

ENSINO EM GRUPO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS NO CONTEXTO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Ana Roseli Paes dos Santos
Maria Helena G. Leal Vieira

Universidade do Minho
Universidade do Minho

anaroseli@ie.uminho.pt
m.helenavieira@ie.uminho.pt

RESUMO: As expressões artísticas são áreas ricas em si mesmas, e também pelo seu potencial no desenvolvimento de uma série de competências e aptidões transversais, cognitivas, sociais e culturais; no entanto, elas apresentam dificuldades de implementação na escola pública generalista devido a problemas relacionados com a formação de professores e também com processos precoces e maldelineados de interdisciplinaridade, que dificultam a aprendizagem efectiva das linguagens artísticas. Esta pesquisa, em desenvolvimento na Universidade do Minho aborda a temática do ensino em grupo de instrumentos musicais heterogêneos, no contexto da escola pública portuguesa e brasileira. Ao questionar alguns dos processos pedagógicos de ensino musical vigentes nos dois países nos ramos genérico e especializado procurou-se, por meio de uma investigação com base num paradigma qualitativo, estudar dois casos (Stake, 2006) para conhecer e compreender o processo de ensino-aprendizagem por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no âmbito pedagógico, epistemológico, político e cultural. Considerando dois projetos bem-sucedidos de ensino instrumental em grupo em Portugal e no Brasil, houve a necessidade de realizar esta investigação que permitisse estudar, identificar e descrever as boas práticas e sistematizar um conjunto de sugestões do ponto de vista pedagógico, curricular e político para que, no futuro, possam subsidiar a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares.

Introdução

As expressões artísticas são disciplinas dentro do currículo do ensino que têm despertado preocupações e questionamentos em vários países sobre o papel e o espaço das artes no sistema educativo, alargando a discussão e a reflexão para a especificidade da Educação Musical. O fato de muitas vezes serem consideradas disciplinas optativas mesmo sendo descritas em muitos diplomas como obrigatórias, levam-nas a um desmérito, fazendo com que se acredite que o importante na formação do aluno é saber ler, escrever e contar, idéias vigentes em séculos passados. É lastimável que ainda hoje tenhamos que discutir a importância da educação artística e defender razões para a sua inclusão no espaço educativo, assegurando assim a formação básica no domínio das artes a todos os cidadãos. A educação artística justifica-se por si mesma, pelo caráter criativo e sensível do próprio homem. Portanto, é preciso ter em mente que a educação

artística neste século caracterizado pela globalização, pelo pluralismo, ligado por sistemas de redes de comunicações e, ao mesmo tempo, fechada numa cultura homogenizada, obriga-nos a repensar um modelo centrado no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno sua capacidade de perceber o mundo que o cerca, e de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural. Desse modo, a educação artística, nas suas várias especificidades, torna-se uma área disciplinar privilegiada por perspectivar a afirmação da singularidade articulando a imaginação, a razão e a emoção. Nesse sentido, sendo a escola pública um espaço que acolhe a todos os indivíduos, ela é o local privilegiado para construção e transformação social dos conhecimentos, dos valores sociais, das múltiplas culturas e, portanto, deve tratar a educação artística nas diversas artes com muito rigor qualitativo e com metas verdadeiramente democráticas. A escola pública pode beneficiar-se de experiências artísticas informais, como acontece num dos *casos* em estudo, trazendo para dentro da geografia escolar práticas bem-sucedidas. O estudo desenvolvido trata do ensino musical, entendendo que este faz partes das expressões artísticas não apenas como meio utilizado para se expressar esteticamente, mas como um meio de transmissão e aquisição de conceitos e de técnicas de uma linguagem artística específica. Dessa forma, é importante que o educador esteja habilitado a desenvolver e a adotar novas práticas pedagógicas que venham contribuir para o conhecimento e valorização das identidades, das capacidades e das vocações individuais, bem como para preparar o aluno com uma educação para a vida e na vida em consonância com a contemporaneidade. Este é um dos grandes desafios que nos apresentam as expressões artísticas dentro do currículo da escola generalista.

Expressões Artísticas no currículo escolar

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, bem como a Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, são leis que estabelecem o quadro geral do sistema educativo, os quais devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica dos cidadãos. Em ambos os diplomas é assegurado aos cidadãos dos dois países o direito à formação geral indispensável para o exercício da cidadania. O ensino das artes é referenciado e indicado, em ambos os diplomas, para toda a educação básica. Cada um dos dois países

adota orientações, quer através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BR) quer através do Currículo Nacional (CN-PT) para organizarem e orientarem o ensino básico; no caso de Portugal a organização é feita em três grandes áreas: área de Formação Social e Pessoal, área de Conhecimento do Mundo e área de Expressão e Comunicação. É na área de Expressões que se prevê o desenvolvimento do educando ao nível expressivo em quatro áreas distintas: musical, dramática, plástica e motora. Por sua vez, a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros está dividida em oito áreas: área da Língua Portuguesa, área da Matemática, área das Ciências Naturais, área da História, área da Geografia, área da Educação Física, área da Língua estrangeira e área das Artes, sendo esta última a área responsável pela formação das expressões artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

No âmbito das expressões artísticas, a nossa atenção é focada na área musical. Para a legislação educacional portuguesa, essa área apresenta nomenclaturas distintas e com objetivos diferentes na pré-escola e no ensino básico. Apenas a título de esclarecimento: no 1º ciclo a legislação indica que as Expressões Artísticas sejam trabalhadas de forma integradas e em monodocência, com a possibilidade de coadjuvação por um professor especialista, e no 2º e 3º ciclos que sejam trabalhadas, respectivamente, com um professor especialista, assumindo a nomenclatura de Educação Musical. No 2º ciclo são aprofundados os conhecimentos musicais e no 3º ciclo a Educação Musical é de carácter opcional (Currículo Nacional do Ensino Básico, p.149).

Ramificação do ensino da Música em Portugal

O ensino musical em Portugal é ramificado em duas vertentes, ensino musical genérico (DL344/90, Cap.2, art.7º), o que acontece nas escolas de ensino genérico e contribui para a formação geral do aluno, e o ensino musical especializado (DL344/90, Cap.2, art.11º) que acontece nos conservatórios e academias, e também nas escolas profissionais de música, e contribui para uma formação especializada vocacional. Vieira (2008, p.641) diz que esta ramificação é consequência de um processo histórico, decorrente do processo de democratização ocorrido em Portugal nos anos 70 com a Reforma de Veiga Simão, e constituindo-se num caso único no conjunto dos saberes do sistema educativo.

O ensino da música na vertente especializada é ministrado nos conservatórios, nas academias de ensino vocacional e nas escolas profissionais e, de acordo com a Portaria n.º691/2009, os planos de estudo integram três componentes curriculares: as disciplinas curriculares determinadas no Currículo Nacional, as disciplinas da formação vocacional e as disciplinas de Formação Cívica e de Projeto. Oferecem três modos de frequência: integrado, articulado e supletivo. No modo de frequência integrado são ministradas no mesmo espaço físico as três componentes curriculares; no modo de frequência articulado as componentes curriculares são ministradas em espaços físicos diferentes, as disciplinas da formação vocacional são ministradas nas escolas vocacionais, enquanto que as outras duas componentes curriculares são ministradas nas escolas genéricas; no modo de frequência supletivo são ministrados integralmente as três componentes do currículo na escola genérica e paralelamente todas as componentes do ensino vocacional nas escolas especializadas.

Embora, como diz Vieira (2008, p.641), o ensino da música na escola generalista tenha raízes históricas profundas, o ensino da música como uma disciplina autónoma, e acessível a todos os alunos da escola pública é bastante recente. Foi somente por volta dos anos 60 e 70 que esse ramo de ensino da música teve um impulso com a divulgação de métodos pedagógicos desenvolvidos por Carl Orff, Edgar Willems e Emile Jacques Dalcroze. Nas conclusões do estudo de Vieira (2008, p.643), ela assinala que essa é a época durante a qual a disciplina de educação musical no ensino genérico começa, de fato, a centrar-se em aspectos específicos da linguagem musical, do desenvolvimento da criatividade e da discriminação auditiva, em vez de funcionar apenas como veículo de transmissão para outros saberes ou conceitos.

A inconstância do ensino da Música no Brasil

A existência do ensino de música nas escolas brasileiras pode ser identificada, como sublinha Pereira (2010, p.6), desde o século XVI de “uma forma irregular e descontinuada”. Ao chegar ao Brasil, Tomé de Souza traz consigo o Padre Manuel da Nóbrega, marcando a atuação jesuítica na educação do povo brasileiro, na qual incluía já o ensino da música, num período que vai de 1549 até 1759. Durante o primeiro e o segundo reinado, no Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1837 foi institucionalizado o Colégio Pedro II e o ensino da música fazia parte do currículo regular da instituição, de

acordo com o Regulamento de 1 de fevereiro de 1841, capítulo XIX n.º 8. Muitas reformas aconteceram no ensino e, em 1879, o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril, aborda o ensino da música como disciplina obrigatória do currículo escolar.

Durante a primeira República cria-se o curso de formação de professores de música e o Decreto n.º 982 de 8 de novembro de 1890 regulamenta o ensino instrumental na escola pública; na chamada Escola Normal (DL 982/1890 art. 3º) consta no currículo do curso de artes a “leitura musical e estudo completo do solfejo; cânticos escolares, morais e patrióticos; coros; estudo elementar do piano” (Pereira, 2010 p.16).

Na década de 20/30, inspirados nos princípios da Escola Nova, o movimento denominado “os pioneiros”, impulsiona reformas educacionais que incluíam a proposta de educação musical de Dalcroze no currículo escolar. Adotando, do ponto de vista das filosofias da educação musical, os chamados “métodos ativos”. Estes “escolanovistas” representavam a vanguarda na educação com um ideário de uma política educacional, uma teoria de educação e uma metodologia própria, que consistia em procurar, transformar a velha pedagogia empírica em uma “ciência da educação”, centrada numa aprendizagem realizada pelo aluno a partir da descoberta orientada dos seus próprios interesses e motivações, em vez de centrada num programa exterior e imposto de fora pelo mestre ou pelo professor. Para além da mudança de paradigma epistemológico, a educação musical surgia também num espírito de democratização do ensino da música, porque deveria atingir a todas as crianças em idade escolar de todo o país. Estabeleceu-se então muito claramente a distinção entre o fazer musical dos conservatórios (voltado aos mais vocacionados e a uma profissionalização) e outro fazer musical “genérico” voltado a uma difusão ampla da educação musical. Esse movimento foi encabeçado por Heitor Villa-Lobos, com a finalidade de ser aplicado em todo o território nacional, cujo foco era despertar nos alunos uma noção de civismo e patriotismo, alinhado com o pensamento político da época de uma educação para as massas. Com foco nacionalista, esse movimento, chamado “Canto Orfeônico”, estabelecia na época uma imagem de um Brasil capaz, civilizado, e o ensino da música representaria, assim um índice de desenvolvimento. Entretanto, atender a uma massa escolar demandava formar mais professores, desafio que não se conseguiu superar e que hoje está em franca discussão por especialistas e governantes em consequência do Decreto Lei n.º11.769/2008 que torna obrigatório o ensino da música nas escolas de ensino básico.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na primeira versão Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical (Parecer n.º 383/62 homologado pela Portaria Ministerial n.º 288/62). Em consequência aos acontecimentos políticos que sucederam, a educação foi deixada para segundo plano embora tomasse o cariz autoritário do Regime Militar.

Em 1971, a reformulação da LDB, de 11 de agosto, é o marco mais representativo e drástico para a educação musical, o que significou mudanças em várias determinações do ensino de 1º e 2º graus, instituindo a Educação Artística (DL 869 Art. 7). Para Maura Pena (2010, p.25), a implantação da Educação Artística contribuiu “para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor”. Aqui se notam semelhanças com os primeiros anos da formação generalista portuguesa, semelhanças que persistem em dificultar a aprendizagem consistente das linguagens artísticas nos dois países, ficando assim o domínio real dessas linguagens reservado a um grupo restrito de alunos, mais privilegiados, e não devidamente selecionado.

A transição dos governos, do período ditatorial para a democracia, exigiu uma reformulação e nova redação da Constituição Federal, e conseqüentemente uma nova legislação para a educação – Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta lei introduz no Capítulo 2, § 2º o artigo 26 “[...]. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, significando apenas mudança textual sem trazer implicações práticas ou rupturas com o sistema até então em vigor. Pereira (2010, p.28) sublinha que “[e]sse descompasso entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambiguidade, verificadas no período de vigência da disciplina Educação Artística, instituída pela LDB 71, têm contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 70 – durante o regime militar – até os dias de hoje”.

No entanto, impulsionados por tantas contradições, partiu da sociedade civil uma campanha pública nacional em parceria com a Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, que apresentou um projeto de lei com o objetivo de acrescentar dispositivos à Lei n.º 9.394/96 para incluir, como conteúdo obrigatório no ensino da Arte, a música, as artes plásticas e as artes cênicas; passando o Art.26 para a atual

redação “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.” (NR) (Redação da LEI n.º 11.769/2008) para entrar em vigor no ano de 2011.

Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

O ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser definido como uma metodologia específica, ou seja, uma prática de ensino utilizada para a aprendizagem musical realizada em grupos, em que todos os participantes envolvidos aprendem em conjunto, aprendem uns com os outros e se desenvolvem em grupo. Esta metodologia tem como requisito a participação **concomitante** de todos os educandos aprendendo e desenvolvendo a técnica de um instrumento. O grifo é intencional para chamar a atenção para uma confusão constante, que pudemos observar durante a pesquisa sobre essa metodologia, com outras práticas musicais realizadas em grupo, mas que não são verdadeiro “ensino em grupo” (como é o caso da prática de orquestra, cujo objetivo é trabalhar a interpretação em conjunto com o maestro de determinado repertório, e a prática de *master class*, em que se tem um aluno servindo de modelo para os outros que apenas o observam).

A realidade do ensino instrumental em grupo em Portugal e no Brasil apresenta panoramas bastante distintos. No Brasil, quer para a prática do ensino coletivo quer no que respeita à pesquisa teórica é possível identificar diversos projetos em diferentes pontos do país, que são objeto de estudo de várias universidades como, por exemplo, a Federal da Bahia, a Federal de Goiânia, a Estadual de Londrina e a de São Paulo (BARBOSA, 1996; CRUVINEL, 2005; GALINDO, 2000; KLEBER, 2006; SANTOS, 2001; TOURINHO, 1995; dentre outros). Destacam-se também projetos pioneiros no Brasil como o *Projeto Espiral* desenvolvido por Alberto Jaffé e o *Projeto das Bandas Comunitárias* criado por José Coelho de Almeida que aconteceram fora do contexto escolar, sendo desenvolvidos em organizações sociais.

Em Portugal, o ensino instrumental em grupo nas escolas é uma realidade ainda incipiente, cuja prática se encontra vinculada, sobretudo, ao ensino especializado ou vocacional através da Portaria 691/2009 de 25 de junho (artigo 7º, n.º5 alínea b), que introduz a prática do ensino em *minigrupo*, sendo que “[a] metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a

outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos”. Wagner Diniz, que presidiu o Conselho Executivo da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa no período 2000-2009, comentou na sua entrevista para este estudo que, na prática, as aulas em minigrupos funcionavam como *Master classes* (um aluno tocava enquanto o outro observava); descaracterizando o que entendemos por ensino em grupo. Já a pesquisa teórica sobre essa forma de aprendizagem, sobre suas raízes, suas potencialidades pedagógicas e possíveis contextos de aplicação é, entretanto, muito limitada, estando centrada, sobretudo, na Universidade do Minho, pioneira nos estudos, sob a orientação da Professora Helena Vieira, na Universidade de Aveiro e, recentemente, em 2012, no Instituto Politécnico do Porto.

Metodologia

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, tendo como característica mais abrangente a mencionada por Patton citado por Mazzotti (1996, p.13).

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

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de casos múltiplos (STAKE, 2006), já que investiga a prática do *ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas* em dois contextos: o Projeto *Orquestra Geração* de uma Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos na Amadora (PT) e o *Ensino Coletivo de Cordas* de um Conservatório em Tatuí (BR). A escolha dos casos foi feita devido ao extraordinário interesse que representam para o “caso” em estudo (*o ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas*), por se apresentarem como projetos de reconhecido sucesso e também pelo fato de o desenho da pesquisa privilegiar, deliberadamente, o exame detalhado e a descrição intensiva do fenômeno.

Em função de a investigação estar em desenvolvimento, serão apresentados os resultados preliminares do estudo, convocando a experiência dos profissionais e a voz das crianças e adolescentes em entrevistas semiestruturadas.

Objetivos

Neste estudo consideramos entre as expressões artísticas o ensino musical, tendo como reflexão duas situações institucionais diferentes, sendo uma a educação musical generalista e outra a educação musical vocacional. Embora os saberes e as competências nas duas instituições tenham graus diferentes de aprofundamento, o estudo tem como ponto fulcral o *ensino e a aprendizagem em grupo de instrumentos musicais*. Sendo assim, são objetivos deste estudo:

- a) estudar a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais e as implicações dessa prática em dois contextos: *Projeto Orquestra Geração* – Escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos (Portugal); *Projeto Ensino Coletivo de Cordas* – Conservatório Dramático e Musical (Brasil);
- b) averiguar por quais razões o ensino coletivo parece alcançar mais rapidamente resultados tanto musicais quanto sociais;
- c) descrever aspectos concretos de pedagogia de grupo e sistematizá-los;
- d) questionar possíveis inferências do ensino coletivo na formação de professores, quanto à aquisição do conhecimento sobre o ensino em grupo de instrumentos musicais;
- e) apresentar resultados passíveis de serem aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas genéricas e nos conservatórios.

Amostra

A escolha dos profissionais foi intencional, abrangendo alguns dos professores de instrumentos de cordas, os coordenadores nos dois contextos e crianças e adolescentes que aceitaram participar com as devidas autorizações de seus pais ou responsáveis. Assim, colaboraram os professores de violino do Programa Ensino Coletivo de Corda, o Coordenador Pedagógico e alunos do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (BR) e, no contexto português do Projeto Orquestra Geração da Escola de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga (PT) colaboraram professores de violino, e de viola d'arco, o Coordenador Nacional do projeto e o Adjunto da Direção da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa. Entretanto, à medida que o estudo foi avançando incorporou-se também a fala de profissionais envolvidos com o ensino e a aprendizagem em grupo de instrumentos musicais, mas externos aos contextos selecionados.

Instrumentos

A recolha de dados é feita através de observação e entrevistas semiestruturadas conduzidas com questões pré-determinadas que orientaram a sequência das perguntas. As entrevistas foram agendadas previamente de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, realizadas individualmente e no espaço escolar com durações variáveis de tempo entre uma e duas horas, gravadas em áudio, transcritas pela investigadora e após a transcrição enviadas aos participantes. A confidencialidade foi um ponto tratado desde o início da investigação. Assim, foi esclarecido aos participantes (verbalmente e mediante carta de aceite) a natureza do estudo de caso, a atividade pretendida, a demanda de tempo e o encargo a cada um (STAKE, 2006, 2009).

Procedimentos

Para a análise dos dados, a técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo, porque a intenção foi compreender, para além dos significados imediatos, aquilo que está por detrás das palavras que se analisam (BARDIN, 2011). Para tal, utilizou-se um sistema de categorias e em seguida fez-se análise dedutiva e indutiva. As categorias seguiram um misto de análise dedutiva – com pré-determinação de acordo com uma referência teórica; e de análise indutiva – com categorias que emergiram dos dados. (MILES & HUBERMAN, 1994; PATTON, 2002)

Resultados Parciais

Podemos salientar alguns pontos importantes evidenciados no estudo até o momento da pesquisa, do ponto de vista dos fundamentos:

- a) *filosóficos*: esta metodologia se enquadra numa perspectiva humanista com o objetivo claro de uma formação integral do aluno, transformando as condições de vida do educando, bem como o ponto fulcral do grupo é gerar o conhecimento em contexto social de acordo com as teorias sócio-cognitivas de forma dialógica com perspectivas de mudanças sociais nas condições de dominação como diriam Bourdieu (2001) e Paulo Freire (1997);
- b) *psicológicos*: neste aspecto o ponto marcante da metodologia é a motivação como impulsionadora da aprendizagem, a ideia de um modelo em que um aluno que resolveu seus problemas técnicos ensina os colegas do grupo da mesma forma que e o

professor, respeitando os limites, as diferenças e o *time* dos colegas; modos claramente identificados na teoria de fluxo de Csikszentmihalyi (2000) e da modelagem de Bandura (2008);

- c) *sociológico*: deste ponto de vista, a prática musical nesta metodologia, a qual consideramos um fenômeno sociomusical, favorece as relações interpessoais, desenvolve no educando atitudes como cooperação, respeito pelas diferenças, socialização, que ultrapassam a condição de aprendizagem musical. O fato de pertencer a um grupo e, mais que isto, ser aceito pelo grupo e conseqüentemente se auto definir como indivíduo, valorizando a identidade social expressa, as pertenças sociais de classes segundo as ideias de Bourdieu (2001). Esse fenômeno sociomusical, reveste-se de significados e de relações como diria Small (1995);
- d) *pedagógico*: é neste aspecto que a metodologia se mostra muito adequada para a melhoria das escolas públicas generalistas e especializadas pois, por meio dela é possível atender a um número alargado de crianças e jovens em um turno de aula. O fazer musical é o ponto principal: o aluno aprende tocando desde a primeira aula independentemente da aquisição da leitura e da escrita musical. Do ponto de vista didático, o aluno é levado a desenvolver conhecimentos para perceber e resolver os seus problemas técnicos sob a orientação do professor e também dos colegas do grupo, tendo como central a ideia de Elliott (1995) de que todos têm a capacidade de *fazer* música. O professor deixa de ser o centralizador da orientação, passando a ser um mediador. O próprio contexto social favorece um multiculturalismo, fazendo uso de estilos eruditos, populares e folclóricos, ou como são denominados no Brasil “músicas de raiz”.
- e) *político*: o ensino coletivo demonstra ser democrático, assumindo-se democrático no seu significado moral e inicial que denota a crença na individualidade como uma qualidade única que distingue os seres humanos, o direito às diferenças naturais e à consideração das capacidades individuais, e a consciência de que é no seio do coletivo que essas características individuais melhor se manifestam, avaliam e desenvolvem. Esta prática de ensino, propõem uma igualdade moral, independente de dons físicos ou psicológicos, termo usado por Thomas Jefferson e John Adams. Dewey (2009, p.12) diz que “a democracia não será democracia enquanto a principal preocupação da

educação não for a libertação de aptidões individuais em termos artísticos, intelectuais e em termos de companheirismo.

Conclusão

A escola pública generalista assim como a escola pública especializada constituem, de fato, a porta mais larga e mais consistente no tempo para uma democratização sistemática da aprendizagem musical e da aprendizagem de instrumentos musicais. Os dados desta pesquisa poderão, no futuro, subsidiar a elaboração de sugestões de intervenção no âmbito das políticas curriculares para a educação musical, melhoria dos currículos com a possibilidade do ensino musical de instrumentos de orquestra nas escolas de ensino generalista, ensino em grupo nos primeiros anos da escola especializada, alargando assim o acesso à aprendizagem musical a um maior número de crianças e jovens logo a partir da formação inicial. Tendo em conta o sucesso educacional evidente dos projetos mencionados (quer no Brasil quer em Portugal) e tendo em conta o fato de o projeto português ser realizado numa escola pública de ensino generalista, considera-se que o estudo dos casos nos dois países (envolvendo realidades do ensino especializado e regular) poderá favorecer a obtenção de dados relevantes sobre uma prática pedagógica que, apesar de se afigurar cada vez mais essencial, carece ainda de estudo fundamentado, bem como de afirmação entre os membros das comunidades científicas e locais, nos dois países.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. [Trad. Ronaldo Cataldo Costa]. São Paulo: Artmed.
- Barbosa, J. L. (1996). Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no Ensino de primeiro grau. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, v.3, p.39-49.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2001). *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Brasília (DF): MEC.
- Cruvinel, F. M. *Educação Musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Decreto-Lei n.º 344 de 02 de Novembro de 1990 – Regulamenta a Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. *Diário da República* n.º253, série I, p.4522.

- Galindo, J.M. (2000). *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Elliott, D. (1995). *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hennion, A. (1983). *Les conservatoires et leurs élèves: rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agrées par l'État*. Paris: Ministère de la Cultura/Écoles des Mines de Paris/ Centre de Sociologie de l'Inovation.
- Kleber, M. (2006). *A Prática de Educação Musical em ONG: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música.
- Lei Ordinária n.º11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. Diário Oficial da União de 19/8/2008, p.1-3, Brasília (DF).
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte. Brasília (DF): MEC, 1997. Disponível em: www.mec.gov.br/legislacao. Acesso em 10/01/2011.
- Miles M.B. e Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mazzotti, A.J.A. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.º96 p.15-23.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Penna, M. (2010). *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Pereira, L.F. (2010). *Um movimento na história da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008*. Dissertação de Mestrado Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Santos, W.R. (2001). *Orquestras-Escolas: estudo e reflexão*. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). São Paulo.
- Small, C. (1995). *Musicking: a ritual in social space*. A Lecture at the University of Melbourne June 6. Disponível em <http://www.musekids.org/musicking.html>. Acedido em 02/07/2011
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R.E. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tourinho, C. (1995). *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório e interesse do aluno*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Vieira, M. H. (2008). The Portuguese System of Music Education. Teacher Training Challenges. in *Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. International Yearbook on Teacher Education*. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching, p.639-646. (ISBN: 978-1-4276-3411-5).