ao analisar essas categorias, percebi que poderiam ser agrupadas de forma a identificar a que origem estão relacionadas. Explico: a falta de infraestrutura, a falta de instrumentos e a falta de diretrizes curriculares estão relacionadas à instituição CEP-EMB; a crença de que o ensino em grupo não é tão eficiente quanto o individual, a crença na necessidade de um atendimento individual em paralelo, a dificuldade de atender as necessidades individuais no grupo, a dificuldade de domínio de classe, a dificuldade de lidar com barulho e a falta de formação, parecem estar relacionadas diretamente ao professor e às metodologias; e a falta de material didático e a ausência de modelos de ensino em grupo, relacionam-se ao fato de o ensino em grupo ainda ser pouco difundido, pensado e praticado, ou seja, pouco instrumentalizado. A tabela abaixo ilustra o agrupamento das categorias:

Instituição	Professor / Metodologias	Falta de instrumentalização do E. G.
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de infraestrutura • Falta de instrumentos • Ausência de diretrizes curriculares para o ensino em grupo • Falta de iniciativa em oferecer formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação • O ensino em grupo não é tão eficiente quanto o individual (crença) • É necessário um atendimento individual em paralelo (crença) • Dificuldade de atender as necessidades individuais no grupo • Dificuldade de domínio de classe • Dificuldade em lidar com barulho 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de modelos próximos de ensino em grupo • Falta de material didático • Pouca oferta de formação específica

Tabela 9: Organização dos aspectos negativos

Passarei agora à discussão de cada categoria, na sequência estabelecida pelo agrupamento proposto, começando pelos problemas relacionados à instituição. A falta de infraestrutura foi o ponto mais citado. Os oito professores reclamaram desse problema. Segundo eles, as salas destinadas às aulas de instrumento têm em torno de oito a nove metros quadrados e não cabem mais de quatro pessoas mais o mobiliário. Esperança fala de condições mínimas de conforto físico para que possa ser estabelecido o número de alunos que poderá ser atendido. Rafael dá mais detalhes do que seria uma infraestrutura adequada:

Então: salas de aula maiores, salas de aula com isolamento acústico, com infraestrutura básica. No mínimo, um piano, vídeo, acesso à internet, sala limpa (risos). Ou seja, uma infraestrutura básica mesmo, além de uma sala de aula que comporte um número maior de alunos. (RAFAEL, p.6)

Carolina acredita que seja importante partir da instituição a garantia das condições necessárias para a realização de aulas em grupo, e demonstra em sua

fala como sua vontade de trabalhar dessa forma a fez insistir mesmo em frente às dificuldades.

Que a instituição ofereça uma infraestrutura que seja adequada a isso. Ora, eu posso muito bem dar uma aula aqui pra quatro alunos, como faço com uma certa frequência. Porém, a gente não tem o espaço adequado. Então eu estou fazendo isso porque eu quero fazer, não porque seja viável, entendeu? Ou seja, eu dou aula pra quatro alunos numa sala de nove metros quadrados. Significa que eu mesma não posso montar a minha flauta. Então, eu acho que tem que partir da instituição, não é? (Carolina, p.4)

A falta de instrumentos na escola foi citada pelos dois professores que trabalharam com o FIC iniciante e pela professora Débora, que ao falar sobre esse ponto também se referiu ao FIC iniciante. Essa etapa da formação, o FIC iniciante, foi proposto como um ano de experiência com o instrumento. Após esse período o aluno teria sua matrícula encerrada e só poderia continuar na escola após ser aprovado em uma prova para entrar no nível básico.

Devido à transitoriedade deste curso, à incerteza a respeito da escolha definitiva do instrumento, ao valor elevado de uma flauta transversal e à condição socioeconômica da maioria dos alunos da escola, muitos alunos frequentam as aulas sem ter seu próprio instrumento. João avalia que se a escola não tem instrumentos para oferecer e o aluno precisa adquiri-lo, o intuito de ser um período experimental deixa de existir:

Aqui na escola a gente não tem instrumento. O ideal seria que a escola oferecesse, já que essa é uma disciplina que surgiu com a ideia de o aluno experimentar o instrumento. Então nós temos esse problema: nós não temos instrumento. Então o aluno tem que arcar com o instrumento e acaba que tira um pouco dessa proposta que o aluno vai experimentar, se ele já tem que comprar e é um investimento alto, né? É caro. (JOÃO, p.9)

Pedro questiona sobre a diferença de desenvolvimento de alunos que possuem instrumento próprio e outros que dependem do instrumento da escola, que não podem estudar em casa, e, pela falta de manutenção dos instrumentos da escola, nem durante as aulas. João também comprovou esse fato em sua experiência:

Uma aluna só foi comprar a flauta no final do curso, ela sempre usava a da escola, e a da escola sempre vinha com problema. Até que a gente conseguiu identificar qual flauta realmente que estava funcionando, aí ela sempre pedia pra pegar a mesma. E a outra aluna não, até que rendeu melhor, já tá tocando bem, passou (na prova para o nível básico) e tá tendo aula de instrumento com outra professora (JOÃO, p.4).

Débora questiona ainda a validade de uma proposta como essa, já que a flauta possui uma peculiaridade que é a dificuldade de emissão do som, e a adaptação ao instrumento interfere nesse processo, de forma que de uma flauta para outra pode-se perceber a diferença na forma de fazer a embocadura para produzir o som. A professora acredita que tendo o contato com o instrumento apenas uma vez por semana, e ainda correndo o risco de utilizar cada vez um diferente, o aluno dificilmente irá progredir:

E às vezes, no FIC, nem todos os alunos têm instrumento. Não sei como é que é a dinâmica. Então pegam os instrumentos emprestados, nem sempre conseguem o mesmo instrumento, né? Você imagina, nós somos flautistas, a gente sabe. Pegar um instrumento que não é o nosso já é difícil. Pegar o instrumento uma vez por semana.. o progresso é mínimo. E até você se adaptar... eu acho que isso não funciona. Sinceramente, é muito difícil esse tipo de sistema ser cem por cento garantido (DÉBORA, p.3).

Outro aspecto relacionado à instituição foi a ausência de diretrizes curriculares para o ensino em grupo, citado por três professores. Débora tem a preocupação de que, da forma como está estruturado, o programa dificilmente seria cumprido se fosse dado em grupo. E, na opinião da professora, o currículo deveria ser diferente para o ensino em grupo, a fim de aproveitar as possibilidades que o grupo oferece: “Seria interessante, já que está em grupo, trabalhar afinação em conjunto, trabalhar arranjo, trabalhar... né?” (DÉBORA, p.8). Débora acredita que seria necessário reformular o currículo. A professora se questiona se a forma de avaliar o ensino em grupo também deveria ser a mesma da que é feita com o ensino individual.

E, último: uma estruturação curricular para isso, que não existe na escola. Então, reformular o programa, reformular o conteúdo programático, reformular até estratégias de avaliação... reformular tudo, sabe? Até que ponto você pode exigir do aluno em grupo o mesmo que você pode exigir do individual? Vai ser a mesma forma de avaliação? (...) Não sei até que ponto teria que mudar também todo esse planejamento pedagógico e curricular. (DÉBORA, p.10).

Rafael acredita que o ensino em grupo pode ser proveitoso, mas questiona a forma que ele vem sendo implantado: “Eu acredito na aula em grupo, que ela venha a funcionar, mas eu vejo que do jeito que o governo quer colocar, ela não funciona. Porque aí eles querem uma... como se fosse uma situação de ensino de massa” (RAFAEL, p.6). Segundo o professor, o papel da escola de música é formar um músico para que ele tenha acesso ao mercado de trabalho, e da forma como está sendo feito, o ensino em grupo parece estar sendo oferecido dentro de uma “filosofia de educação musical básica” (RAFAEL, p.6), em que “a pessoa não vai passar daquele tipo de intenção, de conhecer que existe a formação de música, que existe aquele instrumento, que é possível tocar” (RAFAEL, p.6) levando a uma queda na qualidade do ensino.

Carolina acredita que até mesmo na educação básica é possível ter melhores resultados. Confronta a realidade das aulas de inglês nas escolas, que nem sempre produzem um aprendizado real, e as aulas de flauta doce no Japão, que conseguem fazer com que os alunos realmente aprendam a tocar. Chama a atenção para a importância de se ter um planejamento, de acordo com os objetivos que se queira alcançar. No mesmo sentido exposto pelo professor Rafael, questiona a ideia que se tem do FIC iniciante, de ser um primeiro contato com o instrumento, e argumenta que a escola de música poderia ir além com as aulas em grupo de instrumento nos níveis iniciais.

Para isso, no entanto, explica que é necessário pensar como serão dadas essas aulas. Carolina acredita que a aula em grupo pode ser algo muito bom, mas não só pelo fato de ser em grupo. A forma de pensar sobre essa questão e de realizar essas aulas pode ser determinante, e pode transformá-la em uma experiência negativa.

Não tem uma diretriz! Não tem uma diretriz. Então, é muito diferente, por exemplo, se a gente parar pra pensar, nas escolas no exterior, vamos dar até o exemplo do Japão, que tá bem longe da gente. Todo mundo vai pra escola e todo mundo aprende flauta doce. Mas eles aprendem flauta doce e não é só um contato com o instrumento. (...) Todo mundo aprende a tocar. A gente pode fazer uma analogia com as aulas de inglês nas escolas. Se você quer realmente aprender inglês você vai aprender inglês fora da escola. Porque raras são as escolas que dão realmente uma formação robusta de língua estrangeira. Então você tem contato com a língua, mas você realmente não aprende aquela língua. Eu vejo mais ou menos assim a nossa Oficina, o nosso FIC. Então eu acho que os objetivos, tirando esse objetivo de “ah, fazer com que o aluno tenha um contato, conheça o instrumento, fazer com que ele possa num segundo momento escolher que instrumento ele quer”, tudo bem. Mas eu acho que outros objetivos também

poderiam ser colocados. (...) Mas você precisa – “Espera aí! Vamos pensar, vamos estruturar! (...) Então a gente tem que pensar: que tipo de grupo? Como vai ser esse grupo? De quantos? Porque senão a gente vai estar incorrendo e agravando, cada vez mais, a situação dos alunos aqui na escola. Então eu acho que pode ser muito bom, pode ser muito bom ter aula em grupo, mas também pode ser muito ruim. (Carolina, p.6-7)

Os professores de flauta entrevistados por Silva (2012) manifestaram a opinião de que os motivos que levaram o Ministério da Educação a implementar o ensino em grupo nas instituições de ensino profissional de música em Portugal foram muito mais de cunho econômico do que pedagógico, e que não houve nenhum tipo de direcionamento ou preparação dos professores para a realização dessas aulas. Uma diferença nota-se, porém. Nenhum dos professores fez algum tipo de comentário referente à falta de infraestrutura ou falta de instrumentos musicais. Apenas à falta de diretrizes e à dificuldade de organização dos horários, formando grupos com alunos de níveis muito diferentes, o que torna a aula improdutiva, na opinião dos professores.

Passarei agora às categorias relacionadas ao professor: a falta de formação para dar aulas em grupo (citado por oito professores), a dificuldade de atender as necessidades individuais no grupo (citado por sete professores), a crença de que o ensino em grupo depende de um atendimento individual em paralelo (citado por cinco professores), a dificuldade de domínio de classe (citado por três professores), a dificuldade de lidar com barulho (e a associação do ensino em grupo com barulho, citado por três professores) e a crença de que o ensino em grupo não é tão eficiente quanto o ensino individual (citado por dois professores).

A falta de formação para dar aulas em grupo parece estar relacionada, de alguma forma, com todos os outros aspectos subsequentes, e parece significativo que todos os professores a tenham reconhecido um ponto negativo no que se trata de dar aulas em grupo. Esse problema também se relaciona com a instituição, que, de acordo com os professores, não oferece aos docentes uma preparação adequada para realizar o trabalho com o ensino em grupo, e também com a falta de instrumentalização do ensino em grupo, pois esse tipo de conhecimento é pouco divulgado e há pouquíssima oferta de cursos voltados para essa prática, especialmente para flauta transversal. Os professores consideram este ponto quase que uma condição para que esta atividade seja realizada, pois, sem a devida preparação, corre-se o risco de que os objetivos pedagógicos não sejam atingidos.

O que eu acho negativo é que foi uma coisa implantada na escola e muitos dos professores não têm, assim como eu mesma não tenho, essa capacitação (...). Então, acabam dando a disciplina, mas é mal dada (a disciplina). (JÚLIA, p.3)

Os professores revelam o anseio de que a escola pudesse oferecer essa formação aos professores, e mostram-se desejosos de poder participar desse tipo de atividade. Segundo Yim (2001), os professores de instrumento sentem necessidade de uma formação específica para trabalhar com grupos, e, mesmo nos Estados Unidos, há poucas universidades que oferecem uma formação pedagógica específica para o ensino de instrumentos em grupo (PACE, 1978; UZLER, 1992, apud YIM, 2001).

Tiago menciona que uma reciclagem de professores poderia contribuir para uma mudança de pensamento, e que traria outros elementos sobre a aula em grupo para os professores. Na opinião de Júlia, a escola poderia trazer profissionais com experiência e bagagem teórica na área do ensino em grupo, que pudessem auxiliar os professores de instrumento. Débora sente falta de uma formação voltada para o ensino em grupo, pois não se vê capacitada para trabalhar com esse formato. A professora acredita que se pudesse participar de um curso sobre temas relacionados com dinâmica de grupo, aulas em grupo, ou música para grupo, mesmo que não fosse específico sobre aula de instrumento, essa experiência já seria válida.

Carolina e Rafael defendem que a oferta dessa formação para os professores por meio da instituição é uma condição *sine qua non* para que as aulas em grupo possam ocorrer na escola de um modo eficaz, e que essa deve ser a primeira providência a ser tomada. Os professores entrevistados por Catarina Silva (2012) em Portugal compartilham da opinião de que se a instituição quer implantar o ensino em grupo, deve oferecer aos docentes a formação necessária para isso. Tais Silva (2009) declara a importância do papel do professor para o sucesso das aulas em grupo e advoga pela necessidade de que seja realizado um investimento na formação dos professores, para dar-lhes ferramentas a fim de quem realizem um bom trabalho. Nas palavras de Carolina:

Pra que a gente tenha experiências que sejam duradouras e que façam parte, inclusive, do processo de ensino, eu acho que nós precisaríamos ter uma formação que fosse acessível ao professor. (...) Através da instituição. Não estou nem falando que cada um procure a sua. Não. Que a instituição

fizesse esse investimento. (...) Então acho que o princípio de tudo é isso: É um investimento na capacitação pra você motivar os professores, pra você poder dar ferramentas, você criar condições pra que essas aulas realmente possam ocorrer. (CAROLINA, p.4).

Scarambone (2009), em sua pesquisa a respeito do pensamento reflexivo do professor de piano, relata que autores como Montandon (1992; 1998), Dourado (1996), Louro (2004), Carvalho (2004), Glaser e Fonterrada (2007) e Tourinho (2006) afirmam que, a tendência do professor, quando não possui uma formação, é “ensinar como aprendeu”, encontrando em seus professores, um modelo a seguir (SCARAMBONE, 2009, p.2). Dos oito professores, quatro ressaltaram que a forma como foram ensinados a tocar o instrumento foi com aulas individuais. Júlia, Pedro e Débora relacionam sua inabilidade para lidar com o ensino em grupo a esse fato.

Para Júlia, existem duas formas de saber trabalhar com o ensino em grupo: “ou você é ensinado em grupo, que aí você tem toda essa bagagem, ou você vai estudar sobre isso” (JÚLIA, p.1). Pedro justifica sua dificuldade de lidar com ensino em grupo pelo fato de não ter “técnica” e ter aprendido a tocar por meio das aulas individuais: “O bom mesmo e como eu aprendi é a aula individual. (...) Aprendi assim, a vida inteira assim” (PEDRO, p.3). Débora sente que lhe falta um “*feedback* pessoal”, na expressão da professora, por não ter tido nenhum contato com o ensino em grupo durante seu tempo de estudante.

Eu, durante toda a minha vida acadêmica aqui, minha vida de estudante, eu sempre tive aula individual. Eu não tive em nenhum momento aula em grupo. Então, pra dar aula em grupo, eu tenho essa dificuldade de ter um *feedback* pessoal. (Débora)

Feedback. Ou seja: resposta. Um encontrar respostas em si mesmo pela reflexão e pela evocação das experiências vividas. Os professores não se sentem confortáveis para trabalhar com um modelo de aulas que praticamente não conhecem, ou nunca viram um outro professor realizar. Carolina, que teve acesso a uma formação específica para o ensino em grupo dentro da metodologia Suzuki, conta que aprendeu muito por olhar como se faz e também por ter que colocar em prática os conhecimentos adquiridos:

E lá foi onde eu mais aprendi. Porque você tinha o ensino do método Suzuki.. (...) E o que que se fazia? Você fazia aulas coletivas e também atendimento individual, dentro desse método. (...) Mas o princípio disso tudo foi olhar. Você olhar e aprender fazendo. Por isso que o processo acaba sendo mais acelerado. Porque você não faz somente a formação no começo. Você está fazendo a formação mas você tem que aplicá-la (CAROLINA, p.2).

Carolina teve que sair do país e viajar cinco vezes para a Suécia para receber uma formação específica para aulas em grupo de flauta transversal. Os professores todos constatam que não têm conhecimento de uma oferta de formação nesse sentido, principalmente durante a graduação em música. Esse fato se relaciona à pouca produção científica e pedagógica relacionada ao ensino em grupo.

Infelizmente a gente não tem uma formação para a aula em grupo, a não ser o estágio supervisionado que a gente faz. Não existe uma formação dentro do nosso itinerário formativo, não existe essa formação. A não ser que você vá buscá-la. (CAROLINA, p.1)

Tiago acrescenta o fato de que essa falta de formação é algo histórico nas instituições de ensino superior de música. Podemos pensar que, devido à tradição de aulas individuais no Brasil, nunca houve essa necessidade de se pensar sobre o ensino em grupo. Talvez a demanda de alunos há tempos atrás não fosse tão grande, devido à história do desenvolvimento econômico e cultural brasileiro. Hoje, com um acesso maior à educação, surge uma nova demanda e uma necessidade de se ampliar o acesso ao ensino de música, principalmente nas instituições públicas, como é o caso da escola em questão, gerando também, a necessidade de oferecer aos professores de instrumento a formação necessária para desenvolver essa atividade.

E há, ainda, os professores de instrumento que não possuem nenhuma formação pedagógica, tendo cursado apenas o bacharelado no instrumento. O estudo sobre a identidade profissional do professor de música tem demonstrado que é frequente que professores de música preocupem-se mais com sua formação como instrumentistas do que como professores, pois, muitas vezes, possuem uma identidade de instrumentistas (ROBERTS, 1991), apesar de dependerem do emprego de professor para se sustentarem. Esperança parece sentir falta de ter tido uma formação pedagógica, como comentou ao relatar sobre a primeira vez que viu surgir a proposta de dar aulas em grupo na escola de música, no início de sua carreira como professora, em torno de trinta anos atrás:

Mas só que foi assim: olha gente, vamos dar aula em grupo. Ponto. Acabou. (risos). Então, assim, eu no auge do meu entusiasmo, falei: Ah, que ótimo! Então tá bom! Vamos dar aula em grupo! Agora, como que é dar aula em grupo, era cada um que se virasse..., né? Então, não havia um método, nem formal, nem informal, não havia nada. (...) A proposição fazia sentido. Mas eu também logo me vi às voltas que.. gente, o que que eu vou fazer? Como que eu vou fazer isso? Então eu tive que ir improvisando, uma coisa que.. eu não tinha estudado pra isso. Primeiro que eu não tinha estudado licenciatura. O meu caso é totalmente diferente. Acho que por isso mesmo que eu aderi a ideia, entusiasmada, porque eu nem sabia do que eu estava falando (risos). (ESPERANÇA, p.2)

A fala de Esperança demonstra como ela se questionou, buscou respostas para desenvolver o ensino em grupo, e teve que “ir improvisando”, criando a sua própria forma de ensinar, mas sem uma base de critérios pré-estabelecidos. O trabalho de Scarambone (2009) também relatou que há pesquisas que advogam no sentido de que a prática se constitui como um *locus* de reflexão e aprendizagem de novos conhecimentos didático-pedagógicos, como as de Schön (1995), Pimenta (2001), Fiorentini, Geraldi e Pereira (1998) e Libâneo (2002), e autores que defendem que o professor é um gerador de conhecimentos, que reflete na ação e sobre a ação, como Dewey (1959), Schön (2000) e Pimenta (2002).

Mills e Smith (2003) em sua pesquisa a respeito das crenças de professores a respeito do que seria um ensino efetivo de instrumento, advertem que apesar de ser comum a afirmação de que os professores simplesmente ensinam da forma como aprenderam, ela se constitui em um mito, pelo menos no contexto de sua pesquisa:

Os professores parecem analisar os pontos fortes e fracos de seus vários professores e criar seu próprio método de ensino, que também se baseia fortemente em suas outras influências, incluindo qualquer formação inicial que receberam, treinamentos formais oferecidos pela instituição de ensino em que trabalham, e informalmente, por exemplo por meio de conversas com outros professores (MILLS e SMITH, 2003, p.22)

O trabalho de Silva (2012, p.62) também demonstrou que, apesar de não terem a devida formação para trabalhar com esse formato de ensino, os professores entrevistados “procuram adaptar-se e realizar o seu trabalho o melhor que conseguem mediante as condições que lhes são proporcionadas”. João fala de aprender a dar aulas em grupo durante o processo de ensinar, como um “laboratório” onde, por tentativa e erro, é possível construir a própria prática, e menciona a conversa com professores como algo que o influenciou:

Eu realmente não tive formação voltada pra aula em grupo. O que eu tive foram conversas com professores (...) Eu considero totalmente experimental. Um laboratório. Não bato no peito nunca e digo “não, a gente tem um curso feito em grupo!”, porque não tem. A gente realmente tá aprendendo como é que faz (JOÃO, p.14)

João também aproveitou a experiência que o teve no início de sua carreira como professor de artes visuais em uma escola regular da periferia, com turmas de quarenta alunos, de idades e realidades muito diversificadas. Segundo ele, essa experiência fez com que ele aprendesse a não ter preconceitos, a respeitar as diferenças dos alunos, a lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência ou problema pessoal, a se dirigir a uma turma, a falar de forma mais clara e a ter mais paciência.

Esse ano eu aprendi muita coisa assim, a como se dirigir aos alunos, né, como se portar, até mesmo aqueles alunos com problemas de comportamento, né, como se dirigir a eles, né, como ter paciência com esse tipo e situação. Então quando eu vim pra cá foi realmente um trabalho muito diferente. Eu estava preparado pra tudo, né. Depois que você passa por isso... (...) Quando você fala em grupo é diferente de você estar aqui conversando entre duas pessoas, né? Você tem uma forma de falar e de ser entendido.. (JOÃO, p.8)

Carolina relata que quando começou a dar aulas em grupo, partiu da própria sensibilidade, e se decidiu por um método, depois de realizar uma pesquisa e escolher uma “bibliografia de apoio”. É possível perceber na sua fala esse protagonismo do professor, que procura soluções para os desafios que surgem na prática pedagógica. Carolina também fala sobre adaptar o conhecimento pedagógico adquirido às diferentes situações encontradas no cotidiano do professor:

(...) basicamente a gente pode dizer que é um processo empírico, que vai do *feeling* de cada professor. Porém, você tem técnicas. A gente aprende técnicas, quando a gente faz a nossa formação dentro da licenciatura em música. Você aprende técnicas, mas são técnicas muito amplas, que você tem que adaptar ao seu dia-a-dia: ao seu público, ao seu espaço, às suas condições de trabalho (CAROLINA, p.2).

As falas dos professores demonstram como o professor reflete sobre a sua prática e vai criando sua forma de atuar, influenciado pelo meio em que está inserido, por conversas com seus pares e por muitos outros fatores que não podemos definir. Esperança relatou como a observação do trabalho de professores amigos com violino Suzuki, somado ao contato com um professor de flauta Suzuki,

em 2005, despertaram nela reflexões sobre a sua prática e a levaram a formular conceitos que pode testar em suas aulas. Em outros momentos da entrevista a professora também relatou observações que fez de aulas de capoeira e de futebol para crianças, que lhe trouxeram elementos relacionados à metodologia para lidar com uma turma de alunos.

Pedro, apesar de alegar não ter nenhuma formação para dar aula em grupo e não estar muito aberto para trabalhar dessa forma, demonstrou em sua fala que suas aulas não são uma cópia do modelo que conhecemos como “tradicional” de aulas individuais, centrado na técnica e na leitura de partituras, apesar de percebermos influências, mas revelou como várias atividades que realiza estão baseadas na prática do fazer musical, no tocar de ouvido, e no aspecto lúdico da música:

Tem todo um ensinamento que eu chamo de inconsciente, assim, que é o ensinamento que vai pelo seu som, ele vai junto com você. Eu acho fundamental tocar junto. (...) Metade da aula é ligada à leitura e à escala, uma coisinha assim, à nota longa... o método que a gente fica chamando, né? E a outra metade é sempre tirando música, sempre brincando.(...) Como eu conheço um pouquinho de harmonia, eu gosto de ficar inventando arranjos, eu fico inventando na hora os arranjos, às vezes trago escrito.. Eu gosto muito desse lado lúdico, de trabalhar as melodias um pouquinho, meio a meio (PEDRO, p.3).

João chegou à conclusão que não deveria trabalhar com partituras durante as primeiras semanas de aula, para que os alunos pudessem se concentrar mais no aprendizado do instrumento em si, já que era o primeiro contato que eles estavam tendo. Depois que os alunos aprenderam as primeiras notas, João conta que trabalhou algumas melodias de ouvido. A partir do segundo bimestre, João preparou um material de duos e quartetos, com repertório erudito e popular, a partir de arranjos criados por ele mesmo, incluindo o trabalho com cânone e leitura de cifras. Além de se preocupar com o material a ser utilizado, João relatou em vários momentos da entrevista, que se preocupava com a forma de falar, tendo a intenção de interagir com todo o grupo.

Segundo as professoras entrevistadas por YIM (2001), o planejamento das aulas em grupo é mais difícil e mais demorado. Na opinião do professor “A”, entrevistado por Silva (2012), o ensino em grupo é uma atividade mais exigente para o professor, que o obriga a pensar e a criar formas diferentes de dar aula, devido à pouca difusão de metodologias e materiais próprios para o ensino em grupo, além

da questão da postura como professor, que, segundo ele, é diferente nas aulas em grupo, pois demanda mais empenho:

“ (...) é muito mais complicado para o professor, exige muito mais do professor em termos de planificação das aulas (...), em termos de pensar, de pesquisar outras metodologias e de arranjar novos materiais, porque (...) ainda não há muita coisa para aulas em conjunto, temos que arranjar, adaptar materiais e isso implica mais trabalho prévio da nossa parte e nas aulas, fisicamente, em termos de empenho é preciso muito mais empenho, é preciso estar muito mais ativo que nas aulas individuais” (A, apud SILVA, 2012, p.110-111)

Conclui-se que: a maioria dos professores não teve uma formação específica para o ensino em grupo; há uma lacuna no ensino superior com relação a esse tema; muitos professores apontam a necessidade de a instituição prover essa formação para os docentes; a maioria dos professores gostaria de ter acesso à formação para o ensino em grupo; os professores têm a tendência de se remeterem à forma como foram ensinados para pautarem suas aulas (o que ocorreu de forma individual); os professores também se utilizam de outras experiências para buscar outras maneiras de lidar com os desafios do ensino em grupo, que possui demandas diferentes do individual.

Apesar de os professores refletirem e buscarem algum tipo de alternativa para lidar com as questões que lhes são postas no cotidiano da sala de aula, nota-se que de um lado, a falta de formação e de outro, a exigente demanda do ensino em grupo, fazem com que subsistam limitações na forma de pensar e realizar as aulas em grupo. Os professores mostram-se um pouco pessimistas a respeito de aspectos que, talvez, se tivessem uma formação mais completa, veriam de outra forma, ou teriam ferramentas para tentar solucionar.

Dois professores acreditam que o ensino em grupo não é tão eficiente quanto o ensino individual. Os professores que se manifestaram nesse sentido foram os dois que trabalharam com o FIC iniciante: João e Pedro. Pedro é bem sucinto em sua afirmação: “Mas o bom mesmo, e como eu aprendi é a aula individual” (PEDRO, p.1), remontando o argumento apresentado anteriormente, a respeito da tendência de se ensinar da forma como aprendeu.

João acredita que seja possível realizar um trabalho com o ensino em grupo, apesar de este último não ter “tanta eficiência quanto o ensino individual” (JOÃO, p.9). Apesar de ter a percepção de que o ensino em grupo é mais lento, parece até

se surpreender com os resultados alcançados por suas aulas em grupo. Durante sua explicação, percebe que atingiu os objetivos esperados na metade do tempo previsto (o curso FIC tem a duração de um ano para preparar os alunos para a prova de ingresso no nível básico):

É um ensino mais lento do que o ensino individual, mas é possível preparar um aluno, por exemplo pra tocar um repertório básico e até mesmo fazer a prova de ingresso do curso básico aqui em um ano. E a gente conseguiu fazer isso, inclusive em seis meses, né? Em seis meses metade da turma já tinha condições de fazer isso. (JOÃO, p.9)

Cinco professores defendem que, para o ensino em grupo funcionar, é indispensável que se tenha um atendimento individual em paralelo. Os outros três professores que não se manifestaram nesse sentido, mostraram-se mais favoráveis ao ensino individual, o que nos leva a perceber a importância que os professores dão ao atendimento individualizado. Esse foi mais um ponto de igualdade com os professores de Portugal (SILVA, 2012), que foram unânimes na opinião de que o ensino em grupo pode oferecer muitas vantagens para os alunos, e defendem que ele aconteça, mas, na opinião dos professores, ele não pode prescindir do atendimento individual.

O professor “E” (E apud SILVA, 2012, p.131) acredita que “aulas individuais permitem fazer um acompanhamento mais personalizado e direcionado, mas na verdade, há *clicks* nas aulas de conjunto, por isso é muito difícil dizer que uma coisa é melhor que a outra, porque têm funções diferentes”.

Os comentários dos professores do CEP-EMB e dos professores citados por Silva (2012) foram muito parecidos, e revelam a crença de que a aula individual é o momento em que o aluno tem a oportunidade de sanar dificuldades técnicas, pois o professor pode ter a atenção voltada para ele. O professor “C”, (C, apud SILVA, 2012), afirma que nas aulas individuais é possível explorar ao máximo as aptidões dos alunos.

O professor “A” (A, apud SILVA, 2012) comentou sobre a divulgação do chamado “mito das aulas individuais”, talvez o que aqui tem sido denominado “ensino conservatorial”, contribuiu para que as aulas em grupo fossem implantadas nas escolas de ensino profissional de música. Porém, o professor aponta que há motivos pedagógicos presentes nas tradições, e que nem todas as tradições

precisam ser contrariadas. Para ele, o fato de ser uma tradição, não faz com que, necessariamente se torne um mito.

Carolina vê a aula individual como uma “lupa” que coloca em cima das dificuldades e das qualidades do aluno, e defende que o ensino individual e o ensino em grupo são complementares, pois existem momentos em que torna-se necessário “olhar para o aluno como um só” (CAROLINA, p. 7). Carolina compara essa situação como quando levamos uma criança para a campanha de vacinação, na qual podem estar presentes muitas crianças de uma vez, e quando essa mesma criança vai ao pediatra, e aí, tem um atendimento personalizado.

Tiago e Esperança acreditam que esse atendimento nem precisaria ser semanal, podendo, até mesmo, ser quinzenal ou mensal. Débora sugere que, se o grupo for maior que quatro alunos, dois professores deem aula juntos, para que um possa se ater mais a auxiliar as dificuldades de cada aluno enquanto o outro conduz o grupo. Há na literatura metodologias que preveem essa dinâmica, como relata Cruvinel (2004) e Griffiths (2011).

Os professores sentem grande dificuldade em lidar com os níveis diferentes dentro do grupo e em atender as necessidades de cada aluno, como foi relatado por sete professores. Talvez esse seja o maior motivo para a defesa da complementação do ensino em grupo com aulas individuais. Sete professores relataram, a partir da própria experiência, que cada aluno se desenvolve de forma diferente, e mesmo quando se encontram no mesmo nível, uns avançam mais rápido e outros têm mais dificuldade. Os professores não sabem como agir nessas situações: se adiantam o conteúdo para os que têm facilidade não ficarem desestimulados ou se vão mais devagar pensando nos que têm dificuldade.

Essa preocupação com os diferentes níveis dos alunos também acometeu os professores da pesquisa de Silva (2012). Porém, na realidade em que esses professores estão inseridos, o que ocorre é que alunos de níveis diferentes assistem aulas juntos. Um exemplo citado pelos professores foi um aluno do nível um junto com um aluno do nível cinco. Os professores relataram que quando isso acontece, o que fazem é dividir a aula ao meio e dar um atendimento individual para cada um, pois veem como algo prejudicial para os alunos as aulas com grupos muito heterogêneos, se não há um outro momento para um atendimento individual.

Tiago e Rafael comentaram que talvez em um grupo com mais de quatro alunos seja difícil perceber com detalhes a dificuldade de cada aluno. Rafael alegou

que se o professor se detém em um aluno que está com dificuldade, a aula perde a característica de grupo naquele momento, e se torna uma aula individual, e os outros alunos ficam ociosos. Há ainda a preocupação com o programa a ser cumprido. Débora questiona: “o curso continuaria o mesmo?” (DÉBORA, p.4). Carolina, por outro lado, aponta um caminho para lidar com esse problema e explica:

Eu tenho que tornar aquele conteúdo acessível a todos os alunos. De que forma? Eu tenho que trabalhar as dificuldades que eu vejo num determinado estudo, num determinado trecho. Eu tenho que dissecar aquilo pra que o grupo inteiro tenha capacidade de execução. Então é diferente quando a gente tá dando aula só pra um aluno. Você tá dando aula pra um aluno, você pode ir direto num determinado ponto de dificuldade, mas talvez você não precise criar, elaborar uma dinâmica pra que ele atinja aquele objetivo. (CAROLINA, p.1)

Júlia, Pedro e Rafael relataram um certo receio com relação ao domínio de classe. Pedro considera a aula em grupo, principalmente com crianças, “sempre um pouco caótico”, e conta que quando teve uma experiência com aulas de flauta doce para turmas de até quinze crianças “quase ficou maluco” (PEDRO, p.1). Rafael não se sente à vontade para dar aula em grupo porque acredita que o professor tem que ter habilidade para ter uma linguagem determinada para lidar com crianças e adolescentes, saber lidar com a dispersão e saber convencer os alunos de participar, o que ele, pessoalmente, declara que ainda não descobriu como fazer.

Pedro e Júlia declaram não estar muito abertos para realizar um trabalho com ensino em grupo porque, segundo eles, o barulho causado pelas conversas (Júlia) e também, nos níveis iniciais, pelos alunos ainda no processo de aprender a tirar o som (Pedro) tornam a aula cansativa e estressante. Nota-se que, de certa forma, esses aspectos também estão relacionados à dificuldade do domínio de classe. Débora comentou sobre a questão acústica, mas sob o prisma da falta de preparo acústico das salas, e do cansaço provocado pela grande quantidade de decibéis, com muitas pessoas tocando num espaço muito pequeno.

Ou seja, a falta de formação dos professores contribui para que não consigam enxergar alternativas para os desafios que encontram, e os leva, principalmente, a crer que não seja possível auxiliar os alunos em suas dificuldades individuais quando se realiza um trabalho em grupo, como foi externado por quase todos os professores (sete). Por isso, cinco professores advogam pela complementação do ensino em grupo com um atendimento individual em paralelo. Três professores

associam o ensino em grupo à falta de disciplina e ao barulho, e apenas dois professores afirmam que o ensino em grupo não é tão eficaz quanto o individual.

Por último, o que denominei como “falta de instrumentalização do ensino em grupo” foi observada pelas falas dos professores que remetem à falta de material didático, e à falta de modelos eficientes próximos, que possam ser observados. A falta de formação também está, de certa forma, relacionada a esse tópico, pois, como foi dito anteriormente, a oferta de cursos específicos para dar aula em grupo é praticamente inexistente no contexto em que os professores participantes estão inseridos, especialmente ao se tratar de flauta transversal.

Quatro professores consideraram negativo o fato de não existirem experiências de sucesso com o ensino em grupo, que pudessem ser imitadas. Tiago ressalta que dentre as experiências mais conhecidas se encontra o método Suzuki, mas que este teria que ser “bem adaptado” à realidade da escola, pois conta com premissas que, dificilmente seriam observadas, como o aspecto do apoio da família, que é uma dificuldade que os professores encontram na escola. O método Suzuki, criado por Shinichi Suzuki na década de 30 preconiza o ensino de música para crianças a partir do modelo de aprendizagem da língua materna, por meio de uma grande exposição à música, contando, por isso, em grande parte com o acompanhamento dos pais nesse processo (SUZUKI, 2008).

Esperança considera que o pouco contato que teve com o método Suzuki trouxe reflexões e contribuições para sua prática como professora. Perguntei para Esperança se ela concordava com a afirmação de que o método Suzuki precisaria ser adaptado à nossa realidade, já que ele foi concebido no contexto da cultura japonesa, tendo como um dos pilares principais, a participação da família, item que, segundo o professor Tiago, seria complicado na realidade da escola, já que os pais se limitam a levar e buscar os seus filhos. Esperança fez uma análise baseada na sua experiência como mãe, como avó que observa os netos como alunos Suzuki e como professora que, durante anos de experiência, teve a oportunidade de conhecer poucos pais de alunos, já que a maioria não acompanhava os filhos nas aulas e apresentações:

O método preconiza um envolvimento da família cem por cento, né? *Full time*. Isso realmente é cultural, porque aqui, a ideia nossa é que você larga a criança na escola e pronto. E acabou. E sua tarefa tá feita, né? Então no negócio da música já é diferente. Eu mesma não fui capaz de criar nenhum filho desse jeito. Só vi a minha filha fazendo isso com a filha dela, com a

neta. E num esforço danado, porque também ela não sabia como ia fazer isso. Então exige muito. Mas o fato é que quanto mais a família estiver envolvida, com Suzuki ou sem Suzuki, mais chance de sucesso essa criança vai ter. Até porque a primeira plateia que ela quer agradar é papai e mamãe. De fato é. E até isto basta para ela, na verdade. Se mamãe achou bom, papai também, o resto não precisa achar, né? Acho que vai muito por aí. Daí, nessa minha experiência de Escola de Música, eu me lembro nitidamente dos pais... Foram tão poucos nesses vinte e oito anos de escola, que eu sei o rosto de cada pai e mãe que chegou perto do seu filho lá na escola de música. (...) São poucos, muito poucos... O resto todo mundo largava o filho lá e tchau. Alguns nem iam buscar. Então.. Participar de audição, então? lihh!!! Longe! Né? Muito difícil. Então já tem um embate aí. Por exemplo, se o método Suzuki fosse adotado, a gente já teria essa dificuldade. (ESPERANÇA, p 14)

Reys e Garbosa (2010) afirmam que o termo “método” pode assumir diferentes conotações, às vezes referindo-se a uma ação pedagógica, à metodologias, ou a um livro didático. Esperança, João, Tiago e Júlia mencionaram a ausência de material para o ensino em grupo. Esperança demonstrou uma grande preocupação em encontrar uma didática para dar aulas em grupo, associando à palavra “método”, citada trinta e cinco vezes durante a entrevista, às vezes a forma de dar aula, às vezes o material a ser utilizado.

Esperança via como uma solução a adoção de um método para o ensino em grupo de flauta, mas declarou não ter conhecimento de outros métodos pra flauta que não o Suzuki. A professora salientou a importância de discussões entre os professores para tratar dessa questão do método: “Qual método se adaptaria à nossa realidade? Ou: que mudanças a gente teria que fazer na nossa realidade para que tal método tenha sucesso?” (ESPERANÇA, p 14) Mas, como conta com uma certa tristeza, nunca houve essa discussão.

Tiago sente falta de ter acesso a um material específico para aula em grupo, como arranjos, exercícios de improvisação e composições com várias vozes. João, afirma que não existe uma apostila para a aula em grupo na escola, e, por isso, ele mesmo fez o material que utilizou em suas aulas. Mas considera algo muito experimental. Júlia declara que a apostila que era utilizada nas aulas com três alunos era uma apostila para aula individual, transparecendo sua compreensão de que o professor teria que contar com um material diferenciado para dar aulas em grupo.

Aqui podemos retomar a fala do professor “A” (SILVA, 2012), que dizia que a aula em grupo é uma aula que exige mais do professor, pois não há muito material difundido, e o professor precisa parar para pensar, para planejar, para criar arranjos,

acrescento eu, para criar estratégias de como trabalhar com muitos alunos de uma vez. Montandon (2004) e Sacarambone e Montandon (2008) questionam a simples aplicação de um método pronto à aula de instrumento.

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante, evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido. (MONTANDON, 2004, p. 3).

O ensino em grupo certamente constitui-se em um desafio, mas também constitui-se em um campo cheio de possibilidades que ainda não foram totalmente verificadas, pois requerem um estudo teórico e prático, somado às experiências adquiridas pelas vivências dos professores em sua atuação profissional. Assim como adverte Montandon (2004), há que se pensar a respeito dos objetivos que se quer atingir com o ensino em grupo para, assim, planejar as estratégias para alcançá-los. Enquanto os professores apenas perceberem a falta de formação e a falta de material para o ensino em grupo, nada mudará. Mas, se começarem a pesquisar, pensar e produzir, poderão vivenciar experiências frutuosas que servirão de modelo para outros professores, que, assim, também se sentirão mais motivados para trabalhar com o ensino em grupo.

CONCLUSÃO

É sabido que a pesquisa qualitativa conta com o ponto de vista do pesquisador, e que a sua subjetividade, apesar de minimizada, também faz parte do processo (FREIRE, 2010; BRESLER, 2007; PESCHKIN, 1988 apud BRESLER, 2007). Por isso, faz-se necessário externá-la aqui, para que o leitor compreenda de onde parte a minha análise.

No início do mestrado, eu tinha uma visão a respeito do contexto da Escola de Música, que era o meu ambiente de trabalho, e, também, sobre como eu imaginava que meus colegas se posicionariam com relação ao meu objeto de pesquisa.

Como ex-aluna e professora da referida escola, eu percebia algumas complexidades e contradições (CUNHA, 2009, 2011), como as idas e vindas na proposição de se ensinar em grupo e os vários tipos de reação à esse tipo de proposição, e queria compreender melhor a realidade na qual eu estava inserida. Porém, baseada em preconceitos, eu já imaginava o que iria encontrar, e o que meus colegas iriam dizer.

Eu me questionava: por ser esta uma escola específica de música, não traria, inevitavelmente, traços marcantes do que autores como Harder, 2003; Jorquera Jaramillo, 2006; Penna, 2010; Pereira, 2012; Vieira, 2000 denominam modelo conservatorial, a saber: crença no talento inato, foco na partitura e na técnica, defesa do ensino individual, exclusividade do repertório erudito, professor como fonte única do saber? Imaginava que os professores se posicionariam de forma contrária ao ensino em grupo, e que suas respostas reforçariam todas essas características apontadas na literatura como traços do ensino de música em conservatórios.

Montandon (2008, p. 16), ao versar sobre a preparação do pesquisador para realizar entrevistas em pesquisas qualitativas, relata um caso de um aluno com grande experiência profissional que, antes de iniciar a coleta de dados para seu trabalho de mestrado, declarava que “tinha certeza do que seus colegas (professores de instrumento) pensavam, porque pensavam daquela forma, porque a escola estava estruturada dessa ou daquela forma, etc.” Segundo a autora, demorou um pouco até que o aluno percebesse que, para a realização de uma pesquisa, era necessário “buscar algo que não se sabe dentro do universo que já se sabe”

(MONTANDON, 2008, p. 342), ressaltando a importância da dúvida, da incerteza e da consciência do não saber, no processo de investigação.

Ao estudar sobre a pesquisa qualitativa e sobre as entrevistas, percebi que seria necessário mudar minha postura com relação ao processo de investigação, já que eu já tinha algumas certezas a respeito dos resultados, e, segundo a literatura, o abrir-se para o inesperado era fundamental. Desse modo, me dispus a fazer a experiência de *estranhar o familiar* (ARROYO, 1999; KINGSBURY, 1988), tentando me despir de ideias pré-concebidas e de expectativas de resultados.

Depois de me afastar do ambiente, de desenvolver um pouco mais o senso crítico, de realizar as entrevistas e de analisá-las, eu tive uma grande surpresa. Os meus colegas responderam de forma muito diferente do que eu imaginei. E percebo que eu também já não sou a mesma Raíssa que iniciou o mestrado em agosto de 2013. Hoje vejo a literatura com outros olhos e também a fala dos meus colegas com outros olhos. Acredito que o que Arroyo (1999) fala de estranhar o familiar aconteceu comigo. Uma realidade para mim muito próxima, que eu julgava conhecer muito bem, se descortinou diante de mim e se revelou como algo muito diferente e surpreendente.

Esse exercício de ouvir o outro e descobrir o novo foi um aprendizado também para a vida. Foi um aprender a não julgar, a não supor, e a perceber como a experiência do outro é rica e reveladora. A fala dos entrevistados revelou um pouco da história de cada um, das convicções que orientam sua prática como professores, de como percebem o contexto em que estão inseridos. Revelou questionamentos sobre o ensinar em grupo que eu ainda não tinha realizado, e aumentaram, de certa forma, meu repertório de ideias para trabalhar com o ensino em grupo.

A observação da similaridade de opiniões em alguns assuntos foi um ponto interessante, que me fez refletir até que ponto isso se deve às mesmas influências, à formação (ou a falta dela), ou a motivos reais e concretos, comprovados pela prática dos professores.

Situo novamente o leitor quanto às questões de pesquisa para que os resultados obtidos possam ser a elas confrontados. Essa pesquisa se propôs a compreender: O que os professores de flauta entendem por ensino de instrumentos em grupo? Que experiências eles possuem com esse formato de ensino? Como os

professores avaliam a adoção do ensino em grupo no contexto da Escola de Música? Que desafios declaram enfrentar?

O estudo de entrevistas realizado nesta pesquisa revelou que, apesar de os professores declararem que o ensino em grupo é uma aula com mais de um aluno, suas falas demonstram que também consideram que outros fatores caracterizam esse formato, como:

- A ideia de que os alunos devem tocar juntos (e não um aluno toca e os outros escutam, como na *masterclass*);
- A conclusão de que o professor deve orientar a aula de forma diferente do que faria em uma aula individual, que deve se expressar de forma a se fazer entender pelo grupo, que deve estar atento ao desenvolvimento de cada aluno, que deve cuidar para que o aluno que está mais fraco não se sinta frustrado;
- O reconhecimento das possibilidades de trabalho com aspectos musicais tais como pulsação, afinação, harmonia, improvisação, polifonia e desenvolvimento técnico;
- As dinâmicas que se constroem a partir da socialização dos alunos, como a aprendizagem entre os pares, a competição saudável, a colaboração, a alegria de estar juntos, o sentir-se importante no grupo, a facilitação da auto-avaliação por parte do aluno, a oportunidade de tocar em conjunto.

Algumas dessas características são citadas por autores como Fischer (2010), Reist (2002), Bjontegaard (2015), Cruvinel (2004), Griffiths (2011), Swanwick (1994), T. Silva (2010), C. Silva (2012), Yim (2001), e Andrews (2013). Os professores entrevistados percebem essas características como vantagens do ensino em grupo.

Ao mesmo tempo em que afirmam que a *masterclass* não seria uma aula em grupo, a maioria dos professores parece concordar que a prática de conjunto que ocorre, por exemplo, na Orquestra de Flautas, é um tipo de aula em grupo, pois além de simplesmente praticar o repertório, os professores buscam trabalhar as dificuldades técnicas dos alunos, os aspectos históricos do repertório, além do desenvolvimento da afinação e da expressividade. Os professores percebem os resultados do trabalho da Orquestra de Flautas em seus alunos.

No tocante às experiências de cada professor com o ensino em grupo, foi possível verificar que todos os professores aprenderam a tocar flauta de forma

individual, e que apenas uma professora teve contato com o ensino em grupo no ensino superior. Essa professora foi a única que buscou um tipo de formação para dar aulas em grupo, por meio da metodologia Suzuki. Nenhum dos outros sete professores teve algum tipo de formação para trabalhar com o ensino em grupo, o que veem como causa da sensação de incapacidade para trabalhar com esse formato.

Porém, todos os professores tiveram a experiência de dar aulas em grupo. A maioria, para grupos de até três alunos. Dois professores trabalharam com o curso FIC inicial, com turmas de quatro a oito alunos, e dois, com o FIC pós-técnico, com uma turma de quatro alunos. Além dessas experiências, foram relatadas algumas atividades extras promovidas para que os alunos tocassem em grupo, como técnica em grupo (como foi relatado pela professora Esperança), o trabalho com a Orquestra de Flautas, e o trabalho com aulas com turmas grandes em escola regular.

Os professores enxergam problemas na inserção do ensino em grupo no contexto do CEP-EMB, como a percepção de que o interesse da administração em implementar esse formato seja apenas para resolver um problema econômico e numérico, como também concluíram os professores entrevistados por SILVA (2012), a falta de infraestrutura, a falta de instrumentos musicais, a falta de diretrizes pedagógicas e materiais para trabalhar com o ensino em grupo e, principalmente, a falta de formação dos professores.

De acordo com a experiência dos professores, o atendimento das necessidades individuais dos alunos no grupo é um dos maiores desafios. Por isso, propõem a existência de um atendimento individual em paralelo às aulas em grupo ou o trabalho de dois professores em conjunto, para que as vantagens do ensino em grupo possam ser aproveitadas para o desenvolvimento dos alunos, sem que a qualidade do ensino seja prejudicada.

Os professores enxergam as possibilidades que alcançam com a própria experiência e reflexão, mas autores como Griffiths (2011), Silva (2009), Swanwick (1994), Fisher (2010), apontam para o fato de que no ensino em grupo, os fatores em jogo são muito diferentes dos que se apresentam nas aulas individuais, e, por isso, a formação dos professores para trabalhar com o ensino em grupo pode abrir um novo leque de possibilidades para as aulas de instrumento em grupo.

Débora concluiu: “a música é coletiva!”, e com essa afirmação, concluiu que o ensino de instrumentos musicais em grupo constitui-se em um grande potencial para a ampliação das possibilidades do ensino de música. Esse estudo demonstrou a necessidade premente de promover a formação dos professores para trabalhar com esse formato, pois, apesar de estarem situados em uma escola específica de música, na qual convivem várias influências, dentre elas a cultura do conservatório (PENNA, 2010; JORQUERA JARAMILLO, 2006, 2010; PEREIRA, 2012; LOURO, 2009; VIEIRA, 2000; HARNONCOURT, 1998; KINGSBURY, 1988), a maioria deles demonstrou abertura para tal, e quase todos acreditam nas potencialidades do ensino em grupo.

A expressão “a música é coletiva” pode ser relacionada a uma filosofia de educação musical centrada no fazer musical. Nesse sentido, o ensino em grupo pode contribuir, para a experiência musical dos alunos e apresentar uma nova forma de aprender música, contrariando algumas das características do ensino herdado do conservatório, como o foco na leitura e na técnica, de forma descontextualizada.

A expressão também remete a essa questão da socialização, e parece afirmar que o estar em conjunto faz parte da natureza do fazer musical. Talvez seja significativo que as características mais citadas pelos professores como positivas foram as que se relacionam aos aspectos da socialização promovida no ensino em grupo. O fato de estar em grupo é que cria as várias possibilidades que o ensino individual não pode alcançar.

A importância dessa pesquisa está na contribuição para o corpo de pesquisas sobre o ensino em grupo no Brasil, como a primeira dissertação a respeito do ensino em grupo de flauta em uma escola de música, na compreensão de professores. O ensino de flauta transversal em grupo traz possibilidades muito interessantes, como o trabalho harmônico a várias vozes, mesmo em se tratando de um instrumento melódico, dentre outras, citadas pelos entrevistados.

Outro dado importante revelado pela presente pesquisa foi que, apesar de existirem características do ensino instrumental relacionadas ao conservatório, perpetuadas por uma tradição, cada realidade é única e não pode ser generalizada. As respostas dos professores de flauta demonstraram influências da tradição, e, ao mesmo tempo, abertura ao novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARELLO, Luc et al. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 1995.

ANDREWS, Kathryn. *Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group.* British Journal of Music Education, vol 30, issue 1, pp. 125-148. mar. 2012.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.* 1999. 153 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BARBOSA, Joel Luís da Silva Barbosa. *An adaptation of american band instruction methods to brazilian music education, using brazilian melodies.* 1994. Tese (Doctor of Musical Arts) - University of Washington-Seattle.

BATTISTI, Dayane. *Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão.* Dissertação (Mestrado em Música), UFPR, Curitiba, 2016.

BJONTEGAARD, Bjorg Julsrud. *A combination of one-to-one teaching and small groups in higher music education in Norway – a good model for teaching?* British Journal of Music Education, vol 32, issue 1, pp. 23 – 36. mar. 2015.

BOWMAN, Wayne. *Educating Musically.* In: COWELL; RICHARDSON (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference.* New York: Oxford University Press, 2002. 63-84.

BRESLER, Liora. *Pesquisa qualitativa em Educação Musical: contextos, características e possibilidades.* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA. Histórico. Disponível em: <http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/historico> Acesso em: 10 de jun. 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. *Com 52 anos, Escola de Música sofre com falta de infraestrutura: a instituição de Brasília sofre com instrumentos sucateados, prédio sem reforma e falta de professores.* Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/03/13/interna_cidades_df,475301/aos-52-anos-a-escola-de-musica-de-brasilia-sofre-com-ma-infraestrutur.shtml Acesso em: 21 de abr. 2015.

COSTA, Cristina P. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 20, n. 29, p. 103-115, jul-dez. 2012.

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1998.

CRUVINEL, Flavia Maria. Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (Mestrado em Musica), UFG, Goiânia, 2003.

_____. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. *Anais do I ENECIM, Goiânia*, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 19, n. 26, p. 70-78, jul./dez. 2011.

_____. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre- RS*. Tese (Doutorado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 2009.

DANIEL, Ryan. *Innovations in piano teaching: a small group model for the tertiary level*. *Music Education Research, USA*, v.6, nº 1, pp. 23-41, march, 2004.

GRIFFITHS, Margaret. Introduction. In: BEACH, Nick; EVANS, Julie; SPRUCE, Gary (Org.) *Making music in the primary school*. Whole class instrumental and vocal teaching. New York: Routledge, 2011.

EVANS, Julie. How did we get there? The historical and social context of whole class instrumental and vocal teaching. In: BEACH, Nick; EVANS, Julie; SPRUCE, Gary (Org.) *Making music in the primary school*. Whole class instrumental and vocal teaching. New York: Routledge, 2011, pp. 6-11.

FISHER, Christopher. *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press, 2010.

FITTIPALDI, Valeria P. Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI. Dissertação (Mestrado em Musica), UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

FLACH, Gisele A. *Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais*. Dissertação (Mestrado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 9- 58.

GALINDO, João Mauricio. *Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: A construção de um método*. Dissertação de Mestrado em Musicologia - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2000.

GOMES, José Benedito Viana. Aulas coletivas de instrumento como fator de motivação para o desenvolvimento da execução musical de flautistas em cursos de graduação. *Anais do I SIMPOM e XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*, Rio de Janeiro, 2010.

HARDER, Regina. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Revista Música Hodie*, Goiânia, vol. 3, n. 1/2, p.35 a 43, 2003.

HARNONCOURT, Nicolaus. *O discurso dos sons*. Caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

JORQUERA JARAMILLO, M. C. *Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina*. *Investigación En La Escuela*, pp. 58, 69-78, 2006.

_____. Modelos didáticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, pp. 214, 52-74, 2010.

KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHMANN, Andreas C.; ULRICH, Sonja. Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine Tagebuchstudie zur beruflichen Zufriedenheit und Professionalisierung von Lehrkräften im Instrumentalen Gruppenunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, vol. 2, n.1, elektronischer artikel, april, 2011.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários – professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link. In: JUSAMARA SOUZA (Org.) *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 259-281.

MATTOS, Ataíde de. *Percepção da diversidade de perfis de alunos no discurso e ações de professoras de violoncelo: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música), UnB, Brasília, 2008.

MILLS, Janet. *Instrumental teaching*. New York: Oxford Press, 2007.

MILLS, Janet; SMITH, Jan. Teacher`s beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, vol 20, issue 1, pp 5-27, march 2003.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de musica: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Dissertação (Mestrado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 1992.

_____. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área. *Anais do I ENECIM*. Goiânia, 2004.

_____. Epistemologia do ensino coletivo e os dez anos do ENECIM. *Anais do VI ENECIM*. Salvador, no prelo.

OLIVEIRA, Glenda M. de. *No descomeço era o Verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), UNB, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Pedro A. D. de. *Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCAR, São Carlos, 2014.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 10. Ed. rev. e atual. – Campinas: Papirus, 2004.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. Ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. *Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um relato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (Doutorado em Música), UFMS, 2012.

REIST, Joan M. It`s a group thing: getting started in group teaching. *American Music Teacher* Apr.-May 2002: 35+. Academic OneFile. Web. June. 2016.

REYS, Maria C. D.; GARBOSA, Luciane W. F. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir da revisão bibliográfica e do método para violoncelo Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 107-116, set. 2010.

ROBERTS, B. Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39, 1991.

ROSA, Maria V. de F. P. C.; ARNOLDI, Marlene A. G.C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTAYANA, Rita. *Ensino coletivo de flauta transversal: um estudo de caso nas Oficinas Culturais SESI-música*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte), UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SCARAMBONE, Denise Cristina F. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: Dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música), UNB, Brasília, 2009.

SCARAMBONE, Denise C. F.; MONTANDON, Maria Isabel. A reflexão do professor de piano sobre sua prática pedagógica: uma introdução. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*, São Paulo, 2008.

SILVA, Catarina Sofia de Sousa. *Contributo para a avaliação das aulas coletivas de flauta transversal*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música). Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.

SILVA, Tais Dantas da. *A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação*. *Anais do V SINCAM*, Goiânia, 2009.

_____. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, autoestima e as interações na aprendizagem musical em grupo*. Dissertação (Mestrado em Música), UFBA, Salvador, 2010.

SOUZA, Henry Raphaely de. *A pesquisa sobre o ensino coletivo de instrumentos*. *Anais do II SINPOM*, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: reflexões sobre uma prática docente*. Dissertação (Mestrado em Música), UDESC, Florianópolis, 2013.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio B. M. et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, nº 3, p. 31-49, julho/setembro, 2010.

SOUZA, Luan S. de.; TOURINHO, Cristina. Ensino de violão: o atendimento individualizado no processo de formação coletiva do violonista solista. *Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM*, Natal, 2015.

STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: o método clássico da educação do talento / Shinichi Suzuki: tradução Anne Corinna Gottberg*, - 3. Ed. Rev. – Santa Maria: Palotti, 2008.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de Estudo – Educação Musical n. 4/5. Atravez, 1994. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm. Acesso em: 02 out. 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOURINHO, Ana Cristina. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. Anais do XVI Encontro Nacional da ABEM / Congresso regional da ISME na América Latina, Campo Grande, 2007.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2000.

YIM, Milan. *An ethnographic study on dyad and small group piano instruction in the pre-college level*. These (Doctor of Education). Columbia University, Columbia, 2001.

YING, Liu Man. *O ensino coletivo direcionado ao violino*. Dissertação (Mestrado em Música), ECA-USP, São Paulo, 2007.

APÊNDICE A

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____,
carteira de identidade número _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, revisadas por mim, para **Raíssa Bisinoto Matias**, para que possam ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para fins de pesquisa e publicações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo. Abdico, também, dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas.

Data:

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE FLAUTA

Esclarecer que a pesquisa não é para comprovar ou defender o ensino em grupo. Apenas para conhecer e compreender melhor como os professores pensam e fazem o ensino em grupo

- 1) O que você entende por ensino em grupo ou ensino coletivo de instrumentos? Como você chegou a essa definição?
- 2) Você já teve algum contato com esse tipo de aula? Em caso positivo, como foi a experiência?
- 3) Como você vê a inserção do ensino em grupo, por meio dos FICs na EMB?
- 4) Na sua avaliação, o que foi positivo e o que foi negativo com relação à criação e ao oferecimento desses cursos?
- 5) Na sua opinião, que elementos são necessários para que o ensino em grupo seja realizado de maneira eficiente?
- 6) Como você vê a proposta do ensino em grupo no futuro da escola? Que consequências essa proposta traria?