

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música

Daniel Augusto Oliveira Machado

**PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA**

Belo Horizonte  
2020

Daniel Augusto Oliveira Machado

## **PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA**

### **Versão final**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Belo Horizonte

2020

M149p	Machado, Daniel Augusto Oliveira.  Perspectivas de liderança no ensino coletivo de música [manuscrito] / Daniel Augusto Oliveira Machado. - 2020. 162 f., enc.; il.  Orientadora: Patrícia Furst Santiago.  Linha de pesquisa: Educação musical.  Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.  Inclui bibliografia.  1. Música - Teses. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Professores de música. I. Santiago, Patrícia Furst. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.  <p style="text-align: right;">CDD: 780.7</p>
-------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese defendida pelo aluno **Daniel Augusto Oliveira Machado**, em 22 de dezembro de 2020, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Lucia Pompeu de Freitas Campos  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Marcelo Almeida Sampaio  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Ângelo Nonato Natale Cardoso  
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Furst Santiago, Professora do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Pompeu de Freitas Campos, Usuário Externo**, em 22/12/2020, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Almeida Sampaio, Usuário Externo**, em 22/12/2020, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Betania Parisi Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelo Nonato Natale Cardoso, Professor do Magistério Superior**, em 29/12/2020, às 23:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0489880** e o código CRC **035BCDFC**.

*Aos meus pais,  
Nilce Maria e Douglas Machado,  
com carinho e gratidão por seu amor e apoio  
constantemente em todas as fases de minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho muito a agradecer a professores, familiares e amigos pela ajuda e apoio que me deram durante a elaboração deste trabalho. Meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus pelo dom da vida e por colocar em meu caminho pessoas tão especiais.

À minha orientadora, professora Patrícia Furst Santiago, por ter acreditado em minhas ideias e me ajudado a desenvolvê-las, compartilhando preciosos ensinamentos e conselhos, sempre com dedicação, entusiasmo e profundidade.

Aos professores Heloisa Feichas e Robert Weels por terem me apresentado ao tema deste trabalho e pelas experiências sempre inspiradoras que me proporcionaram.

Aos participantes desta pesquisa: Abigail D'Amore, Alba Cabral, Anna Gower, Jussara Fernandino, Messias Faleiros, Patrícia Furst Santiago, Patrik Pampanini e Willian Veiga por terem dividido generosamente seus conhecimentos e suas ricas experiências de profissão e de vida.

Aos meus pais, Nilce Maria e Douglas Machado, pelo amor incondicional e apoio constante em todas as fases de minha vida.

Ao meu irmão, Douglas Júnior, pela amizade, companheirismo e bons exemplos.

À amada Jéssica Diniz, companheira de vida, por tanto amor, carinho e suporte irrestrito ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Às professoras Helena Lopes e Lúcia Campos pela participação na Banca Examinadora do Exame de Qualificação e pelos caminhos e soluções apontados para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Ângelo Nonato, Betânia Parizzi, Lúcia Campos e Marcelo Sampaio pela presença na Banca Examinadora da Defesa de Tese e pelas importantes contribuições e sugestões para elaboração da versão final deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFMG; aos professores, funcionários e alunos dessa Universidade pelos ensinamentos e boa convivência; aos professores Betânia Parizzi, Edite Rocha, Glaura Lucas, Heloisa Feichas, João Gabriel Marques, Jussara Fernandino, Patrícia Furst Santiago, Sérgio Freire e Walênia Silva pelas excelentes aulas e inestimável companhia em minha trajetória acadêmica; e aos funcionários Geralda Martins e Alan Antunes, sempre eficientes e prontos a colaborar.

À CAPES pela bolsa concedida para a realização de parte desta pesquisa.

Aos professores Miguel Rosselini e Celina Szrvinsk pela inspiração de sua companhia ao longo da minha formação acadêmico-musical.

Ao professor Moacyr Laterza Filho por todos os valiosos ensinamentos, sábios conselhos e contínua disponibilidade.

À professora Berenice Menegale pela confiança, generosidade e incentivo permanentes.

Aos colegas de trabalho da Fundação de Educação Artística, Cacá Campara, Kristoff Silva, Marcelo Chiaretti, Rafael Macedo, Rafael Pimenta e Rubner de Abreu Júnior pela parceria e companheirismo.

À professora Rosângela Garcia Brusiquesi Martins pela leitura atenta e caprichosa revisão do texto desta Tese.

A todos os professores que tive ao longo de minha jornada estudantil; por tudo que me ensinaram, em especial o pensamento crítico.

Aos meus alunos, pelas contribuições que me permitiram compreender mais profundamente os significados da educação e a amplitude das diversidades humanas e musicais.

Por fim, a todos que fizeram parte do ciclo concluído por esta Tese, eu lhes fico muito obrigado.



Um dia, Thamus, o rei de uma grande cidade do Alto Egito, recebeu o deus Theuth, que foi o inventor de muitas coisas, inclusive da escrita. [...]

– Aqui está uma realização, meu senhor rei, que irá aperfeiçoar tanto a sabedoria como a memória dos egípcios. Eu descobri uma receita segura para a memória e para a sabedoria.

Com isso, Thamus replicou:

– Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou dano que ela causará naqueles que a pratiquem. Portanto, você, que é o pai da escrita, por afeição a seu rebento, atribuiu-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus próprios recursos internos. O que você descobriu é a receita para a recordação, não para a memória. E quanto à sabedoria, seus discípulos terão a reputação dela sem a realidade, vão receber uma quantidade de informação sem a instrução adequada, e, como consequência, serão vistos como muito instruídos, quando na maior parte serão bastante ignorantes. E como estarão supridos com o conceito de sabedoria, e não com a sabedoria verdadeira, serão um fardo para a sociedade.

(Platão, Diálogos: Fedro, 416 a.C.)

Assim, o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra (*logos*), que não devemos confundir com o dom da voz. Este é apenas expressão de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para os quais nos foi dado o órgão da fala.

(Aristóteles, A política, 350 a.C.)

## RESUMO

No contexto da Educação Musical, o desenvolvimento de liderança tem emergido como competência fundamental de enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino de música. A presente Tese objetiva (1) investigar competências musicais, interpessoais e pedagógicas necessárias para a atuação do professor de música como líder de processos coletivos de ensino-aprendizagem na música; (2) discutir o desenvolvimento de liderança em contextos de formação de professores de música. Para abarcar diferentes perspectivas de liderança no ensino coletivo de música, são apresentados quatro estudos de natureza qualitativa, independentes, porém complementares, relacionados ao tema. O Estudo 1 – *Liderança no âmbito da Educação Musical* – dialoga com as vozes de três experientes profissionais que atuam diretamente com a formação e a prática em liderança, constituindo uma revisão de literatura sobre definições e tipos de liderança no âmbito da Educação Musical, além de competências dos líderes musicais e liderança na formação do professor de música. O Estudo 2 – *Liderança no ensino coletivo de teclado* – consiste em um relato de experiência realizado pelo pesquisador e duas professoras da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, discutindo a liderança no ensino coletivo de teclado com base nas aulas das disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I* e *Instrumento Musicalizador / Teclado II* da Licenciatura em Música da UFMG. O Estudo 3 – *Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis* – discute o processo de liderança em práticas vocais e instrumentais coletivas, tendo como base a atuação profissional de três professores-regentes das atividades de coro, banda de sopros e conjunto de flautas doces infantojuvenis do Centro Musical Heitor Combat (Cássia, MG). Por fim, o Estudo 4 – *Liderança em aulas de prática de conjunto instrumental e vocal* – apresenta um relato de experiência do pesquisador com foco na prática de conjunto, discutindo especificamente o aspecto da liderança no processo pedagógico e nos modelos de ensino-aprendizagem de música abordados na *Oficina Prática de Conjunto* realizada na Fundação de Educação Artística (Belo Horizonte, MG). A coleta de dados dos estudos se deu por meio de entrevistas qualitativas semiestruturadas, questionário aberto e observação não participante. As discussões empreendidas nos estudos indicam que a liderança é uma competência que pode ser exercitada e aperfeiçoada, portanto é alcançável pela educação. Mesmo que exista uma predisposição para a liderança, ela é desenvolvida e aprimorada pela experiência prática. Assim, a pesquisa demonstra como a formação de professores de música pode incluir e incentivar o desenvolvimento de perfis de liderança.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Coletivo de Música. Liderança Musical.

## ABSTRACT

In music education, leadership development has emerged as a key competency to face the challenges inherent to the teaching of music. This Thesis aims (1) to investigate musical, interpersonal and pedagogical competences necessary for the music teacher to act as a leader in collective teaching-learning processes in music; (2) to discuss the development of leadership in the education of music teachers. To cover different perspectives of leadership in collective music education, four qualitative, independent, but complementary studies related to the theme are presented. Study 1 – *Leadership within music education* – sets out a debate with three experienced professionals who work directly with leadership training and practice, constituting a literature review of definitions and types of leadership within music education, in addition to skills of musical leaders and leadership in the education of music teachers. Study 2 – *Leadership in group piano teaching* – consists of an experience report by the researcher and two teachers from the School of Music at the Federal University of Minas Gerais, which discusses leadership in group piano teaching based on the classes on the *Musical Instrument / Keyboard I* and *Musical Instrument / Keyboard II* subjects which comprise the Music Degree Programme at UFMG. Study 3 – *Leadership in choral and ensemble work for children and youths* – discusses the leadership process in collective vocal and instrumental practices, based on the activities of three teachers in charge of a choir, a wind band and a recorder ensemble for children and youths, at the Heitor Combat Music Centre (Cássia, Minas Gerais State). Finally, Study 4 – *Leadership in instrumental and vocal ensemble practice classes* – gives an account of the researcher's experience with a focus on ensemble practice, specifically discussing the aspect of leadership in the pedagogical process and in the teaching-learning models of music covered in the *Musical Ensemble Workshop* held at the Art Education Foundation (Belo Horizonte, Minas Gerais State). Data collection for the studies comprised semi-structured qualitative interviews, an open questionnaire and non-participant observation. The discussions undertaken in the studies reveals that leadership is a competency that can be exercised and improved; therefore, it is achievable through education. Even if there is a predisposition for leadership, this is developed and improved by practical experience. Thus, this research demonstrates how the training of music teachers can include and encourage the development of leadership profiles.

Keywords: Music Education. Collective Music Teaching. Musical Leadership.

## LISTA DE QUADROS

### **Estudo 1: Liderança no âmbito da Educação Musical**

Quadro 1 – Síntese dos aspectos que compõem as discussões sobre liderança na literatura da área de Educação Musical ..... 62

### **Estudo 2: Liderança no ensino coletivo de teclado**

Quadro 2 – Conceitos e características da abordagem de aprendizagem cooperativa ..... 73

### **Estudo 3: Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis**

Quadro 3 – Atributos para um regente de coral ..... 100

### **CONCLUSÃO**

Quadro 4 – Síntese das principais conclusões dos Estudos ..... 139

## LISTA DE FIGURAS

### **Estudo 3: Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis**

Figura 1 – Heitor Combat .....	95
Figura 2 – Heitor Combat e Coral Pequenos Cantores de Cássia .....	96

### **Estudo 4: Liderança em aulas de prática de conjunto instrumental e vocal**

Figura 3 – Partitura-guia da canção <i>Samba Erudito</i> , de Paulo Vanzolini .....	124
Figura 4 – Cartaz de divulgação da audição da <i>Oficina Prática de Conjunto</i> realizada em 06/07/2017 .....	127
Figura 5 – Cartaz de divulgação da audição da <i>Oficina Prática de Conjunto</i> realizada em 12/12/2017 .....	127

### **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

Figura 6 – <i>Self Made Man</i> , de Bobbie Carlyle .....	149
---	-----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1. Natureza da pesquisa .....	19
1.2. Referencial teórico da pesquisa .....	21
1.3. Técnicas de coleta de dados.....	22
1.4. Análise de dados.....	25
1.5. Os quatro estudos que compõem a pesquisa e seus respectivos participantes	25
1.6. Questões éticas .....	27
<b>2. ESTUDOS.....</b>	<b>29</b>
2.1. Estudo 1: Liderança no âmbito da Educação Musical .....	30
2.2. Estudo 2: Liderança no ensino coletivo de teclado.....	66
2.3. Estudo 3: Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis.....	93
2.4. Estudo 4: Liderança em aulas de prática de conjunto instrumental e vocal.....	114
<b>3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>159</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Musical, o desenvolvimento de liderança tem emergido como competência fundamental de enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino da música. Em minhas experiências musicais e docentes nos últimos 12 anos, pude perceber que a liderança se manifesta o tempo todo em contextos coletivos de ensino musical. Desde a minha infância, sempre tive experiências grupais com coros, fanfarras e diversas práticas de conjuntos. Como professor de música, tenho ministrado regularmente aulas de piano, musicalização, prática de conjunto e coral, além de oficinas e palestras dentro das temáticas “canto coral intuitivo”, “prática de conjunto”, “composição coletiva”, “tocar de ouvido”, “arranjo”, “apreciação musical e análise auditiva”, “transcrição musical”, dentre outros. Em todas essas experiências, ao me ver diante de diversos perfis de alunos, músicos e plateias, tenho conseguido exercitar a minha própria liderança, o que foi fundamental para o sucesso das tarefas.

Entendo que, assim como no meu caso, o desenvolvimento de liderança da maioria dos professores de música geralmente ocorre pela experiência acumulada ao longo de vários anos de trabalho, mais do que por uma formação propiciada por escolas. Em geral, os profissionais experientes que hoje são capazes de liderar processos coletivos de ensino-aprendizagem musical parecem alcançar esse domínio pela experiência acumulada, e não por terem passado por uma formação específica para alcançar um elevado grau de competência em liderança. Porém, para a formação de novos professores, o desenvolvimento ou aprimoramento da liderança apenas pela experiência duradoura é insuficiente, pois é uma opção incompatível com a velocidade das mudanças no sistema educacional, tampouco acompanha as próprias transformações do mundo.

Eu tive meu primeiro contato com o tema liderança na Educação Musical por meio da prática de composição coletiva, baseada nos princípios norteadores do Projeto *Connect*, desenvolvido na *Guildhall School of Music and Drama* (GSMD)<sup>1</sup>, idealizado por Peter Renshaw (2005). Em 2009, conheci o Projeto *Connect*, na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EM/UFMG), ao participar do curso *Composição coletiva e liderança musical* ministrado pelo

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre a *Guildhall School of Music and Drama* disponíveis em: <<https://www.gsmd.ac.uk/>>.



professor Robert Wells, então diretor-adjunto do Departamento de Desenvolvimento Profissional da GSMD. O curso teve como objetivo desenvolver habilidades de liderança e técnicas de composição coletiva.

Além dessa experiência vivida no Brasil – que continuou tendo fortes reverberações em meus trabalhos como músico e professor de música –, estive também em Londres, no primeiro semestre de 2015, onde participei ativa e intensamente de aulas e projetos do *Guildhall Artist Masters – Leadership* da GSMD. Além de ter participado das aulas e ensaios de vários projetos (*Future Band*, *The Messengers*, *Drum Works*, *(Im)Possibilities*), tive a oportunidade de observar e de vivenciar todo o ciclo do processo de criação musical coletiva trabalhado no Mestrado em Liderança da GSMD, que incluiu os primeiros encontros dos grupos, o desenvolvimento das composições coletivas e a apresentação final das peças no *Dialogue Festival 2015*, realizado no *Barbican Centre*<sup>2</sup>. Os conteúdos trabalhados nessas experiências, tanto no Brasil quanto em Londres, chamaram minha atenção e despertaram interesse para desenvolver uma pesquisa que abordasse a aprendizagem criativa-colaborativa e a liderança musical.

Na minha pesquisa de Mestrado (MACHADO, 2016), abordei de forma comparativa os temas “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem criativa”, com base em pesquisa bibliográfica e análise de dados coletados em processos de criação musical coletiva com 37 alunos da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EM/UFMG), na disciplina *Laboratório de Criação I*, ministrada por mim no ano de 2015 nessa instituição. O objetivo foi compreender como tais alunos construíram seus conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais, durante as aulas, e quais os significados e valores que lhes atribuíram, além de investigar conflitos vivenciados, ao longo do processo, impactos sobre suas práticas musicais e expectativas acerca das aulas de *Laboratório de Criação I* na EM/UFMG. Foram detectados impactos das aulas sobre a escuta, criatividade e preferências musicais dos alunos. A pesquisa concluiu que a avaliação de conhecimentos e habilidades relacionados aos processos de criação

---

<sup>2</sup> O *Barbican Centre* é o maior centro de artes e conferências da Europa, apresentando uma gama diversificada de arte, música, teatro, dança, cinema e eventos de aprendizagem criativa. É também a sede da *London Symphony Orchestra*.

musical coletiva pode ser interpretada como um caminho para a conexão entre a aprendizagem criativa e a aprendizagem colaborativa.

Ao considerar a possibilidade da inclusão de processos que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento de liderança na formação de professores de música, surgiu o interesse em investigar esse tema a partir da presente pesquisa de Doutorado, que abarca diferentes perspectivas de liderança no ensino coletivo de música por meio da condução de quatro estudos independentes, porém complementares, inspirados em experiências do pesquisador, que aconteceram ao longo do curso de Doutorado em Música da Escola de Música da UFMG. Esses estudos investigam a atuação de nove líderes que lidam com ensino coletivo de música, buscando aprofundar o entendimento sobre liderança como ingrediente significativo na atuação desses profissionais. A pesquisa foca os seguintes aspectos relacionados à liderança em Educação Musical: (1) atuação e prática reflexivas; (2) estratégias didáticas e processos pedagógicos utilizados; (3) aprendizagens e competências envolvidas.

Muito embora haja textos relevantes sobre o tema liderança em Educação Musical advindos de literatura estrangeira, os estudos se justificam, uma vez que o processo de revisão bibliográfica revelou uma acentuada escassez de artigos, dissertações e teses na literatura nacional sobre o tema. Além disso, no geral, a formação de liderança do professor de música é uma especificidade pouco discutida na literatura da Educação Musical. Portanto, desenvolvimento de liderança não tem sido necessariamente abordado na formação de professores de música, apesar de ser um ponto de interesse para os profissionais que atuarão em uma variedade de contextos, podendo desenvolver e produzir iniciativas e projetos próprios. O professor-líder oferece importantes habilidades como criadores, colaboradores, inovadores, *performers*, líderes e empreendedores criativos, buscando sempre fazer a diferença. Aprender a liderar é, portanto, uma habilidade tão importante a ser desenvolvida quanto as habilidades musicais e pedagógicas.

O objetivo geral dos estudos é investigar as competências musicais, interpessoais e pedagógicas necessárias para a atuação do professor de música como líder de processos coletivos de ensino-aprendizagem na música. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para lançar novas luzes sobre como a formação de professores de música pode incluir e incentivar o desenvolvimento de perfis de liderança.

Especificamente, os estudos visam:

- a) Compreender os processos de liderança de nove profissionais que atuam no ensino coletivo de música, investigando desde a sua formação como indivíduos, até a sua atuação profissional, para entender como se forma um líder que atua no ensino coletivo de música.
- b) Indicar caminhos para a inclusão de abordagens e práticas pedagógicas que favoreçam a formação de professores de música com perfis de liderança.

As perguntas que nortearam a condução dos estudos são:

- a) Quais as competências musicais, interpessoais e pedagógicas necessárias para a atuação do professor de música como líder de processos coletivos de ensino-aprendizagem de música?
- b) Até que ponto a formação de professores de música tem contemplado o desenvolvimento de liderança?
- c) Que abordagens e práticas de ensino poderiam favorecer a formação de liderança em cursos de formação de professores de música?

### **1.1. Natureza da pesquisa**

A pesquisa é de natureza qualitativa. Entre as características desta abordagem, destaca-se, segundo Lüdke e André (2005, p. 12-14), o fato de se ter o ambiente natural como fonte direta de dados, que são predominantemente descritivos e de se ter uma maior preocupação com o processo do que com o produto. Além disso:

*O 'significado' que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 12-13, grifos dos autores).*

Nas pesquisas qualitativas, “os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos”; “as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 13). No entanto, é importante o pesquisador ter claramente formulado para si que:

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final tornam-se mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 13).

Segundo Bresler (2007, p. 11), a pesquisa qualitativa pode ser considerada um termo geral para se referir a várias estratégias de pesquisa, que compartilham as seguintes características:

- a) É contextual e holística, sendo a visão da realidade baseada no contexto, associada ao tempo, ao espaço, às pessoas envolvidas, à cultura, bem como aspectos sociais, organizacionais e políticos.
- b) Tem como ênfase a interpretação obtida a partir de múltiplas perspectivas em relação aos participantes e ao pesquisador.
- c) É dirigida para um “caso específico” ou tema, como o professor, o estudante, o contexto de ensino, etc. É relativamente não comparativa, pois busca compreender um caso específico, e não como ele se difere de outros.
- d) É empírica e dirigida para um campo específico, no qual está presente o caso a ser investigado. A ênfase está naquilo que é observável, incluindo a observação por informantes. E, nesse contexto, a pesquisa qualitativa visa à observação de ambientes naturais, em que há pouco ou nenhum viés de intervenção por parte do pesquisador.
- e) Envolve um compromisso prolongado com os campos de pesquisa. Em geral, investigadores qualitativos apresentam uma experiência considerável com o contexto investigado.
- f) Há uma sobreposição entre coleta e análise de dados. Embora o desenho de pesquisa passe por um planejamento, ele pode sofrer adaptações conforme o tópico investigado e os resultados obtidos. Nesse sentido, os assuntos são

abordados progressivamente, levantando questões trazidas pelos participantes.

- g) Utiliza linguagem predominantemente descritiva, havendo uma preferência por formatação em citações, gráficos representativos etc.
- h) É interpretativa e empática, levando em consideração as percepções de cada participante e também do investigador.
- i) O investigador é instrumento fundamental por ser necessariamente parte da realidade estudada.
- j) A análise de dados é indutiva, partindo dos focos emergentes ao longo do processo de coleta de dados.
- k) As observações e interpretações preliminares são validadas por meio do processo de triangulação, isto é, a verificação dos dados a partir de múltiplas fontes e diferentes métodos.
- l) O relatório da pesquisa visa facilitar a transposição dos resultados para a realidade dos leitores, por meio de uma descrição detalhada.

Segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

## **1.2. Referencial teórico da pesquisa**

A pesquisa está embasada em referenciais teóricos da Educação Musical, que orientaram as discussões desenvolvidas nos quatro estudos, envolvendo principalmente dois âmbitos de pesquisa: (1) a atuação do professor no ensino coletivo de música e (2) a formação do professor como líder de processos coletivos de ensino-aprendizagem musical. Cada estudo componente da Tese compreende revisão de literatura própria, relacionada aos assuntos apresentados. O Estudo 1 é essencialmente teórico e apresenta teorias sobre liderança na Educação Musical (por exemplo, ADLER & IPPOLITO, 2016; BASS & RIGGIO, 2006; BURNARD, 2013; DEPREE, 2011; HARRISON, 2017; NORTHOUSE, 2018; NÓVOA, 2002; RENSHAW, 2005; SWANWICK, 2008). O Estudo 2 discute revisão de literatura sobre possíveis aspectos de liderança no ensino coletivo de teclado (por exemplo, BALKCOM, 1992; FATHMAN & KESSELER, 1993; GONÇALVES, 2002, 2004;

HALLAN, 2001, 2002; JOHNSON *et al.* 1993, 1999, 2000; KAYE, 1991; LOPES & SILVA, 2009; OXFORD, 1997; YOUNG, 2013). O Estudo 3 explora teorias sobre o processo de liderança em práticas vocais e instrumentais coletivas (por exemplo, APFELSTADT, 1997; BONSHOR, 2016; CASTIGLIONI, 2016; DAVISON, 2007; DURRANT & VARVARIGOU, 2015; DURRANT, 2005, 2009; JANSSON, 2019a, 2019b; JORGENSEN, 2008; KOIVUNEN & WENNES, 2011). O Estudo 4 lida com revisão de literatura em torno da liderança em aulas de prática de conjunto instrumental e vocal (ALMQVIST *et al.*, 2017; BASTIÃO, 2012; D'AMORE *et al.*, 2009; GAUNT & WESTERLUND, 2013; MUSICAL FUTURES, 2020; PRIEST & CHASE, 1989; RENSHAW, 2013; SHIEH, 2008; STAMER, 2009).

### **1.3. Técnicas de coleta de dados**

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista qualitativa semiestruturada, o questionário aberto e a observação não participante. A entrevista qualitativa é uma técnica metodológica que, em grande medida, é baseada no pensamento fenomenológico. Por meio dela, são capturados os aspectos qualitativos das percepções e interpretações do indivíduo sobre o mundo e sua experiência. Dessa forma, a entrevista é convite para que os entrevistados descrevam a sua experiência, almejando relatos precisos e significativos acerca do tema investigado (JANSSON, 2019a, p. 869). É uma das técnicas mais utilizadas para coleta de dados sobre um determinado tema científico no processo de trabalho de campo. Por meio desse instrumento, os investigadores buscam obter informações, tanto de natureza objetiva quanto subjetiva acerca do fenômeno estudado. Especialmente os dados subjetivos se correlacionam com valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

A preparação da entrevista envolve um planejamento baseado no objetivo a ser alcançado. Nesse processo, a escolha dos entrevistados deve pressupor a familiaridade com o tema, sua disponibilidade, as condições favoráveis, incluindo o contrato de confidencialidade, se for o caso. Por fim, a preparação específica para a entrevista depende da organização do roteiro ou formulário de perguntas pertinentes (BONI & QUARESMA, 2005, p. 72).

Os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada envolvem múltiplas perspectivas acerca de um mesmo contexto, uma vez que um processo

comunicativo pode envolver diversos tipos de tradução. Nesse sentido, o processo de transcrição das entrevistas é complexo, pressupondo a tradução de uma experiência fluida, nesse caso a fala, para um texto escrito (BRESLER, 2007, p. 8-10).

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI & QUARESMA, 2005, p. 75).

A entrevista semiestruturada tem como vantagem a produção de um maior controle amostral, uma vez que o prévio combinado com os participantes garante a participação destes e permite uma maior previsibilidade do número de entrevistados. Essa técnica possibilita ainda eventuais correções de enganos cometidos pelos informantes, o que, muitas vezes, não é possível no caso de questionários escritos. Além disso, as entrevistas semiestruturadas apresentam uma maior flexibilidade em relação ao tempo de aplicação e envolvem uma maior proximidade entre entrevistador e entrevistado, permitindo maior abrangência e complexidade das respostas obtidas (BONI & QUARESMA, 2005, p. 75).

As entrevistas desta pesquisa foram conduzidas por meio de videoconferência, uma vez que alguns dos entrevistados residem fora do Brasil. Tal procedimento não afetou a qualidade e o resultado da coleta de dados, pois foi preservada a interação por diálogo, assim como na entrevista presencial.

Por outro lado, o questionário consiste em uma técnica de coleta de dados em que são propostas questões por escrito aos participantes para que descrevam sua experiência, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas em relação a um determinado tópico. Quando comparado a outras técnicas de coleta de dados, comumente utilizadas na pesquisa qualitativa, o questionário possibilita o alcance de um grande número de participantes em diferentes localizações geográficas, uma vez que pode ser enviado por e-mail ou correio, por exemplo. Por não demandar o treinamento dos pesquisadores para aplicação, essa técnica implica menores custos. Além disso, pode garantir o anonimato das respostas, possibilita que as respostas sejam dadas em um momento mais conveniente e não sofre os vieses do

entrevistador. Por outro lado, entre as desvantagens, o questionário limita a participação a indivíduos alfabetizados; dificulta o auxílio ao informante em caso de dúvidas; inviabiliza o conhecimento das circunstâncias de resposta; não garante que todas as perguntas serão devidamente respondidas; geralmente envolve um número relativamente pequeno de respostas; e proporciona resultados críticos em relação à objetividade (CHAER *et al.*, 2011, p. 258).

Em contraposição ao questionário normatizado, em que são expostas opções de resposta para cada pergunta, no questionário aberto, os informantes podem expor a sua opinião livremente, traduzindo o seu pensamento sobre o tema com suas próprias palavras. Essa característica se mostra interessante sobretudo quando as possibilidades de resposta para uma dada pergunta são variadas ou imprevisíveis. Ao mesmo tempo, a qualidade das respostas se correlaciona positivamente com a familiaridade do informante com o tema. Um risco para este tipo específico de coleta de dados é a possibilidade de que as respostas não atendam às expectativas do pesquisador, o que será interpretado na discussão dos resultados (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 186).

Finalmente, a observação não participante constitui-se como uma técnica de natureza qualitativa, em que o pesquisador atua como observador externo e, portanto, não pertencente ao grupo (MARQUES, 2016, p. 275). O foco da investigação é, pois, perceber e registrar os fenômenos previstos no roteiro de observação, que, por sua vez, deve ser elaborado previamente e de acordo com os objetivos da pesquisa (SARMENTO, 2010, p. 19).

Ao discutir sobre metodologias qualitativas de investigação no campo da educação musical, Bresler (2000, p. 18) afirma:

Quando assume o papel mais comum de não participante, o investigador observa atividades normais e o habitat, as pessoas, o exercício de autoridade e responsabilidade, as expressões de intenção, a produtividade e, especialmente, o meio. Acreditando que as compreensões são estabelecidas situacionalmente, o investigador descreve cuidadosamente as diferentes ligações, anotando, não só as características espaciais e temporais, mas também os contextos social, econômico, político, histórico e estético. O observador não participante é tão invisível e tão pouco intruso quanto possível, abstando-se até frequentemente de aparecer para registrar o que se está a passar.



#### **1.4. Análise de dados**

O processo de análise dos dados das entrevistas, dos questionários e da observação não participante começou com a organização das informações em categorias inicialmente definidas a partir das próprias perguntas que nortearam a coleta dos dados. A literatura escolhida como referencial teórico para a pesquisa será apresentada de maneira articulada à análise dos dados. A partir da leitura completa da transcrição das entrevistas, da análise das anotações feitas na observação não participante e dos questionários respondidos, selecionei as passagens que julguei mais relevantes e densas para construir a discussão e o diálogo com textos teóricos escolhidos previamente. Dessa forma, a revisão da literatura se apresentará também em diálogo com o fenômeno estudado. O fato de que, como em todo processo dinâmico de pesquisa, os dados ora confirmam, ora refutam as teorias escolhidas, forçou-se a busca de novos referenciais ao longo do processo de investigação, para além das referências elencadas de início, e as categorias principais e secundárias de discussão emergiram aos poucos.

#### **1.5. Os quatro estudos que compõem a pesquisa e seus respectivos participantes**

A seguir serão discriminados os quatro estudos contidos na pesquisa:

- ✓ Estudo 1: Liderança no âmbito da Educação Musical

Em diálogo com as vozes de experientes profissionais que atuam diretamente com a formação e a prática em liderança, este estudo teórico constitui uma revisão de literatura sobre: 1) definições de liderança no âmbito da Educação Musical; 2) tipos de liderança na Educação Musical; 3) características e competências dos líderes musicais; 4) liderança na formação do professor de música.

As participantes atuam com a formação de professores-líderes de processos coletivos de ensino-aprendizagem de música e com a prática de liderança musical. São elas:

- *Abigail D'Amore* – consultora de educação musical em uma variedade de organizações.
- *Alba Cabral* – musicista e educadora musical, Mestre em Liderança Musical pela Guildhall School of Music & Drama.
- *Anna Gower* – consultora em educação musical e chefe do Treinamento e Desenvolvimento da organização Musical Futures International.

✓ Estudo 2: Liderança no ensino coletivo de teclado

Este estudo consiste em um relato de experiência que discute a liderança no ensino coletivo de teclado, com base nas aulas das disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I* e *Instrumento Musicalizador / Teclado II* dos cursos de graduação em Música da EM/UFMG. Em 2017, durante o Doutorado, o pesquisador realizou dois semestres de Estágio-Docência Capes, ministrando essas disciplinas a fim de vivenciar o ensino coletivo de teclado. O processo de liderança será abordado a partir de revisão bibliográfica sobre ensino coletivo de instrumentos, especificamente o de teclado em grupo, e a partir da experiência dos participantes de pesquisa como professoras efetivas dessas disciplinas, discutindo: 1) liderança do professor; 2) participação dos alunos; 3) conteúdos e materiais utilizados; 4) planejamento das atividades; 5) progressividade.

Os participantes trabalham com ensino coletivo de teclado. São eles:

- *Daniel Augusto Oliveira Machado* – músico, educador musical e professor da Fundação de Educação Artística (Belo Horizonte, MG).
- *Patrícia Furst Santiago* – pianista, educadora musical e professora da Escola de Música da UFMG.
- *Jussara Fernandino* – pianista, atriz, educadora musical e professora da Escola de Música da UFMG.

✓ Estudo 3: Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis

Este estudo discute o processo de liderança em práticas vocais e instrumentais coletivas, tendo como base as atividades de coro, banda de sopros e

conjunto de flautas doces infantojuvenis do Centro Musical Heitor Combat (Cássia, MG). Essa escola atende a 120 crianças e jovens dos 8 aos 18 anos.

Os participantes atuam na formação de cantores e instrumentistas por meio de práticas vocais e instrumentais coletivas. São eles:

- *Messias Faleiros* – flautista, saxofonista e regente do Conjunto de Flautas Doces do Centro Musical Heitor Combat (Cássia, MG).
- *Patrik Pampanini* – pianista, trompetista e regente do Coral Pequenos Cantores de Cássia.
- *Willian Veiga* – violonista, violinista e regente da Banda Maestro Godofredo de Barros do Centro Musical Heitor Combat (Cássia, MG).

✓ Estudo 4: Liderança em aulas de prática de conjunto instrumental e vocal

O Estudo 4 apresenta um relato de experiência com foco na prática de conjunto, discutindo especificamente o aspecto da liderança no processo pedagógico e nos modelos de ensino-aprendizagem de música abordados no curso livre de música intitulado *Oficina Prática de Conjunto*, ministrado pelo pesquisador na Fundação de Educação Artística (Belo Horizonte, MG).

O relato de experiências é uma modalidade descritiva de informações coletadas a partir da experiência empírica dos pesquisadores. No campo da Educação Musical, diversos estudos seguem esse formato (ARÔXA, REBOUÇAS & OLIVEIRA, 2013, p. 1824; BELLOCHIO & GARBOSA, 2010, p. 247; MOTA & COUTINHO, 2009, p. 123).

## 1.6. Questões éticas

Qualquer pesquisa exige atenção a princípios éticos, sobretudo aquela que envolve seres humanos. A realização da presente pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG) sob o CAAE n.º 26063819.3.0000.5149 e o Parecer n.º 3.946.842. Foram produzidos e apresentados os seguintes documentos: (1) projeto de pesquisa original; (2) parecer consubstanciado emitido por um professor do Departamento de Teoria Geral da Música, da Escola de Música da UFMG e aprovado por sua Câmara Departamental;

(3) folha de rosto assinada pela diretora da Escola de Música da UFMG; (4) termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dirigido aos participantes da pesquisa; (5) termos de compromisso assinados pelos pesquisadores; (6) autorização para uso de depoimento; (7) autorização para realização de observação não participante; (8) informações sobre os assuntos selecionados para entrevistas e questionários. Os termos informam e esclarecem os objetivos e os procedimentos da pesquisa e convidam os envolvidos a participarem voluntariamente, concedendo também a liberdade de autonomia para a não participação. Os participantes da pesquisa foram esclarecidos verbalmente e por escrito de que poderiam responder apenas às perguntas que julgassem adequadas, sem precisarem se justificar. Foram também avisados de que, caso desejassem sair da pesquisa, não sofreriam quaisquer prejuízos.

## **2. ESTUDOS**

## 2.1. Estudo 1: Liderança no âmbito da Educação Musical

### 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os temas relacionados a processos de liderança vêm chamando a atenção de pesquisadores em todo o mundo. O conceito de liderança tem sido estudado em diferentes contextos, a partir de métodos tanto qualitativos quanto quantitativos. Alguns pesquisadores conceituam liderança como um traço ou comportamento (por exemplo, RENSHAW, 2005, p. 20; GUTIÉRREZ, 2017, p. 143; ADLER e IPPOLITO, 2016, p. 41), enquanto outros a veem sob uma perspectiva de processamento de informação ou ponto de vista relacional (por exemplo, DEPREE, 2011, p.10; GRONN, 2010 *apud* BURNARD, 2013, p. 214; ROBINSON, 2010 *apud* BURNARD, 2013, p. 214; DAY 2004 *apud* BURNARD, 2013, p. 214). Estudos como os de Rost (1991) e Northouse (2018) mostram que há uma enorme variedade de abordagens teóricas para explicar as complexidades do processo de liderança.

Para melhor compreensão desse tema, no contexto da Educação Musical, o presente estudo, de caráter teórico, pretende investigar e discutir o tema liderança, tendo como foco os seguintes objetivos específicos: (1) investigar as possíveis definições de liderança no âmbito da Educação Musical; (2) identificar tipos específicos de liderança em contextos de Educação Musical e suas respectivas características; (3) desvendar características e competências musicais, interpessoais e pedagógicas dos líderes de processos coletivos de ensino-aprendizagem de música; (4) buscar possíveis relações entre formação musical e desenvolvimento de liderança. Para tanto, o estudo apresenta uma revisão de literatura que inclui textos de Adler & Ippolito (2016), Bass & Riggio (2006), Burnard (2013), DePree (2011), Harrison (2017), Northouse (2018), Nóvoa (2002), Renshaw (2005), Swanwick (2008), entre outros.

A coleta de dados do estudo foi realizada por meio de entrevista qualitativa semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com três experientes profissionais da música que atuam diretamente com a formação e com a prática de liderança na Educação Musical. São elas:

- *Abigail D'Amore* – consultora independente de Educação Musical em uma variedade de organizações, tais como: Surrey Arts, Institute of Education; Nottingham City Music Service; Creative People and Places; The Music Path (Los Angeles), entre outros clientes.
- *Alba Cabral* – musicista e educadora musical, Mestre em Liderança Musical pela Guildhall School of Music & Drama, parceira do Creative Learning Barbican em colaboração artística e contextos educacionais em centros comunitários, escolas e institutos.
- *Anna Gower* – consultora independente de Educação Musical e chefe do Treinamento e Desenvolvimento da organização Musical Futures International, com vasta experiência como professora, consultora, gerente de projeto, acadêmica e líder estratégica.

Os assuntos discutidos nas entrevistas foram: (1) formação musical e perfil profissional; (2) conceito/definição de liderança na Educação Musical; (3) tipos específicos de liderança em contextos de Educação Musical; (4) características e competências dos líderes musicais; (5) processos pedagógicos para o desenvolvimento de liderança na formação de professores de música; (6) professores exemplos de liderança em práticas e ensino coletivo de música; (7) desafios atuais enfrentados por professores de música que lidam com turmas; (8) estratégias de liderança usadas em sala de aula ou em outros espaços de ensino coletivo de música. O roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as participantes do estudo encontra-se no Apêndice 1.

As entrevistas foram conduzidas entre março e maio de 2020, por meio de videoconferência, tendo sido gravadas e transcritas literalmente. *Abigail D'Amore* e *Anna Gower* concederam a entrevista em sua língua materna – o inglês – e suas respostas foram traduzidas para o português pelo pesquisador. *Alba Cabral* concedeu a entrevista em português. Ao longo deste estudo, os comentários das três profissionais sobre cada tema discutido nas entrevistas serão integrados à literatura consultada. Elas serão identificadas por seus nomes em itálico – *Abigail*, *Alba* e *Anna*.

## 2. FORMAÇÃO MUSICAL E PERFIL PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para adentrar na discussão sobre liderança no âmbito da Educação Musical, tornou-se necessário compreender mais amplamente a formação musical, as práticas musicais e o perfil profissional das participantes do estudo. A respeito de sua formação musical, *Abigail* comentou:

*Abigail*: Comecei muito jovem com aulas de flauta e piano. De certa forma, eu segui um método bastante formal de aprendizagem musical. Fiz provas de música e fui para a universidade estudar meu bacharelado em Música, depois fiz um mestrado em Etnomusicologia. No entanto, ao mesmo tempo, por intermédio do meu pai, músico popular inglês, em casa eu tive uma experiência musical muito informal, pois ele estava sempre tocando, com outros músicos ao redor, pegando instrumentos, tocando de ouvido. Então eu fui ensinada muito formalmente, mas em casa eu tive uma formação informal, o que foi um bom equilíbrio.

Sobre a atuação profissional, *Abigail* esclareceu que seu primeiro trabalho foi, na verdade, em editoração: “Eu trabalhei para uma editora. Eu era responsável por editar revistas e livros sobre música, o que foi um tipo de treinamento em Educação Musical, por meio da organização de materiais didáticos que seriam usados por estudantes nas escolas”. Mais tarde, *Abigail* começou a trabalhar com a organização Musical Futures<sup>3</sup>:

*Abigail*: [O] Musical Futures, inicialmente, era um projeto de pesquisa, em parceria com Lucy Green, com duração de dois anos. Depois eu assumi o emprego. Eu estava equilibrando pesquisa com prática, organizando apresentações com centenas de crianças, fazendo muitas coisas ao mesmo tempo. Então aquilo evoluiu. Eu comecei a liderar o programa nacionalmente, o que demandou novas habilidades de gerenciamento.

*Abigail* comentou que atualmente trabalha como consultora independente de Educação Musical, mas que já trabalhou em vários ambientes e contextos diferentes. Dessa forma, ela lida diretamente com professores de músicas, líderes comunitários e também com pessoas que gerenciam programas de Educação Musical:

*Abigail*: Muito do meu trabalho de agora também é sobre desenvolvimento e implementação de programas de ensino para organizações. Um grande

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre Musical Futures disponíveis em: <<https://www.musicalfutures.org/>>.



salto no meu trabalho teve a ver com avaliação de projetos. Eu formo comissões para avaliar outras pessoas em projetos de ensino, a maioria em escolas, e isso me envolve trabalhando muito com líderes musicais, professores de música, em vários diferentes contextos.

*Abigail* contou que, ao se tornar uma consultora independente de Educação Musical, teve uma boa oportunidade de delinear todas as experiências vividas em sua carreira até aquele momento.

Ao comentar sobre sua formação musical, *Alba* contou que começou a tocar em blocos de rua em São Paulo quando tinha 15 anos. Foi assim que teve intenso contato com a cultura popular brasileira: “[...] com Maracatu, Coco, Ijexá, Congado, todas essas manifestações populares”. Ela complementou:

*Alba*: [...] e aí comecei a frequentar muito o Parque da Água Branca que tinha a tradicional festa que traziam os grupos do interior, grupo de congado, de Moçambique. Tinha também o Espaço Cachoeira, que era um espaço de pesquisa pro Jongo Paulista, do interior de São Paulo, enfim, foi na rua. E aí isso me levou a conhecer muitas outras tradições do interior de São Paulo, o Batuque de Umbigada, o próprio Jongo, e aí depois eu fui pra Recife, no final dos anos 90, quando os mestres de Maracatu começaram a fazer oficinas em São Paulo. Então foi assim que começou a minha formação musical.

*Alba* revelou que, depois de alguns anos de atuação nessas práticas informais, em contextos coletivos populares, começou a ter aulas de percussão com o professor Ari Colares, na USP, sendo introduzida à leitura musical. *Alba* explicou que a música esteve um pouco de lado quando ingressou no curso superior de Letras, mas retomou o contato por causa de um intercâmbio na Itália, por ocasião do curso de Letras, tendo feito alguns estudos na Siena Jazz - *Accademia Nazionale del Jazz*, principalmente de teoria da música. Depois disso, ela decidiu seguir carreira profissional na música:

*Alba*: Então eu vim morar em Londres, com esse propósito de ter tempo de estudar música. E aí os anos foram passando, eu estudei na Guildhall, naquele curso de Mestrado em Liderança. Então eu tenho o Bacharelado em Letras e o Mestrado em Música, Musical Leadership, que é esse de regência de grupos diversos, de vários contextos musicais.

*Anna* teve a música presente em sua vida desde muito cedo por ter frequentado uma escola primária onde a música fazia parte dos estudos: “Tínhamos aulas de música em sala de aula várias vezes por semana – que mais tarde reconheci como sendo Dalcroze – em uma idade muito jovem”. Nessa escola,

segundo *Anna*, toda criança aprendia flauta doce, e todos cantavam regularmente. Além disso, ela teve aulas em escola especializada de música: “Meus pais também me matricularam no centro de música local, começando com aula em grupo, uma vez por semana, fazendo o que agora entendo como atividades baseadas em Kodály”. *Anna* relatou que, ainda na infância, pôde experimentar atividades musicais coletivas:

*Anna*: Aos 7 anos, entrei para o coro da igreja local e também comecei a ter aulas particulares de clarineta e piano. Estes instrumentos foram ensinados tradicionalmente. Na escola secundária, tive muitas oportunidades musicais, já que fui identificada como musicalmente talentosa na escola primária, entrei para o coro, orquestras, e frequentei todo o departamento de música.

Após ter concluído os estudos de música em curso de nível superior, *Anna* também obteve qualificação em curso de formação de professores e iniciou seu primeiro emprego como professora de música do ensino secundário. Por seu bom desempenho como professora, foi oferecida à escola onde ela lecionava a possibilidade de experimentar e implementar a abordagem de Aprendizagem Informal do *Musical Futures*, o que representou uma grande mudança para *Anna*:

*Anna*: Toda a minha educação musical foi o que eu descreveria como formal. Eu dependia da notação, era uma intérprete competente, mas sem qualquer experiência com composição ou gêneros fora do repertório tradicional “clássico” e de conjuntos escolares. Meu diploma acadêmico fez pouco para me tirar dessa zona de conforto. Foi por intermédio do trabalho com a Lucy Green e a confrontação da minha própria educação musical, bem como as necessidades dos meus alunos, por meio de uma educação totalmente diferente, que embarquei em uma jornada de 10 anos para reaprender muitas coisas tanto relacionadas à música quanto à educação.

Dessa forma, *Anna* passou a fazer parte da equipe principal do *Musical Futures*, apoiando o desenvolvimento do programa de treinamento de professores, elaborando recursos e estratégias pedagógicas e também trabalhando com o *Musical Futures International*. Desde então, ela buscou maneiras de integrar os princípios do *Musical Futures* a uma grande variedade de configurações de Educação Musical:

*Anna*: “[...] desde olhar para a de-formalização do sistema de avaliações pontuadas para incorporar formas menos tradicionais de aprender e tocar música até liderar workshops com professores e crianças na China – sem dúvida, o sistema de Educação Musical mais formal do mundo”.

*Anna* revelou ter se identificado com a abordagem do *Musical Futures*:

*Anna*: O que aprendi nesses 25 anos de experiência como educadora musical é que minha própria abordagem está muito alinhada com os princípios básicos de aprendizagem informal do *Musical Futures*, recorrendo a toda e qualquer abordagem que encontre e que ressoe comigo enquanto aluna praticante. Acho que nunca paramos de aprender.

Ao fornecerem detalhes sobre sua formação musical e perfil profissional, as participantes do estudo revelaram suas trajetórias ricas em vivências musicais e pessoais, o que lhes permitiu opinar com propriedade e segurança sobre cada um dos assuntos abordados neste estudo.

### 3. DEFINIÇÕES DE LIDERANÇA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Segundo Kelly (2014, s/p.), a etimologia de *leadership* é moderna, e o primeiro uso conhecido da palavra data de 1821, quando *leader* foi combinado com o sufixo *ship* denotando posição, como na posição de um líder. A palavra *leader* tem uma linhagem mais antiga, do inglês arcaico *lædere*, “aquele que lidera”, substantivo agente de *lædan*, “guiar, levar adiante”. A palavra *leader* tem origem no termo em inglês arcaico *lædere*, que significa condutor, guia proeminente. Assim, *lead* ou *leader* não tem derivação latina ou grega. A palavra mais próxima na antiguidade relacionada à liderança é a palavra latina *ducere*, “liderar, considerar, respeitar” e, curiosamente, na língua romena moderna, a palavra para liderança e liderança é *conducere*. Sobre a multiplicidade de interpretações do conceito de liderança, Kelly (2014, s/p.) explica:

Quando se estuda a etimologia da palavra liderança, líder e liderança e seu antigo parente *Ducere*, pode-se começar a avaliar por que há tanta complexidade e variação em nosso entendimento moderno do que os líderes fazem e o que é liderança. O termo tem tantos significados: direção, orientação, transformação, facilitação, orquestração, servidão e muito mais; e cada uma dessas definições distintas desenvolveu-se em marcas comportamentais distintas de liderança (diretiva, transformadora, facilitadora, líder como administrador, líder servidor e assim por diante).

A teoria em torno do conceito de liderança pode ser entendida a partir de três grandes perspectivas: (1) comportamental, de acordo com a qual a liderança envolve um conjunto de comportamentos específicos; (2) situacional, a qual

pressupõe que os comportamentos de liderança podem ser diferentes dependendo do contexto; (3) transacional ou transformacional, na qual a liderança envolve detectar e satisfazer as necessidades dos liderados (APDFELSTADT, 1997, p. 24). Liderança é a arte de guiar as pessoas em um determinado processo, em um contexto específico, influenciando de forma positiva comportamentos e mentalidades para se alcançar resultados desejados e esperados.

Mathias (1986, p. 18) escreve que o líder:

“[...] é aquele que faz com que as pessoas cresçam, aquele que valoriza o esforço de cada elemento por meio de inter-relações pessoais, buscando uma unidade dentro do grupo. E só podemos conseguir esta unidade pela fraternidade, nos conhecendo melhor em nossas aspirações e nos compreendendo melhor em nossas limitações”.

Na visão de Swanwick (2008, p. 9), há um “contraste entre o mundo profissional formal do professor treinado e o contexto menos regulamentado e mais informal do líder musical”. Além disso, “o conceito de líder musical vai muito além de iniciativas mais antigas, como trazer compositores para as salas de aula, e as atividades que eles lideram podem ou não ocorrer nas escolas” (*ibid.*, p; 9). Segundo o autor, líderes musicais podem ou não ter formação docente, formação ou qualificação profissional. “Um líder musical pode ser qualquer pessoa interessada em música que alguém esteja disposto a seguir” (*ibid.*, p. 11). Nesse sentido, por tal raciocínio, seria possível pensar que todo professor qualificado pode ser um líder musical, mas nem todo líder musical é necessariamente um professor qualificado. Swanwick (2008, p. 13) explica:

A variedade da música na sociedade contemporânea é tão ampla que diversos músicos estão necessariamente sendo atraídos para a Educação Musical como líderes musicais, em vez dos papéis tradicionais e mais formais de professor de música geral ou instrutor instrumental.

Como pontua Swanwick (2008, p. 14-15), a variedade de músicas que os líderes musicais representam pode abranger qualquer gênero em qualquer nível. Assim:

Pode ser que um caminho ideal para avançar [a liderança na Educação Musical] seja uma colaboração mais sistêmica entre ‘professores’ e ‘líderes’, um fornecendo principalmente estrutura e garantia de qualidade, o outro dando energia e autenticidade às transações musicais (SWANWICK, 2008, p. 20-21).

O conceito de líderes musicais é, portanto, extremamente amplo e sua proliferação e reconhecimento formal levanta questões importantes de treinamento, garantia de qualidade e avaliação de ensino e aprendizagem. Os estudos que discutem o conceito de liderança em Educação Musical confirmam a abrangência desse tema. Segundo Northouse (2018, p. 21), as seguintes compreensões do conceito de liderança são mais frequentes:

- a) *Liderança como traço*: qualidade do indivíduo. Pressupõe que cada líder traz qualidades pessoais que influenciam na forma como lidera.
- b) *Liderança como capacidade*: aptidão que pode ser adquirida e desenvolvida.
- c) *Liderança como habilidade*: competência desenvolvida para alcançar determinados objetivos. Líderes habilidosos encontram meios e métodos efetivos na execução de suas responsabilidades.
- d) *Liderança como comportamento*: aspectos observáveis da liderança. Diz respeito ao que líderes fazem em diferentes contextos.
- e) *Liderança como relacionamento*: foco na comunicação entre o líder e o grupo liderado. Ambos são impactados pelo contexto em que estão inseridos e trabalham de forma colaborativa.
- f) *Liderança como processo de influência*: processo por meio do qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos a alcançar um objetivo comum.

Na visão de Gronn (2010 *apud* BURNARD, 2013, p. 214), liderança pode ser definida e entendida como um campo de conhecimento. Para Robinson (2010 *apud* BURNARD, 2013, p. 214), é um conjunto de capacidades que envolvem “uma dinâmica integração entre conhecimento, habilidades e qualidades pessoais”. Segundo Day (2004 *apud* BURNARD 2013, p. 214), liderar é “o ato de expandir as capacidades de indivíduos, grupos e organizações para participarem efetivamente em processos e papéis de liderança”. Para Crevani *et al.* (2007, p. 42), a liderança pode ser definida como uma construção coletiva.

As discussões sobre conceitos e definições de líder e liderança são abundantes e estão em constante desenvolvimento e transformação. É válido lembrar, portanto, que a presente pesquisa se concentrou em aspectos da liderança na formação e atuação de professores de música que lidam com ensino coletivo de música.

As três participantes do estudo concordaram que não é tarefa fácil explicar o que é a liderança no âmbito da Educação Musical. No entanto, seus comentários confirmam que a liderança nessa área está diretamente ligada a experiências práticas e ao próprio fazer musical. Para *Abigail*, liderança na Educação Musical fundamentalmente tem a ver com ajudar as pessoas a aprender, adquirir conhecimentos e saber usá-los de maneira criativa, bem como observar como os alunos aprendem e o que estão aprendendo. Ela comentou:

*Abigail*: [...] o que realmente importa para a liderança na Educação Musical é a atenção e consideração dos líderes ao que os alunos estão interessados e como a dedicação sobre aquilo pode ser construída. Educação Musical é sobre o que é importante para o aluno quando se trata de música.

*Anna* comentou que liderança na Educação Musical é algo que inspira ou resulta em algum tipo de mudança, tanto nas práticas quanto na forma de pensar, encorajando as pessoas a serem mais autorreflexivas e a aprenderem música a partir disso. Além disso, ela chamou a atenção para o aspecto coletivo e interativo nas práticas que ajudam a entender a liderança na Educação Musical:

*Anna*: Todas essas mudanças acontecem de forma mais efetiva quando se é parte de um coletivo, ao invés de algo que se desenvolve isoladamente. Na minha experiência, certamente tem sido fundamental a oportunidade de trabalhar com outros educadores musicais, com estudantes, sendo integrante da prática, e não alguém que está distante e nunca está na sala de aula, ou apenas atrás de papéis, fazendo discursos grandiosos. Liderança na Educação Musical se traduz em práticas coletivas: estar na prática, vivenciando a experiência musical de fato, fazendo música com outras pessoas, o que facilita a autorreflexão e a compreensão de como se dá o desenvolvimento da própria liderança.

*Alba*, por sua vez, destacou a liderança na Educação Musical como uma ponte para conectar o passado, presente e futuro do professor-líder:

*Alba*: Acredito que a liderança na Educação Musical envolve principalmente duas coisas: uma é a experiência de vida da pessoa, a bagagem dela, o passado, tudo que ela aprendeu durante a vida; e a segunda coisa é a relação dela com o mundo, como ela vai transferir esse conhecimento para outras pessoas, a vontade que ela tem de levar aquilo adiante para o mundo. São essas duas vertentes, o passado e a própria história de vida, e o presente e futuro, para passar adiante todo o conhecimento que você tem adquirido.

*Abigail* comentou que uma boa liderança na Educação Musical tem a ver com a capacidade de observar os alunos e ter a flexibilidade e habilidade para construir programas de ensino e de trabalho que melhor permitam a cada um dos alunos ter uma experiência produtiva. A música não tem barreiras, mas a Educação Musical às vezes tem. A liderança do professor certamente ajuda a rompê-las:

*Abigail*: Quando o assunto é conteúdo na Educação Musical, não se fala muito sobre liderança. Há uma lista de tópicos que os alunos precisam aprender, quase sempre relacionados ao domínio de habilidades instrumentais, capacidade de ler partitura, tudo de uma forma linear, e não há profundidade reflexiva sobre como deveriam aprender, qual a função daquilo que aprendem, como os conhecimentos adquiridos serão usados na vida real. Para mim, liderança na Educação Musical tem a ver com permitir e inspirar os alunos nesse sentido.

A busca por conceitos de liderança na Educação Musical revelou também diferentes tipos de liderança alinhados às diversas práticas musicais coletivas e aos múltiplos contextos de ensino-aprendizagem de música.

#### **4. TIPOS DE LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Na literatura consultada, dois tipos de liderança se destacaram: liderança criativa e liderança transformacional. Eles, bem como outros tipos discriminados pelas profissionais entrevistadas, serão detalhados a seguir.

##### **4.1. Liderança criativa**

Rowley e colaboradoras (2016, p. 43) sugerem o conceito de liderança criativa, o qual envolve aspectos de uma identidade em transformação, maior autoconsciência, perspectivas amplificadas e comprometimento profissional. Diferentes comunidades possibilitam diferentes papéis de liderança e identidades musicais, sendo ambos influenciados tanto por situações externas quanto internas. Nesse sentido, no contexto de formação de músicos profissionais, a inclusão de um aprendizado experiencial permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais, tais como a liderança, comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas (ROWLEY *et al.*, 2016, p. 46).

Do ponto de vista institucional, Burnard (2013, p. 213) aponta para o fato de que a liderança criativa é um ingrediente essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Uma liderança efetiva de instituições musicais requer criatividade. Líderes criativos são necessários para promover invenção, originalidade, imaginação, empreendedorismo e inovação (BURNARD, 2013, p. 213). Como bem pontua Mitchell Robinson (2017, p. xi):

A noção de que a música pode prover lições para a liderança educacional é poderosa e oferece ricas possibilidades para líderes educacionais que pretendem pensar a sua prática de maneira criativa. Para mim, o verdadeiro poder da música está em sua capacidade de ajudar a nos expressarmos quando nossos sentimentos são complicados e, às vezes, contraditórios.

Harrison (2017, p. 81) defende uma visão da liderança musical baseada em fluidez, adaptação, comprometimento, criatividade, mudança, trabalho em comunidade e equipe, possibilitando domínio e sabedoria. Nessa perspectiva, a liderança em prática é um “pensar coletivo coerente”, que explora os espaços entre as notas, em que a interpretação criativa encontra e responde à incerteza e à imprevisibilidade. O líder musical criativo, como profissional reflexivo, precisa avaliar constantemente o próprio processo de ensino-aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta.

*Alba* explicou que a liderança criativa usa a criatividade que vem das pessoas, por meio de exercícios que as façam improvisar e compor. Segundo ela, esse tipo de liderança “[...] é muito interessante para trabalhar com jovens, pois a prática da composição coletiva desperta a motivação deles”. *Alba* explicou que o líder criativo sabe buscar no seu grupo os ingredientes para a criação coletiva, usando o que cada integrante tem a oferecer musicalmente.

*Abigail* ponderou sobre a importância da liderança para a Educação Musical e sobre a responsabilidade de líderes que ensinam uma disciplina que é parte essencial da vida de todos, sobretudo para o desenvolvimento da criatividade:

*Abigail*: Música não é uma matéria como Geografia ou História, por exemplo, que provavelmente serão interrompidas quando acabarem os afazeres escolares. A música é uma parte enorme da vida das pessoas e tem um grande potencial criativo.



## 4.2. Liderança transformacional

Dentre as abordagens teóricas sobre liderança na Educação Musical, ressalta-se o modelo da liderança transformacional, desenvolvido por Bernard Bass (1990). Esse tipo de liderança tem sido foco de atenção de acadêmicos, praticantes e estudantes da liderança. Já em sua segunda edição, o livro *Transformational Leadership* (BASS & RIGGIO, 2006) destaca que a liderança transformacional capta interesse por sua ênfase na motivação intrínseca e no desenvolvimento positivo de seus seguidores, opondo-se à visão “fria” da liderança transacional, baseada essencialmente na troca social. Esses autores descrevem quatro componentes centrais da liderança transformacional, a saber:

- a) *Influência idealizada*: em sua atuação, o líder transformacional serve de modelo para seus seguidores. O líder é admirado, respeitado e confiado pelas suas capacidades, persistência, determinação e também pelos valores éticos e morais que transmite. Líderes que exercem boa influência idealizada estão, em geral, mais dispostos a assumir desafios e são consistentes em suas ações, em vez de arbitrários.
- b) *Motivação inspiradora*: o líder transformacional motiva e inspira as pessoas ao seu redor, ao fornecer sentido e desafio para o trabalho dos seus seguidores. O trabalho em equipe é estimulado, bem como entusiasmo e otimismo. Os líderes envolvem os seguidores na visão de estados futuros, promissores e atraentes, criando expectativas claras, demonstrando comprometimento com as metas e visões compartilhadas.
- c) *Estimulação intelectual*: o líder transformacional estimula o esforço dos seus seguidores para que sejam inovadores e criativos, por meio do questionamento de preceitos, reformulando problemas e abordando antigos contextos de maneiras novas. A criatividade é encorajada, e não há uma crítica em público de erros individuais. Novas ideias e soluções criativas para os problemas são levantadas de forma colaborativa.
- d) *Consideração individualizada*: o líder transformacional presta especial atenção às necessidades individuais de seus seguidores, visando ao contínuo aprimoramento deles, exercendo um papel de treinador ou mentor. Os seguidores e colegas desenvolvem continuamente seu potencial. Nesse

sentido, liderança não é um domínio/competência apenas daqueles que estão em uma posição hierarquicamente mais alta. Liderança pode acontecer em todos os níveis e ser exercida por qualquer indivíduo. Inclusive, é importante que líderes transformacionais desenvolvam habilidades de liderança naqueles a quem lideram, ideia que está no cerne desse paradigma. O líder demonstra aceitação de diferenças individuais, e a comunicação em uma via de mão dupla é estimulada.

No contexto da Educação Musical, o papel de líderes transformacionais se reflete na formação de profissionais músicos aptos a atuar em situações variadas, mediante estratégias de comunicação efetiva, trabalho em equipe e resolução criativa de problemas. Uma vez expostos a essa abordagem, os alunos aprendem a repensar o significado do seu mundo musical e como isso se relaciona às suas próprias capacidades criativas e de liderança (BENNETT *et al.*, 2017, p. 43).

*Alba* lembrou que a escolha do tipo de liderança a ser exercida pelo professor depende muito do perfil do grupo liderado e da finalidade de cada proposta de trabalho:

*Alba*: Penso que cada grupo é único, então eu não tenho uma maneira única de liderar, trabalhando exclusivamente com determinada proposta de trabalho. Além disso, as expectativas são diferentes para cada grupo liderado. Por isso eu procuro manter essa flexibilidade de poder usar as diversas características e elementos de vários tipos de liderança, de acordo com o grupo com o qual estou trabalhando.

Para *Abigail*, o desenvolvimento de estilos de liderança realmente se baseia nas necessidades dos jovens, quaisquer que sejam, e as características dessas lideranças precisam mudar constantemente, conforme as necessidades de cada contexto e em cada momento. Além disso, ela lembrou que a liderança emerge dos próprios jovens:

*Abigail*: [...] na realidade, quando falamos de liderança na Educação Musical, os jovens devem estar no centro dessa conversa, pois quando você os observa em um processo de fazer musical, líderes vão emergir imediatamente, nós sabemos disso, nós vemos isso. Esse tipo de liderança entre pares, para dar suporte ao aprendizado musical do colega.

### 4.3. Outros tipos de liderança na Educação Musical

Muito embora a liderança criativa e a liderança transformacional se destaquem na literatura da Educação Musical sobre o tema, as entrevistas conduzidas com as participantes deste estudo revelaram outras formas de liderança, mais associadas às experiências práticas. *Alba* comentou sobre a relação entre tipos de liderança e gêneros musicais:

*Alba*: Existem alguns tipos de liderança que variam de acordo com o gênero musical. Há aquela liderança rígida, na música erudita, que é muito embasada na estética, na técnica e na teoria da música, com líderes que querem sempre a perfeição. Então eles vão liderar um grupo de músicos profissionais, e para eles o que importa é que as pessoas toquem perfeitamente. Por outro lado, na música popular há a liderança mais generosa, inclusiva, que de alguma maneira consegue fazer com que todas as pessoas participem, independentemente da experiência que elas têm. Essa liderança flexível é muito eficaz para trabalhar com grupos diversos, de músicos amadores, pessoas que querem ter uma relação com a música, sem necessariamente se tornarem profissionais.

*Abigail* disse acreditar na existência de um grande espectro de líderes, tendo citado alguns:

*Abigail*: Há muito tipos de líderes musicais: (1) músicos que vão lecionar nas escolas; (2) líderes de oficinas; (3) músicos comunitários, que geralmente trabalham com circunstâncias e contextos muito desafiadores; (4) líderes comunitários, trabalhando em contextos onde frequentemente as atividades conduzidas tendem a se desenvolver dentro de uma abordagem informal; (5) professores que estão nas universidades, na educação superior, treinando a próxima geração de líderes.

No que diz respeito ao líder como músico comunitário, *Abigail* ofereceu um exemplo interessante:

*Abigail*: [...] eu estou trabalhando com um projeto neste momento com alguns líderes brilhantes. Nós estamos trabalhando em um hospital com adolescentes que apresentam psicose e que estão participando de um projeto musical. Não é exatamente musicoterapia, é mais um projeto de criação musical, com adolescentes que apresentam problemas de saúde mental.

Para *Anna*, a liderança assume várias formas que estão se expandindo com os novos meios de comunicação e de interação social. Ela identificou os seguintes perfis atuais de líderes:

- a) *Líderes professores*: lideram dentro de seus próprios ambientes de ensino, sejam eles relativos ao ensino individual ou de pequenos ou grandes grupos.
- b) *Líderes acadêmicos*: pesquisam, escrevem e disseminam essa aprendizagem não apenas por meio de publicações tradicionais, mas também em *blogs*, com contribuições para discussões on-line ou pela participação em webinars.
- c) *Líderes de organizações*: organizam financiamentos para apoiar a Educação Musical, responsáveis por promover produtos ou abordagens; apoiam o desenvolvimento profissional (por exemplo, *Sound Connections*<sup>4</sup>); exercem a função de guardiões de um certo legado, como instituições de caridade, que trazem oportunidades de práticas musicais para as pessoas, ou associações de membros que representam uma comunidade ou ponto de vista.
- d) *Líderes influenciadores*: “pensam alto”, isto é, acadêmicos e professores que tuitam registros de seus pensamentos enquanto trabalham.
- e) *Líderes compartilhadores*: compartilham informações e recursos por meio de postagens em blogs e participam em comunidades de prática on-line.

*Anna* explicou com qual desses tipos de liderança ela mais se identifica:

*Anna*: Essa liderança baseada no compartilhamento é a que mais me interessa porque eu montei e administrei a comunidade de professores #MFpilot2013 original e os bate-papos semanais para o *Musical Futures UK*. Aprendi que meu estilo de gerenciamento quando se tratava de liderar o desenvolvimento da comunidade on-line era muito semelhante à minha abordagem de liderança na vida real. [...] ao compartilhar uma ideia, você pode despertar algum interesse em experimentar uma ideia de outra pessoa. Além de compartilhar ideias, também ganhei ideias e depois fui capaz de ajustá-las e adaptá-las ao meu próprio contexto por meio de reflexão e experimentação.

*Abigail* concluiu sua reflexão sobre os tipos de liderança dizendo que:

*Abigail*: [...] o que todos os líderes realmente almejam é agir com o intuito de inspirar, possibilitar e viabilizar”. Se isso está no cerne da atuação de um líder, o que ele mais deseja é que a experiência musical esteja acessível e disponível para todos. O líder quer promover aprendizagem musical, oferecer inspiração e oportunidades.

A respeito dos múltiplos perfis de líderes, *Anna* observou que é bastante difícil “encapsular” personalidades: “Eu conheço vários professores que são líderes

---

<sup>4</sup> Mais informações sobre *Sound Connections* disponíveis em: <<https://www.sound-connections.org.uk/>>.

brilhantes, mas muito diferentes em termos de estilo pessoal, musical e pedagógico. Nesse sentido, seria inviável organizar tantos perfis distintos em categorias”. A tentativa de identificar tipos específicos de liderança na Educação Musical parece não alcançar resultados definitivos, porém mostra possibilidades de liderança que estão em constante diálogo e transformação, conforme os contextos em que se apresentam.

## **5. CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DOS LÍDERES MUSICAIS**

De acordo com DePree (2011, p. 10), uma habilidade particular que líderes devem exemplificar na prática é a capacidade de construir e encorajar relacionamentos. Afinal, todos nós vivemos e trabalhamos em grupos e organizações interdependentes. Nossas habilidades e especialidades serão afetadas pela presença de habilidades e capacidades daqueles com quem trabalhamos.

Em seu trabalho acerca das inteligências múltiplas, Gardner (1999, p. 43) denomina as inteligências pessoais, subdividindo-as em inteligência interpessoal e intrapessoal. A inteligência interpessoal se refere às capacidades de um indivíduo de compreender intenções, motivações e vontades de outras pessoas e, conseqüentemente, trabalhar de forma efetiva com elas. Empreendedores, professores, clínicos, artistas e líderes em diferentes contextos, em geral, precisam de uma inteligência interpessoal aguçada. A inteligência intrapessoal, por sua vez, envolve a capacidade de compreender a si próprio, ter um bom nível de autoeficácia, sendo para si um bom modelo de trabalho eficaz, incluindo o autoconhecimento e controle sobre os próprios medos, capacidades e vontades (*ibid.*, p. 43).

Especificamente no que diz respeito ao perfil de liderança, Gardner (2005, p. 112) avalia que os recursos pessoais mais utilizados se enquadram em aspectos intelectuais, intuituais e morais. Os recursos intelectuais, como já discutido, envolvem habilidades pertinentes às inteligências interpessoal e intrapessoal, além de outras habilidades pertinentes aos objetivos e valores segundo os quais planejam suas ações. Os aspectos intuituais incluem a habilidade de intuir a melhor forma de agir em determinado contexto, o que, aplicado ao contexto musical, aproxima-se da definição de inteligência musical. Conforme proposto por Webster (2012, p. 24), o conceito de inteligência musical, embora originalmente proposto por Gardner, é mais

bem aprofundado com o trabalho de Bennett Reimer, que associa a referida inteligência à capacidade de experimentar a música como significativa, a partir de discernimentos sensíveis e gerais em cada contexto musical específico. Dessa forma, a inteligência musical se baseia na realidade tal como é experimentada dentro de um contexto cultural específico (GARDNER, 2005, P. 112; WEBSTER, 2012, P. 24).

Segundo Renshaw (2005, p. 20), experientes líderes musicais são conscientes da necessidade de criar um ambiente propício ao fomento de formas tácitas de aprendizado. Isso significa que liderar por meio do exemplo, entre participantes de diferentes níveis, é fundamental num processo de aprendizagem eficaz. Dessa forma, a experiência será obtida por intermédio do ver, ouvir, imitar, responder, absorver, refletir e se conectar ao particular contexto musical.

Renshaw (2005, p. 23) enfatiza que líderes musicais devem estar engajados em contínuo desenvolvimento profissional, artístico e pessoal, para que possam produzir trabalhos efetivos e de alto padrão. Os desafios impostos a músicos que trabalham em contextos não formais são cada vez mais complexos, ao mesmo tempo em que há um crescimento da demanda de atuações, graças a colaborações intersetoriais e à conseqüente abertura de novas possibilidades. Assim, nesse contexto de expansão do âmbito de atuação dos líderes musicais, é imprescindível que sejam criadas oportunidades para o desenvolvimento desses profissionais.

Para Mathias (1986, p. 18), o líder deve sentir as necessidades dos liderados “e propiciar-lhes momentos de descoberta, fazendo com que cada um se perceba uma peça importante dentro da engrenagem social”. O líder “conduz o seu serviço em prol do bem comum, seu carisma pessoal contagiando as pessoas, sua crença na ação transformadora evidenciando sua competência humana e técnica”.

Segundo Mathias (*ibid.*, p. 18), “uma das características básicas de um líder é fazer as coisas acontecerem. Ele consegue atingir objetivos significativos com a participação entusiasta de outras pessoas”. Sobre o que faz um líder, Mathias (*ibid.*, p. 18) elenca: 1) determina objetivos; 2) planeja as atividades necessárias a curto, médio e longo prazo; 3) organiza um programa e estabelece as prioridades; 4) prepara um cronograma; 5) estabelece pontos de controle para avaliar seu trabalho por meio de padrões de desempenho; 6) esclarece responsabilidades e coordena atividades por sábia delegação; 7) mantém abertos os canais de comunicação entre os membros do seu grupo; 8) desenvolve a cooperação e cria boas condições de

trabalho em grupo; 9) resolve problemas, toma decisões a partir dos dados existentes; 10) elogia a quem merece e valoriza os seus liderados.

As opiniões das participantes deste estudo acerca dos atributos dos líderes atuantes na Educação Musical estão diretamente relacionadas às experiências que vivenciaram. *Abigail* relacionou a liderança efetiva às qualidades do líder, afirmando que:

*Abigail*: Para que as atividades musicais coletivas sejam bem-sucedidas, é necessário que haja uma liderança realmente muito forte. Essa força vem das competências do líder. Os líderes precisam ser sobretudo empreendedores, inovadores e perspicazes.

*Anna* apontou que um líder musical bem-sucedido geralmente é adaptável, confiante, criativo, curioso, empático, inclusivo, intuitivo, musical, paciente e reflexivo. *Abigail* explicou a importância da acessibilidade e da inclusão para a liderança na Educação Musical:

*Abigail*: Em contextos de Educação Musical, os líderes precisam considerar a inclusão, pensar em diversidade, em necessidades específicas, e precisam avaliar constantemente se os recursos utilizados estão suprindo todas essas demandas. Nesse sentido, é muito importante para um bom líder estar atento aos detalhes, proporcionar e permitir todo tipo de acessibilidade. Os desafios estão em toda parte, em todos os contextos de ensino e aprendizagem. Um bom líder encontra seu caminho pelos desafios e engaja todos os alunos de uma maneira significativa para que encontrem motivação e sejam capazes de aprender.

*Alba* disse que o líder se define de acordo com suas características e competências, que se apresentam em vários aspectos, entre eles:

- a) *Bagagem rica*: saber muito bem aquilo que se ensina é fundamental para liderar. Ninguém se torna líder tendo estudado e praticado pouco.
- b) *Didática variada*: saber ensinar de várias maneiras, ter boas técnicas para transmitir conhecimentos e conduzir práticas musicais coletivas.
- c) *Disponibilidade/generosidade*: estar acessível às pessoas e realmente gostar de disseminar conhecimento, de passar adiante o que sabe.
- d) *Entusiasmo*: revitalizar as propostas de trabalho e não perder o envolvimento ou o interesse por aquilo que é ensinado. Manter essa paixão pelo que se faz é muito importante para inspirar o grupo liderado.

- e) *Escuta atenta*: um bom líder deve saber ouvir as pessoas do grupo, principalmente quando elas estão tocando.
- f) *Flexibilidade de abordagens e expectativas*: nem sempre a mesma proposta terá o mesmo efeito para diferentes grupos, por isso é importante entender que cada turma apresentará respostas únicas ao trabalho realizado.
- g) *Paciência*: o líder tem de ter muita paciência, nunca gritar ou tratar mal as pessoas. É possível ser exigente e firme sem faltar com respeito; ter e cobrar disciplina sem adotar comportamento agressivo.

Sobre a didática variada, *Abigail* complementou:

*Abigail*: O líder deve ser capaz de se engajar em diferentes estilos de ensino-aprendizagem, com base nas necessidades dos seus alunos. Há diferentes níveis de compreensão dos alunos: alguns já trabalham bem, precisam apenas de direção no processo de aprendizagem; já outros alunos precisam de mais ajuda e estrutura, de mais interferência do professor para potencializar a aprendizagem. Quando um líder é apresentado a um contexto de ensino pela primeira vez, uma aula, uma oficina, é importante avaliar qual é a profundidade de compreensão dos integrantes do grupo e, se for o caso, reconhecer que não há uma abordagem de ensino única para todos, considerando a possibilidade de adaptar o trabalho que está propondo de forma que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender.

Sobre a flexibilidade de abordagens e expectativas, *Abigail* disse que, para o líder:

*Abigail*: [...] é importante estar bem preparado e ter acesso a recursos musicais, técnicas de ensino, ser capaz de reencontrar o caminho, caso em algum momento as coisas deem errado, por meio de estratégias comportamentais; conseguir organizar as ferramentas que estão à sua disposição, ter uma estrutura e um planejamento como base, mas ao mesmo tempo permitir um ambiente adaptável.

*Abigail* também pontuou que cabe aos líderes em contextos de Educação Musical desenvolver habilidades que lhes permitam criar um ambiente de aprendizagem fértil e ter total controle das atividades ali conduzidas:

*Abigail*: [...] o líder precisa avaliar e organizar seu espaço de ensino, saber quando e como os alunos entram nesse ambiente, como eles se sentem, quais são os recursos disponíveis, ainda que sejam mínimos, e como os alunos podem acessá-los. É fundamental ter controle da aula. Se alguém entra na sala de aula, pode pensar que aquilo é um verdadeiro caos, mas, enquanto líder, o professor tem tudo sob controle.



Finalmente, *Abigail* observou que o líder deve ser exemplo de musicalidade, mas lembrou que humildade também é uma característica desejável e relevante:

*Abigail*: Consciente de suas limitações, o líder deve ser um modelo de musicalidade. Em outras palavras, deve ser um líder autêntico, capaz de demonstrar aos alunos o que significa ser musical, dentro do alcance de sua atuação. Por outro lado, deve conservar a humildade para assumir que não é dono da verdade ou de todas as respostas. Um líder forte também é um professor que se propõe a aprender com os alunos, estando pronto para reconhecer, por exemplo – “Eu não sei tanto sobre este tipo de música, você pode me dizer um pouco a respeito?” – estando um pouco mais vulnerável. Eu acredito que um pouco de vulnerabilidade caminha junto com a liderança na Educação Musical.

Em consonância com boa parte dos estudos existentes sobre liderança na Educação Musical e com os comentários das profissionais entrevistadas, é razoável sugerir que a capacidade de conduzir trabalhos musicais coletivos envolve a necessidade de domínio de habilidades nas seguintes categorias:

- a) *Musical*: engloba um amplo repertório de habilidades musicais. O trabalho do líder num contexto de ensino musical – sobretudo com ênfase em atividades de criação coletiva e colaborativa – requer uma sólida compreensão da teoria musical, experiência em performance e composição, competências de direção musical, improvisação, conhecimento de amplo repertório e um interesse (se não compreensão substancial) por vários estilos musicais.
- b) *Social*: abrange a capacidade de trabalhar com diversos grupos de pessoas, de negociar e equilibrar diferenças musicais e sociais dentro do grupo. Muito desse trabalho de liderança em processos de aprendizagem criativa e colaborativa se dá com crianças, adolescentes, no contexto das escolas regulares, das escolas especializadas em música, ou em outros ambientes comunitários que exigem capacidade de lidar com diferenças de idade e sociais de forma eficaz e equilibrada.
- c) *Pedagógica*: refere-se ao conjunto de abordagens pedagógicas que fazem de um professor um líder eficiente. A liderança musical requer amplo conhecimento e domínio das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizarão dele. Nesse sentido, estratégias pedagógicas flexíveis e inovadoras são essenciais em ambientes de ensino-aprendizagem com alto grau de volatibilidade.

O comportamento de liderança implica um pensamento independente em combinação com experiência, conhecimento, bom-senso e intuição (CARRUTHERS, 2016, p. 221). A música é uma forma de liderança (ADLER e IPPOLITO, 2016, p. 41). A liderança na música se expressa, primordialmente, em contextos nos quais há um processo de influência mútua e de colaboração. Na Educação Musical, tais processos têm o potencial de influenciar positivamente tanto o ensino quanto a formação de futuros líderes musicais (HENRY, 2013, p. 41). A liderança musical envolve os mais diversos comportamentos, que vão desde o conhecimento técnico da música, habilidades interpessoais, métodos de criação colaborativa e, até mesmo, linguagem corporal (CHANG *et al.*, 2017, p. E4135).

## 6. LIDERANÇA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

O desenvolvimento de liderança e sua relação com a identidade musical são ideias complexas que podem ser compreendidas tanto do ponto de vista teórico quanto prático, e, no entanto, raramente são abordadas de forma explícita no contexto do ensino superior em música (BENNETT *et al.*, 2017, p. 43). No prefácio dos Anais do 21º Seminário da ISME-CEPROM, Eddy Chong (2016, p. 5) enfatiza que:

Diante de um mercado em constante evolução, os paradigmas na formação do profissional músico precisam ser continuamente revisados e concepções interrogadas. Na exploração de novos caminhos, lições inestimáveis podem ser tiradas das práticas passadas e atuais. No espírito da resolução criativa de problemas, teorias especulativas podem ser exploradas. Diante disso, a liderança certamente chama atenção.

As respostas das entrevistadas sobre perguntas relacionadas à liderança na formação do professor de música foram organizadas nas seguintes categorias:

- a) Desenvolvimento de liderança em sua própria formação musical.
- b) Exemplos de liderança em prática e ensino coletivo de música.
- c) Desenvolvimento de competências de liderança na formação de professores de música.
- d) Desafios enfrentados pelas novas gerações de professores de música.
- e) Estratégias de liderança usadas em sala de aula ou em outros espaços de

ensino coletivo de música.

- f) Formação de liderança dos alunos em um processo pedagógico coletivo.

As participantes do presente estudo fizeram diversos comentários sobre o desenvolvimento de liderança em sua própria formação musical. *Abigail* comentou que a sua formação musical, até o término da graduação, envolveu treinamento que lhe proporcionou conhecimentos e habilidades musicais, enquanto o Mestrado em Etnomusicologia lhe permitiu ter uma compreensão mais ampla sobre Antropologia e o relacionamento entre pessoas de diferentes comunidades. Ela declarou que a sua capacidade de liderança está em constante desenvolvimento, principalmente por meio da interação com outros líderes:

*Abigail*: Eu estou sempre desenvolvendo minha liderança. Eu cresço tanto na interação com outras pessoas! Eu vejo tantas pessoas, em tantas salas de aula, em tantos contextos diferentes. Eu sinto que desenvolvi um bom senso de controle, efetividade e qualidade interpessoal. Eu atuo principalmente na prática, como uma espécie de esponja, absorvendo conhecimento de todas as experiências. Nos meus trabalhos, eu converso com professores sobre os desafios que eles enfrentam e avalio como posso ajudá-los. Dessa forma, estou sempre aprendendo sobre liderança com outras pessoas, na prática, e vou continuar aprendendo.

*Abigail* comentou sobre a experiência insubstituível de se inserir em diferentes contextos, destacando a importância da prática para o desenvolvimento de liderança: “Sobre o sistema acadêmico, chega um ponto em que os artigos não podem ir tão longe; é preciso ir a campo, vivenciar as teorias no mundo real”.

*Alba* atribuiu a liderança que desenvolveu à formação musical pela qual passou ao longo de sua trajetória de estudos:

*Alba*: Sim, minha formação desde o princípio me guiou para que eu me tornasse quem sou em termos de liderança. Desde o contato com os mestres da cultura popular brasileira, até professor de violão de aulas em grupo, passando por regente de coral da universidade, oficinas de várias nacionalidades (em Londres fiz muitos cursos, sempre em grupos grandes), e professores do Mestrado cujo foco era mostrar uma técnica/maneira/linha de raciocínio/didática para se trabalhar com grupos sendo líder do fazer musical. Além disso, sempre fui muito observadora também, então o que eu admiro em um líder, tento trazer para minha liderança.

*Anna*, por outro lado, explicou que sua formação musical não contemplou processos pedagógicos visando ao desenvolvimento de liderança na Educação Musical:

*Anna:* Minha liderança na Educação Musical se desenvolveu mais tarde por meio da prática reflexiva e da participação em comunidades de prática. Tive acesso a treinamento e suporte para liderança em comunidades escolares. No entanto, isso tem uma abordagem única, especialmente quando os departamentos de música são tradicionalmente pequenos - portanto, busco comunidades de prática on-line também fora dos confinamentos dos meus locais de trabalho.

As entrevistadas também reconheceram seus professores que foram exemplos de liderança em prática e ensino coletivo de música. *Abigail* contou que, em diferentes etapas de sua formação musical, teve exemplos de liderança de seus professores. Ela explicou que, ainda na juventude, foi fortemente influenciada por uma professora da escola onde estudou:

*Abigail:* Minha professora de música da escola secundária era exemplar na forma como conduzia todo o departamento de música. Eu não entendia isso na época, mas, pensando agora, ela se esforçava muito para promover inclusão. Ela se certificava de que os interesses musicais de todos fossem considerados. O departamento de música era um lugar para onde todos os alunos queriam ir, e ela estava sempre lá, disposta a ajudar, a garantir o acesso de todos. Essa professora realmente contribuiu em boa medida para que eu chegasse aonde queria. Ela fez isso com muitas outras pessoas, com diferentes perfis. Muitas pessoas com quem estudei seguiram a carreira musical, o que eu não acredito ser uma coincidência, mas uma influência do trabalho dela. Ela me mostrou como dar valor a todas as pessoas, a todos os interesses musicais.

O relato de *Abigail* ilustra a contribuição do educador musical que se compromete com a inclusão e com o ensino da música por meio de uma prática criativa e colaborativa. Segundo Shieh (2008, p. 46), para desenvolver liderança em uma sala de aula, é necessário: (1) um ambiente em que a expressão da diversidade seja não apenas aceita, mas promovida; (2) desenvolver um estilo de liderança flexível para incentivar o aprimoramento contínuo; (3) e dar aos alunos a oportunidade de exercitar a liderança.

*Alba* comentou que teve como referências de liderança em práticas musicais coletivas os mestres das manifestações populares das quais participou e também os professores do ensino superior:

*Alba:* No aspecto da liderança, os mestres que nasceram no berço das tradições terão sempre minha admiração e respeito. Os exemplos na academia também foram fundamentais para meu desenvolvimento profissional em termos de liderança. Tive um professor regente de grupos de improvisação que dizia: "Música pode ser feita a qualquer momento, com qualquer pessoa, em qualquer lugar, usando qualquer coisa". Acho isso

muito poderoso, muda completamente a idealização de práticas musicais, principalmente em contextos extraescolares.

Sobre exemplos de liderança no ensino superior, *Abigail* disse que, embora tenha aprendido muito sobre música na universidade, não foi particularmente inspirada por nenhum dos líderes naquela fase de sua vida. No entanto, as inspirações voltaram a aparecer quando ela começou a trabalhar:

*Abigail*: [...] cada vez mais, tenho contato com grandes líderes por meio da minha própria prática. Eu me movimento em direção a essas experiências inspiradoras e sou completamente inspirada pelas pessoas com quem trabalho atualmente, pelo trabalho que elas realizam.

*Anna* explicou que, ao longo de sua formação musical, não teve professores que se destacaram especificamente como exemplos de liderança no ensino coletivo de música, pois ela passou por uma educação musical escolar bastante tradicional, estruturada em modelo único (*one size fits all approach*) de ensino-aprendizagem; e por um estudo de clarinete que “não ia muito além do aprendizado de como produzir um som de qualidade com o instrumento”.

Sobre o desenvolvimento de competências de liderança na formação de professores de música, Swanwick (2008, p. 20) afirma que, para o desenvolvimento futuro da Educação Musical, pode ser útil vislumbrar o desenvolvimento de liderança como uma necessidade comum, abrangendo todas as possíveis instâncias de ensino e aprendizagem, seja formal ou informal, nas escolas ou na comunidade, e com alunos de qualquer faixa etária.

Para Alba, a formação do líder é importante e está diretamente ligada à prática musical: “Eu acho que não existe desenvolvimento de liderança sem atividades práticas para vivenciar o exercício de guiar um grupo”. Por outro lado, *Abigail* comentou sobre a falta de foco em desenvolvimento de liderança na formação de professores de música:

*Abigail*: O treinamento de professores de música realmente deve incluir o desenvolvimento de liderança, mas eu sei que muito pouco é oferecido nesse sentido a professores de música; há muito foco em avaliação, conteúdo, currículo, pedagogia, planejamento, repertório, isto é, muitas coisas que são, de fato, importantes, mas que não contribuem tão efetivamente para delinear uma abordagem de liderança. Eu sinto que acaba sendo um treinamento incompleto, que não terá muito impacto no desenvolvimento de liderança.

*Anna*, por sua vez, disse que, por melhor que sejam os sistemas universitários e os cursos de Licenciatura em Música, a maior parte do treinamento dos professores acontecerá em ambientes escolares e em outros contextos de ensino-aprendizagem de música. Ela disse acreditar que “a formação do professor deve incluir treinamento que lhe permita atuar em outros contextos externos, bem como interagir com outros professores de música”. Pike (2016, p. 197) defende que grande parte dos educadores musicais e alunos de graduação dos cursos de Música não estão preparados para trabalhar de forma criativa no século 21. O principal argumento da autora é que as grades curriculares carecem de experiências de aprendizagem criativa-colaborativa e que proporcionem ao aluno um contato com a comunidade.

*Alba* afirmou que uma das melhores maneiras de incentivar o desenvolvimento da liderança é por meio da participação em experiências que permitam ao professor, não apenas observar como um líder conduz um projeto, mas também exercer a função de líder. Ela ilustrou com seu próprio exemplo:

*Alba*: Eu comecei a exercer liderança nas práticas coletivas de percussão corporal. Nessas práticas, a gente tem um momento de ir ao centro da roda e liderar o grupo. Cada participante tem a sua vez de conduzir uma improvisação curta, e acontece uma alternância de liderança. Nos cursos de formação de professores, é possível propor atividades como essa, além de muitas outras nas quais os alunos possam observar e praticar a liderança.

Para *Abigail*, a aprendizagem e posterior aplicação de diferentes abordagens pedagógicas nos vários contextos de ensino-aprendizagem de música levam o professor ao desenvolvimento de liderança:

*Abigail*: Esse é um ponto crítico, pois eu vejo tantos professores trabalharem exatamente da mesma forma em grupos diferentes, com alunos diferentes, quando na verdade poderiam desenvolver maior confiança e flexibilidade para executarem diferentes abordagens pedagógicas em grupos diversos. Isso é realmente importante para o líder musical.

*Alba* lembrou que a liderança do professor pode ter muitos alcances e dimensões, englobando vários tipos de responsabilidades, e isso deve ficar claro para os futuros professores de música:

*Alba*: O líder também pode estar com a responsabilidade de cuidar de um projeto musical que vai durar semanas, ou até meses. E aí ele vai liderar não só atividades específicas, mas toda a coordenação do projeto, do

planejamento à execução. Na formação de professores, é importante passar um pouco pela teoria sobre as responsabilidades de um líder, ter conversas sobre isso, dar exemplos de liderança, e também ter experiências práticas daquilo, desde os projetos menores, de curto prazo, até os maiores, de longo prazo.

*Abigail* comentou que o desenvolvimento de liderança na formação do professor pode auxiliá-lo na promoção de acessibilidade dos alunos ao processo de aprendizagem:

*Abigail*: Frequentemente, em uma aula de música, alguns alunos precisam de mais cuidado e suporte, emocionalmente ou fisicamente. Nesse sentido, o desenvolvimento da liderança também consiste em preparar o professor para ter esse cuidado, permitindo amplo acesso à Educação Musical. A música pode ser uma força poderosa no suporte de tantas questões sociais como essa de inclusão.

*Anna* argumentou que as habilidades de liderança resultam da prática reflexiva constante, da postura flexível, aberta a mudanças que conduzem o professor às adaptações necessárias para oferecer uma educação musical bem-sucedida: “[...] eu acredito que iniciativas de treinamento devem tentar estimular e preparar os professores para pensar fora da caixa. Não é um treino restrito a alguns anos; deve ser algo continuado, reforçado ao longo de toda a carreira do professor”. Renshaw (2007, p. 43) chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento profissional dos músicos sob a perspectiva da formação contínua, baseada na troca de experiência, na capacidade de estabelecer parcerias com diversos setores do mercado de trabalho e na participação em programas de treinamento que ofereçam possibilidades de crescimento artístico, pessoal e pedagógico.

Com relação aos desafios enfrentados pelas novas gerações de professores de música, *Abigail* destacou a difícil situação que envolve as necessidades dos alunos, as exigências das instituições de ensino e o controle do governo, tendo o professor como figura central, tentando equilibrar todas essas forças. Ela lembrou que muitas vezes as consequências das ações de qualquer um desses lados recaem diretamente sobre os professores, fornecendo o seguinte exemplo:

*Abigail*: O que vemos na Inglaterra hoje é uma redução de investimentos na educação para alunos com necessidades especiais, o que implica o aumento do número de alunos em sala de aula com dificuldades relativamente severas, incluindo dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas, ou transtornos de saúde mental. E os professores realmente

precisam se dedicar a pensar como vão atender às necessidades desses alunos.

Ainda sobre a atual situação política no Reino Unido, *Abigail* disse que o governo tem dado muita ênfase nas disciplinas de Ciências, Matemática, Inglês, investindo no aumento da qualidade desses estudos. Ela falou que, por certo, são áreas fundamentais para o desenvolvimento das crianças e jovens, mas, com tanto enfoque em alfabetização, letramento e fundamentos matemáticos, outras áreas/disciplinas - sobretudo as criativas, como a música e o teatro - acabam ficando de lado.

*Abigail*: Nesse sentido, há uma luta política para valorizar a música nas escolas. Você pode ter o melhor líder musical em uma escola, mas se a música não é valorizada pela coordenação, que faz questão de passar todo o turno ensinando inglês, então esse líder musical não terá muita chance. E esse é um verdadeiro obstáculo para a liderança musical nas escolas. Se outros professores valorizam a música e dão mais espaço no currículo para a disciplina, então está tudo bem. Porém, o que acontece com mais frequência é uma gradativa redução de espaço na carga-horária para a música, dando lugar a outras disciplinas.

Por fim, *Abigail* contou que, mais recentemente, houve na Inglaterra um movimento em defesa das artes criativas, que enfatiza o valor de um currículo escolar equilibrado para as crianças. Para ela, essa tem sido a principal esperança do momento, pois, dessa forma, as escolas não poderão simplesmente dispensar as disciplinas que envolvem artes criativas, não só a música, mas outras artes também. Mesmo assim, tempo será necessário para que essas disciplinas possam se recuperar da desvalorização.

*Abigail*: Há muitos desafios sociais no momento, aos quais eu acredito que a liderança musical também deve se adaptar. E muitas vezes podemos fazer isso de uma forma brilhante, mas eu não acho que preparamos os futuros líderes suficientemente para os desafios que vão enfrentar. Eu não acho que isso seja algo novo, mas talvez esteja apenas um pouco amplificado.

*Alba* mencionou que, atualmente, o maior desafio para o professor é acompanhar a conexão dos jovens com o avanço da tecnologia, que, de alguma maneira, gera uma apatia nas relações interpessoais. Ela lembrou que, muitas vezes, os alunos estão mais envolvidos com aplicativos, jogos e redes sociais do que com os próprios colegas e professores.



*Alba*: Com a falta de engajamento dos jovens, alguns professores podem se sentir cansados e frustrados por seus esforços não serem correspondidos. Se as aulas de música forem para aquele estudo maçante de teoria, leitura, história, reprodução de repertórios distantes das realidades dos alunos, então será muito difícil atrair a atenção desses alunos. A liderança do professor tem potencial para despertar o interesse da turma por meio de atividades nas quais os alunos terão de ter atitude e tomar decisões no desenvolvimento de projetos musicais.

Segundo *Anna*, os maiores desafios enfrentados nos trabalhos com turmas estão relacionados ao crescente desinteresse e à desmotivação dos alunos – crianças e jovens de todas as idades – com os currículos de música desatualizados:

*Anna*: Eu acredito que as questões relativas à administração de aula e engajamento dos alunos durante as atividades e tarefas compõem os principais desafios para os professores de música. A distância entre as músicas com as quais as crianças e jovens se engajam e as atividades propostas nas salas de aula está se tornando cada vez maior, e isso é algo muito difícil de superar.

*Alba* também chamou a atenção para o desafio de engajar os alunos nas aulas de música, dizendo que “o professor precisa se atualizar constantemente e propor atividades com as quais os alunos de fato vão se envolver”. Swanwick (2008, p. 20), a esse respeito, alerta ainda para o fato de que os líderes musicais são mais propensos a aprimorar um ambiente musical educacional “quando eles próprios estão envolvidos na música, quando sua própria produção musical parece autêntica”.

*Anna* comentou que há outros grandes desafios relacionados ao valor que as pessoas atribuem à música e à Educação Musical, que irá depender do impacto positivo de suas experiências musicais sobre suas próprias vidas. Sem que esse valor ocorra, dificilmente tais pessoas irão investir na educação musical das novas gerações. Ela disse temer pela exclusão do ensino de música nas escolas:

*Anna*: Meu pior medo, na verdade, é que a música seja excluída dos currículos escolares. E, claro, será uma vergonha se isso um dia acontecer, mas infelizmente eu já vejo sinais de que algumas escolas podem seguir por esse caminho.

A respeito das estratégias de liderança usadas em sala de aula ou em outros espaços de ensino coletivo de música, *Alba* contou que recorre com frequência à estratégia de propor atividades nas quais os alunos de uma turma formem grupos menores, com tarefas específicas, que depois se complementam ou se somam.

Nessas práticas, ela observa que algumas crianças ou jovens se destacam de algumas formas, seja “trazendo mais ideias, abrindo caminhos para os colegas ou direcionando e organizando aquela atividade. Assim, os alunos já estão desenvolvendo e exercendo sua própria liderança”.

*Alba* relatou também que costuma propor para turmas atividades que envolvam criação, e não apenas reprodução, dinâmicas nas quais os alunos possam aprender e desenvolver elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia e outros, de maneira que tenham autonomia para criar com esses elementos.

Para eventuais alterações nos planos de aula previstos, *Anna* relatou que considera as opiniões de seus alunos quando eles já estão inseridos e ativos no processo de ensino-aprendizagem:

*Anna*: Quando eu escolho os conteúdos das aulas, procuro garantir que seguirão por uma determinada jornada. A partir do momento em que os alunos já estão presentes, se for preciso modificar o curso dessa jornada, nós passamos a definir os próximos passos juntos, equilibrando nossos interesses.

Além disso, *Anna* explicou que procura deixar sempre claro para os alunos quais são os objetivos centrais das aulas e das atividades trabalhadas: “Em uma aula coletiva de violão, o objetivo não é apenas aprender a tocar violão, mas tocar e trabalhar a escuta, ou seja, aprender as habilidades relacionadas a tocar e ouvir ao mesmo tempo”. Ela lembrou que uma atividade musical pode não ser empolgante se o professor ditar exatamente o que o aluno deve fazer:

*Anna*: Em vez de dizer o que [os alunos] vão tocar, é preferível adotar a ideia de tocar para aprender algo, isto é, dizer o que vão aprender para então tocar. Nesse sentido, dar voltas em torno do tema da aula é muito importante para inspirar e motivar os alunos a se engajarem e fazerem o seu melhor.

Para incentivar a capacidade de liderança em seus alunos, *Alba* contou que recorre a sessões de prática de conjunto, com espaço para cada um ter a sua vez de solar, improvisar, sendo o foco da atenção e lidando com a sensação de ser observado por todos, o que representa uma característica de um líder: a presença notável.

*Alba* comentou sobre a frustração de alguns alunos que, em um primeiro momento, pensam que é preciso saber tocar muito bem um instrumento para fazer

música. Ela acredita que a liderança efetiva do professor leva os alunos a se sentirem integrados, apesar de quaisquer limitações de cada fase de sua formação, passando por experiências musicais que os ajudarão a desenvolver qualidades tanto musicais quanto pessoais.

Em sua prática como consultora de Educação Musical, *Abigail* incorpora muitos aspectos da liderança: criatividade, diversidade, inclusão, entre outros. Quando está trabalhando com outros professores, ela sempre pensa em como poderia influenciá-los a transmitir a outros esses aspectos para o sucesso de um projeto pedagógico em música. *Abigail* lembrou que a liderança do professor também se define pela estratégia de construir e manter uma rede de contatos:

*Abigail*: Hoje eu tenho uma visão muito clara sobre o que acredito ser importante na Educação Musical, por isso tento transmitir isso para as pessoas com quem me relaciono. Eu construí uma grande rede de contatos nos últimos 20 anos. Então, ser capaz de transmitir pontos de vista, manter-se conectado com essas pessoas, aprender junto, tudo isso é muito importante para que possamos liderar.

A propósito da formação de liderança dos alunos em um processo pedagógico coletivo, *Abigail* comentou que a Educação Musical oferece oportunidades para o desenvolvimento e promoção de liderança desde a infância. Os professores de música podem trabalhar o senso de liderança até mesmo com crianças a partir dos 4 ou 5 anos de idade, por meio de dinâmicas de grupo específicas – um jogo de palmas, por exemplo – para mostrar que todos podem ser líderes.

Para *Alba*, é relevante que os alunos tenham total consciência de que estão participando de projetos com objetivo específico de trabalhar a formação de liderança, quando for o caso. Ao fim de cada atividade coletiva desse tipo, o professor deve estimular uma discussão sobre o que foi realizado, os resultados alcançados, destacando os pontos altos e baixos daquela experiência.

*Anna* ressaltou que cada aula é diferente e única. Dessa forma, não é recomendado que o professor espere que as turmas vão se comportar exatamente da mesma forma. Se necessário, convém dar um passo atrás e trabalhar com as características observadas nas situações ocorridas em sala de aula, abrindo mão das expectativas originais e se adaptando à realidade que se apresenta em cada

momento. A liderança do professor é fortalecida quando ele é capaz de superar abordagens pedagógicas totalmente estruturadas.

*Abigail* destacou a força de liderança daqueles professores que dão espaço e tempo aos alunos para que se organizem por conta própria, traçando os próprios caminhos de aprendizagem, sob a orientação e supervisão do professor. Para ela, a transferência da liderança do professor para os alunos exige muita confiança, porém muitos professores temem conceder liderança aos alunos por acreditarem que perderão o controle da aula. *Abigail* sugeriu exatamente o contrário: “Em um contexto adequado e de uma forma adequada, é possível adquirir maior controle da situação ao compartilhar a liderança com os alunos”. Ela completou:

*Abigail*: Acho que ter a confiança para entregar liderança e deixar os alunos terem suas próprias ideias é muito importante, porque a música, assim como as outras artes, é uma daquelas poucas disciplinas em que os alunos podem estar fora da mesa, e não há certo ou errado, mas sim processos criativos. Mesmo que um professor tenha apenas meia hora ou 45 minutos de aula com os alunos, para um bom professor, é um bom tempo para desenvolver um trabalho significativo. Às vezes não é o ideal, mas é possível.

*Anna* observou que os líderes que emergem em cada grupo de alunos nem sempre são aqueles que o professor espera. Por isso, é válido abrir mão das expectativas e dar chances iguais a todos, estabelecendo grau de flexibilidade e liberdade para que todos participem de acordo com suas próprias características pessoais e acreditando que qualquer um pode ser líder. Assim, o professor que pretende formar lideranças em sala de aula deve promover a abertura, a criatividade, as formas personalizadas de os alunos trabalharem e as suas respostas individuais. *Anna* explicou que:

*Anna*: [...] o que mais atrapalha [o desenvolvimento de liderança dos alunos] é que os professores ficam inseguros e às vezes até nervosos em dar esse passo atrás e oferecer o espaço e o tempo de que os alunos precisam para explorarem a própria criatividade. Sem isso, a liderança nunca vai emergir, porque sempre será suprimida pelo controle, pelas regras e restrições impostas, e também pelas expectativas predeterminadas para as atividades propostas.

*Anna* argumentou que os líderes vão despontar em um ambiente educacional que ofereça liberdade para os alunos serem criativos. Em um projeto musical

coletivo, por meio da observação, o professor pode identificar os líderes nas atividades de aquecimento ou em práticas de conjunto. Ela explicou:

*Anna:* Se o projeto musical precisar de alguém que marque bem o pulso da música, o professor pode propor algum tipo de aquecimento ou jogo envolvendo pulsação para identificar um aluno com tal capacidade. Se [o projeto] precisar de alguns cantores, atividades de canto permitem revelar alunos confiantes no canto. Se for bem-vinda a ajuda de alguns alunos com experiência prévia em instrumentos musicais, o professor pode conduzir dinâmicas logo nos primeiros momentos para encontrar aqueles que demonstram potencial para auxiliar os colegas na prática instrumental. E isso pode ser feito de forma que os alunos possam emergir como líderes, em um ambiente com condições e oportunidades iguais para todos.

Para *Alba*, projetos de composição coletiva apresentam grande potencial para desenvolvimento de liderança nos alunos: “Quando os alunos criam em grupo, os líderes emergem muito naturalmente”. Ela acredita que todos os programas de Educação Musical, de qualquer escola ou instituição, deveriam incluir pelo menos um módulo de composição coletiva, de maneira que os alunos possam se colocar na situação de liderança do processo criativo. Renshaw (2007, p. 43) endossa esse argumento, afirmando que “uma abordagem mais desenvolvimentista, em que há ênfase em criar e fazer música coletivamente em um ambiente que incentiva a reflexão crítica, seria uma forma de se proteger contra a armadilha dos músicos que caem em receitas e fórmulas usadas”.

Os comentários das três participantes sobre a liderança na formação do professor de música dialogam intimamente com os princípios de uma abordagem específica para o desenvolvimento profissional de líderes musicais apresentada por Renshaw (2007, p. 44). O autor aponta um “modelo baseado na prática” para o desenvolvimento profissional de líderes musicais, que, em termos programáticos, enfoca:

- a) A necessidade de foco no desenvolvimento artístico, pessoal e profissional.
- b) A ênfase na criação e performance de música em diferentes contextos educacionais e comunitários.
- c) O comprometimento com o desenvolvimento geral, artístico e tático das habilidades de liderança.
- d) A crença na autoavaliação e na reflexão crítica como ferramenta do aumento da qualidade das práticas artísticas e educacionais.

- e) O entendimento da centralidade da prática colaborativa - por exemplo, entre artes, entre culturas, entre setores e contextos formais e não formais.
- f) O estabelecimento de diálogos em grupos que envolvam líderes musicais, professores, colegas de trabalho, alunos e aprendizes.
- g) O compromisso crescente com um trabalho em direção a uma abordagem laboratorial da prática artística colaborativa e do desenvolvimento profissional.

Assim, pode-se afirmar que as opiniões e posicionamentos das três profissionais entrevistadas contribuíram para um maior entendimento sobre possibilidades de formação da liderança dos alunos no ensino coletivo de música, sobretudo por sua afinidade e ricas vivências com o tema estudado.

## 7. CONCLUSÃO

Este estudo teve como tema central a liderança na Educação Musical, focando em: definições de liderança no âmbito da Educação Musical, tipos de liderança na Educação Musical, características e competências dos líderes musicais e liderança na formação do professor de música. Os diversos aspectos teóricos que compõem o tema liderança musical, discutidos no artigo, estão sintetizados no Quadro 1.

**Quadro 1 – Síntese dos aspectos que compõem as discussões sobre liderança na literatura da área de Educação Musical**

<p><i>Aspectos gerais do conceito de liderança</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Campo de conhecimento.</li> <li>✓ Capacidade passível de aprimoramento.</li> <li>✓ Colaboração entre líder e liderados.</li> <li>✓ Competência desenvolvida para alcançar objetivos.</li> <li>✓ Conjunto de comportamentos específicos.</li> <li>✓ Construção coletiva.</li> <li>✓ Processo influenciador.</li> <li>✓ Qualidade individual.</li> </ul>
<p><i>Liderança criativa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identidade em transformação, maior autoconsciência, perspectivas amplificadas e comprometimento profissional (ROWLEY <i>et al.</i>, 2016, p. 46).</li> <li>✓ Fator essencial para promover invenção, originalidade, imaginação,</li> </ul>

	<p>empreendedorismo e inovação (BURNARD, 2013, p. 213).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Liderança em prática, baseada em um planejamento coletivo (HARRISON, 2017, p. 81).</li> <li>✓ Professor em posição de facilitador de processos de criação criativa-colaborativa (NÓVOA, 2002, p. 37).</li> </ul>
<i>Liderança transformacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ênfase na motivação intrínseca e no desenvolvimento positivo, sendo seus componentes fundamentais: influência idealizada, motivação inspiradora, estimulação intelectual e consideração individualizada (BASS &amp; RIGGIO, 2006).</li> <li>✓ No contexto da Educação Musical, o papel dos líderes transformacionais se reflete na aprendizagem colaborativa (BENNETT <i>et al.</i>, 2017, p. 43).</li> </ul>
<i>Características e competências dos líderes musicais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de construir e encorajar relacionamentos (DEPREE, 2011, p. 10).</li> <li>✓ Inteligência interpessoal, intrapessoal, musical e direcionamentos para valores (GARDNER, 2005, P. 112; WEBSTER, 2012, P. 24).</li> <li>✓ Engajamento em contínuo desenvolvimento profissional, artístico e pessoal (RENSHAW, 2005, p. 23).</li> <li>✓ Promoção de formas tácitas de aprendizado (RENSHAW, 2005, p. 20).</li> </ul>
<i>Liderança na formação do professor de música</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Raramente abordada no contexto do ensino superior em música (BENNETT, ROWLEY &amp; REID, 2017, p. 43).</li> <li>✓ Carência de experiências de aprendizagem criativa-colaborativa e que proporcionem ao aluno um contato com a comunidade (PIKE, 2016, p. 197).</li> </ul>

**Fonte: Elaborado pelo autor (2020).**

Ao refletir sobre a discussão proposta neste estudo, conclui-se que, para operar de forma mais eficaz em um ambiente educacional volátil, os líderes musicais devem experimentar fortemente a inovação de estratégias pedagógicas em seus contextos de atuação e encorajar seus alunos a fazerem o mesmo. O líder musical precisa de abertura, criatividade, flexibilidade, planejamento. Enfim, ele precisa ser inteligente na distribuição das tarefas e na forma de conduzir os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A liderança que mais interessa à área de Educação Musical é, de fato, aquela que apresenta grau elevado de adaptação e flexibilidade – a liderança criativa, que envolve aspectos de uma identidade em transformação, maior autoconsciência,

perspectivas amplificadas e comprometimento profissional (ROWLEY *et al.*, 2016, p. 50). É, portanto, uma liderança especializada, por meio da qual o professor de música não se fixa a uma hierarquia do processo de ensino-aprendizagem, readaptando as atividades e a forma de conduzi-las de acordo com as respostas dos alunos ao processo de aprendizagem. O líder musical estabelece diálogo e sintonia com a realidade educacional que se apresenta, muitas vezes, marcada por diversidade e heterogeneidade, com alta capacidade de adaptação e decisão. Nesse sentido, a forma de liderança assumida pelo professor, que se adapta ao contexto, possibilita escolhas diferentes daquelas preestabelecidas, bem como a renovação e reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem musical. Ademais, a liderança transformacional permite ao professor captar interesse pela sua ênfase na motivação intrínseca e no desenvolvimento de liderança em seus alunos (BASS & RIGGIO, 2006, p. 56).

A formação de liderança exige postura e presença ativas. Uma abordagem pedagógica que conceda ao professor controle absoluto de todas as atividades, sem deixar margem para as contribuições criativas e para uma participação ativa dos alunos, poderá torná-los passivos, embotando em seu desenvolvimento de liderança. Por outro lado, uma abordagem pedagógica que equilibre o poder de liderança e controle do professor com a abertura para que os alunos também exerçam funções de liderança poderá conceder a eles a experiência necessária para seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos.

Se os programas de treinamento profissional se basearem apenas na liderança dos professores que os conduzem, poderão se tornar insuficientes para as demandas de formação dos alunos. Considerando a variedade de tipos de lideranças existentes na Educação Musical, é desejável que o professor tenha a oportunidade de acessar muitos diferentes contextos e refletir constantemente sobre as abordagens pedagógicas, as práticas e trabalhos coletivos, além de compartilhar experiências com outros professores, para que seus horizontes pedagógicos sejam alargados. Uma das melhores formas para se formar liderança, a partir da experiência docente, é por meio da observação de outros líderes.

O caminho para o desenvolvimento da capacidade de liderança em música passa por diferentes contextos educacionais: universidade, escolas especializadas, escolas regulares, centros comunitários, projetos sociais e outros. Dessa forma, o professor tem a chance de observar o trabalho de vários colegas e diferentes tipos



de liderança em diversos contextos de ensino-aprendizagem de música, sempre pensando se e como tudo aquilo pode ser aplicado à sua própria realidade e prática pedagógica.

Portanto, a formação da liderança é um aprendizado contínuo. Essa competência se desenvolve com o tempo, a partir de diversas experiências musicais, interpessoais e pedagógicas. Professores se tornam líderes musicais dentro de sua própria prática musical e pedagógica ao longo da vida. À medida que suas carreiras evoluem, eles transferem sua liderança musical, construída em sala de aula, para novos ambientes e contextos de atuação. Dessa forma, imprimem em seus alunos o espírito da liderança que favorece o aprendizado, o convívio interpessoal e o crescimento de todos.

## 2.2. Estudo 2: Liderança no ensino coletivo de teclado

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em um relato de experiência que discute a liderança no ensino coletivo de teclado, tendo como base as disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I* e *Instrumento Musicalizador / Teclado II*, ministradas por *Patrícia Furst Santiago*, *Daniel Augusto Oliveira Machado* e *Jussara Fernandino* no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EM/UFMG). *Patrícia* as ministrou a partir de 2009, quando ocorreu a expansão da Licenciatura em Música na UFMG por meio do Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>5</sup>. Em 2017, *Daniel* realizou dois semestres de Estágio-Docência Capes, ministrando as disciplinas a fim de vivenciar o ensino coletivo de teclado durante a realização de seu Doutorado. A partir de 2018, *Jussara* assumiu as disciplinas, ministrando-as até o presente momento.

Este relato de experiência procura identificar possíveis aspectos de liderança nas disciplinas acima citadas. Os objetivos específicos do estudo são: (1) verificar como a capacidade de liderança dos três professores os ajudou a elaborar e ministrar as disciplinas; (2) averiguar se houve intenção, por parte dos professores, de favorecer a formação da capacidade de liderança dos alunos que frequentaram as disciplinas. Assim, as perguntas que orientam a reflexão proposta neste estudo são: (1) Como a capacidade de liderança desses professores de música favoreceu ou não a elaboração e a ministração de disciplinas voltadas para o ensino coletivo de teclado? (2) Como a participação nessas disciplinas favoreceu ou não a formação de liderança dos alunos participantes, futuros professores de música?

Para responder a essas perguntas, foi elaborado um questionário com perguntas abertas (Apêndice 2). O questionário foi a melhor opção de coleta de dados, uma vez que a entrevista revelaria ao pesquisador o pensamento das participantes do estudo, impedindo-os, assim, de expressar suas percepções e opiniões sobre o tema sem a interferência das demais. Portanto, cada professor

---

<sup>5</sup> O programa REUNI foi instituído em 2009, na Escola de Música da UFMG, pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esta foi uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

respondeu ao questionário sem que os outros tomassem conhecimento das respostas. Somente após o preenchimento completo do questionário, iniciou-se o processo de escrita do estudo. Os assuntos propostos no questionário foram: (1) estruturação das disciplinas - escolha de conteúdos e planejamento de aulas; (2) abordagem pedagógica; (3) metacognição, motivação e estratégias pedagógicas; (4) funções de alunos e professores na aprendizagem coletiva/cooperativa; (5) processos de avaliação da aprendizagem.

Os relatos dos três professores sobre cada um desses assuntos serão apresentados, ao longo do artigo, integrados à revisão bibliográfica empreendida para este estudo. Os professores serão identificados por seus nomes em itálico – *Daniel, Patrícia e Jussara*.

## **2. ESTRUTURAÇÃO DAS DISCIPLINAS - ESCOLHA DE CONTEÚDOS E PLANEJAMENTO DE AULAS**

As disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I e II* integram o quadro de disciplinas obrigatórias oferecidas na Licenciatura em Música da UFMG. De caráter eminentemente prático, elas são ministradas por dois semestres, durante 15 semanas por semestre, duração de 1h40 por aula e contam com um número aproximado de 14 alunos por turma. A sala onde as disciplinas são ministradas contém 15 teclados dispostos no espaço em filas. A cada aluno e também ao professor é atribuído um teclado. As disciplinas são destinadas a turmas heterogêneas em termos de vivência musical e de habilidades específicas no instrumento. *Jussara* explicou:

*Jussara*: Na proposta da Escola de Música da UFMG, as disciplinas *Instrumento Musicalizador: Teclado I e II* não têm como objetivo atender alunos tecladistas ou pianistas em uma formação tradicional do instrumento. Recebe alunos de diferentes formações (guitarristas, cantores, violinistas, saxofonistas etc.) do curso de Licenciatura (eventualmente alguns do Bacharelado), buscando oferecer habilidades e conhecimentos básicos em torno de um instrumento harmônico e voltados para processos de musicalização.

Nesse sentido, a principal função das disciplinas, sobretudo para aqueles que não estão familiarizados com o instrumento teclado, é introduzir e desenvolver habilidades funcionais do instrumento em um contexto pedagógico. Segundo Gonçalves (2002, 2004), as dez habilidades funcionais mais importantes na prática

de instrumentos de teclado são: (1) tocar por imitação; (2) tocar de ouvido; (3) improvisar/compor/fazer arranjos; (4) dominar (ou quase...) o teclado por meio da técnica instrumental; (5) ler música no teclado: do texto musical/de cifras/à primeira vista; (6) transpor; (7) acompanhar/harmonizar; (8) analisar; (9) ouvir criticamente: apreciar/reproduzir; (10) adquirir e manter repertório solo e de conjunto.

Young (2013, p. 60) também destaca algumas habilidades funcionais para o aprendizado de instrumentos de teclado: leitura simultânea de claves; leitura à primeira vista; rudimentos de harmonização, transposição e improvisação ao teclado (, que são habilidades práticas ao futuro profissional que utiliza instrumentos de teclado como ferramenta educacional. Além disso, o desenvolvimento das habilidades funcionais pode contribuir para enriquecer a cultura musical dos alunos e promover um conhecimento consistente, representado por uma leitura mais eficiente e pelo desenvolvimento da audição interior e da capacidade de ouvir-se (CORVISIER, 2008, p. 192). Focando no ensino de habilidades ao piano em grupo, Young (2013, p. 71) enfatiza que:

Criar um currículo de piano em grupo que efetivamente desenvolva habilidades funcionais pianísticas deveria ser uma prioridade para professores de piano em grupo e pesquisadores que trabalham na preparação de músicos profissionais. A atenção dos professores de piano em grupo deveria continuar a se concentrar no desenvolvimento de habilidades funcionais pianísticas, como leitura à primeira vista, realização de progressões de acordes, realização de escalas, leitura de grade, transposição e harmonização de melodias, visto que estas são as habilidades pianísticas que os músicos profissionais mais usam.

De acordo com o levantamento realizado por Machado (2016, p. 146), dentre as 104 instituições de ensino superior incluídas em seu estudo, que oferecem curso de graduação em música, no Brasil, 67,3% ofertam disciplinas cujo foco é o desenvolvimento de habilidades funcionais em grupos de teclados ou pianos digitais. Ao mapear diversos aspectos relacionados a essa prática no Brasil, a autora sugere que há concepções diversificadas para a atividade de ensino coletivo com instrumentos musicais, que têm se adaptado bem à cultura brasileira.

As disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I e II* foram elaboradas dentro desse espírito e em um âmbito didático-pedagógico, como já mencionado, o que fica claro em suas ementas: *Introdução e desenvolvimento das habilidades funcionais no instrumento para a prática de Educação Musical em diversos contextos de ensino de música.*

Especificamente, as disciplinas pretendem favorecer o desenvolvimento das seguintes habilidades funcionais:

- a) Desenvolvimento técnico/musical: atividades para o desenvolvimento do aspecto motor, da habilidade técnica e de conhecimento da linguagem tonal ao teclado.
- b) Leitura: atividades para a revisão e ampliação da habilidade de ler música em partitura e cifra à primeira vista. Essas atividades incluem práticas de: leitura relativa; transição da leitura relativa para a absoluta; leitura rítmica e leitura absoluta.
- c) Harmonia no teclado: atividades para o desenvolvimento progressivo e sistemático da habilidade de harmonizar ao teclado, em todas as tonalidades maiores e, posteriormente, nas menores.
- d) Harmonização e transposição de melodias: atividades para o desenvolvimento do ouvido, por meio da reprodução de melodias e de melodias acompanhadas ao teclado a partir da escuta. Essas melodias deverão ser transpostas para outras tonalidades de forma a promover o desenvolvimento da habilidade de transpor música ao teclado.
- e) Formação de repertório nos estilos musicais brasileiros: atividades para o aprendizado, de ouvido e por cifras, e prática das levadas de alguns ritmos brasileiros como Baião; Bossa Nova; Samba e Marcha Rancho. Também se inclui neste campo a prática com canções, visando à capacidade de cantar e tocar ao mesmo tempo, habilidade, por vezes, necessária em contextos escolares e de musicalização.
- f) Repertório por leitura de partitura: atividades para promover o estudo de peças para formação de repertório tradicional, focando especialmente em peças do *Mikrokosmos Vol. 1* de Béla Bartók (1940) e em peças do livro *Pequenas Peças, Op. 39* de Dimitri Kabalevsky (1964).
- g) Prática de conjunto: atividades de improvisação e composição e de arranjos em grupo.

As disciplinas *Instrumento Musicalizador Teclado I e II* incluem abordagens de aprendizagem formais e informais. Práticas tipicamente formais de ensino são utilizadas especialmente no desenvolvimento técnico, na leitura de partitura

tradicional e no estudo de repertório por leitura, com adoção de estratégias de estudo que favorecem o seu aprendizado. Por outro lado, o aprendizado oral-auditivo (imitação e tocar de ouvido), as práticas de harmonização, de transposição e de execução dos estilos musicais brasileiros são realizadas a partir da abordagem de origem informal.

Os conteúdos das disciplinas de teclado foram inicialmente elaborados por *Patrícia*, por ter sido ela a primeira docente a ministrá-las no currículo da Licenciatura em Música da UFMG, inaugurado no ano de 2009, instalado na Universidade Federal pelo Programa REUNI. *Patrícia* esclareceu que:

*Patrícia*: A escolha de conteúdos se baseou nos objetivos das disciplinas, que eram prover aos seus participantes habilidades funcionais em instrumentos de teclado e algum conhecimento de repertório para seu desenvolvimento técnico-musical. A partir disso, organizei os assuntos relevantes a serem tratados nas disciplinas, considerando a inter-relação e complementaridade entre eles.

*Patrícia* explicou que os planos de aulas foram organizados de forma a incluir conteúdos relevantes para o aprendizado de teclado, a partir de alguns princípios básicos: (1) progressividade da aprendizagem; (2) aquisição e cumulação do conhecimento musical e instrumental; (3) recursividade dos conteúdos para assimilação dos conteúdos; (4) aplicação dos conhecimentos previamente adquiridos para a solução dos desafios; (5) motivação e prazer para aprender; (6) autonomia e autorregulação para aprender e estudar sem intervenção externa; (7) comunicação do conhecimento a outros.

A partir desses princípios, foram elaboradas atividades que distribuíram de maneira equilibrada os conteúdos em cada aula e ao longo de cada semestre. Ou seja, várias atividades foram realizadas em cada aula, para estabelecer uma dinâmica fluente, lúdica, prazerosa, porém gradual e consistente. Algumas dessas atividades focaram em um assunto específico. Outras trataram de vários assuntos de forma integrada. Nos planos de aulas, constaram os objetivos e os procedimentos de cada atividade. Várias das atividades de avaliação foram também planejadas, considerando os conteúdos a serem aprendidos e sua distribuição em cada semestre. Esses conteúdos e atividades serviram de base para outros professores atuarem nas disciplinas posteriormente, como foi o caso de *Daniel* e de

*Jussara*, que as assumiram nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. Eles complementaram:

*Daniel*: A escolha de conteúdos das aulas foi baseada nas ementas dessas disciplinas, nos materiais já produzidos e utilizados pela Profa. Patrícia, e também nas minhas próprias crenças do que poderia ser importante para a formação musical e pedagógica dos alunos do curso de Licenciatura em Música. No início de cada semestre, fiz o planejamento das 15 aulas, pensando no conteúdo que almejava cobrir e, a cada semana, eu revisava o conteúdo que de fato foi ministrado na aula dada, o que seria ensinado na próxima, e também o que eu queria ensinar até o fim do semestre. Dessa forma, foi possível administrar bem o tempo para cobrir os assuntos de interesse.

*Jussara*: Embora eu já tivesse atuado como professora de piano, em fase anterior à Universidade, isso se deu em experiências bem diversas da proposta das disciplinas em questão, havendo um período de adaptação inicial de minha parte. Com o passar do tempo e maior familiarização com a disciplina e com as turmas, os conteúdos passaram a ser selecionados e organizados a partir da ementa e da proposta curricular, obviamente, mas também a partir do meu contato com as necessidades e características dos discentes e das turmas. Dessa forma, os planos de aula foram e são elaborados dentro da diretriz estrutural da disciplina, mas com flexibilidade suficiente para eventuais adaptações ou mudanças de rota que se façam necessárias.

Questionados se o professor deve sempre insistir no plano de aula, ou se é preferível estar preparado para possíveis alterações e flexibilização de proposta pedagógica de acordo com o perfil de cada turma, os professores fizeram as seguintes ponderações:

*Daniel*: Eu procurei manter a proposta de ensino aberta e flexível, respeitando também o tempo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sempre atento às suas respostas, reações e ao seu nível de envolvimento com aquilo que era proposto. Acredito ser preferível estar flexível e preparado para adaptações necessárias ou que possam contribuir para a obtenção de um melhor rendimento e resposta dos alunos. Por outro lado, é importante também “insistir” em planos que acreditamos serem importantes para a formação musical e pedagógica dos alunos. [...] é importante buscar uma negociação saudável para ambos os lados, ou seja, encontrar o equilíbrio entre as demandas dos alunos e as ofertas dos professores.

*Jussara*: [...] adoto a ideia de um planejamento de curso que contenha diretrizes e flexibilidade. Certamente propostas que visivelmente não alcancem resultados ou não promovam uma aprendizagem estimuladora devem ser aperfeiçoadas ou até descartadas. Considero, contudo, que algumas mudanças não significam necessariamente abandonar um planejamento geral inicial, mas constituem alterações na forma de conduzir este planejamento e nas estratégias de como aplicá-lo. Ao final, os objetivos são alcançados da mesma maneira, senão de forma mais positiva, já que desenvolvidos com melhor adequação e comunicação com os alunos. Nenhum planejamento é perfeito e fechado a priori e deve sempre ser

pensado de forma flexível. Deve também haver a interação desse planejamento com o contexto educacional, uma vez que uma proposta, por exemplo, pode funcionar otimamente em uma turma, e em outra não, dentre outras questões.

*Patrícia:* Dependendo da natureza, dos objetivos e dos conteúdos da disciplina, os planos de aulas são mais ou menos flexíveis. No caso do ensino do teclado em grupo, os alunos não requisitaram muitas alterações nos meus planos. Provavelmente porque eles eram quase todos iniciantes no teclado e não tinham, ainda, demandas muito específicas sobre o que precisavam e queriam aprender. [...] porém, devo reconhecer que nenhuma disciplina que eu já tenha ministrado seguiu cem por cento o que foi planejado. Independente das demandas dos alunos, que podem mudar os rumos de uma aula ou mesmo de uma disciplina, o processo que ocorre em uma aula a transforma, já que o processo de aprendizado é algo vivo, que vai se revelando aos nossos olhos à medida que acontece. Então, muitas vezes as atividades das aulas de teclado em grupo foram modificadas enquanto aconteciam, mas os objetivos e conteúdos das disciplinas não sofreram alterações significativas por causa disso.

Ao relembrar a questão da heterogeneidade das turmas de teclado, *Jussara* enfatizou a necessidade de flexibilização dos planejamentos de aulas. *Patrícia*, por outro lado, sugeriu que as disciplinas de teclado cumpram funções diferentes para diferentes alunos, mas isso não necessariamente a levou a alterar seu planejamento original:

*Patrícia:* [...] tive alunos que já tinham uma prática considerável na performance de instrumentos de teclado, mas disseram que queriam participar das disciplinas para conhecer uma pedagogia bem elaborada. Sendo assim, eu pude seguir meus planos na maior parte do tempo.

### **3. A ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

Lopes e Silva (2009, p. IX) apontam que as sociedades contemporâneas passaram nas últimas décadas e passam, ainda hoje, por constantes mudanças políticas, econômicas e sociais que impactam profundamente as funções da educação em seus mais diversos níveis. Inclui-se, aí, as alterações do papel do professor no decorrer da história. Cada vez mais, os contextos educacionais são compostos por uma multiplicidade de origens culturais, de valores e, paradoxalmente, vivenciam a expansão de atividades que facilitam o individualismo e o isolamento (LOPES & SILVA, 2009, p. IX). Conseqüentemente, o mercado de trabalho passa a exigir que os profissionais estejam habilitados à versatilidade que esses desafios demandam, sendo capacitados, por exemplo, a trabalhar em equipe,



intervirem de forma autônoma e crítica e resolverem problemas de forma cooperativa.

Nesse sentido, torna-se imperativo que os ambientes de formação educacional valorizem e fomentem a aprendizagem de competências sociais, entre elas as habilidades de liderança e cooperação. Como pontuam Lopes e Silva (2009, p. X), a qualidade educativa será tão maior quanto mais diversificados forem os métodos de ensino que estimulem os alunos a terem maior responsabilidade e participação em sua aprendizagem. Surge, então, a abordagem de aprendizagem cooperativa, que enfatiza a atuação coletiva no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos (ARGYLE, 1991, p. 4).

Os princípios teórico-metodológicos da abordagem de aprendizagem cooperativa a tornam extremamente versátil, permitindo sua aplicabilidade em diversos níveis de ensino, com conteúdos de diversas áreas, entre elas, a Educação Musical. Conceitos e características dessa abordagem estão sintetizados no Quadro 2, de acordo com os autores Kaye (1991), Balkcom (1992), Fathman e Kessler (1993), Johnson e Holubec (1993), Oxford (1997), Sharan (1999) e Johnson, Johnson e Stanne (2000).

### **Quadro 2 – Conceitos e características da abordagem de aprendizagem cooperativa.**

<b>Autores</b>	<b>Definição de aprendizagem cooperativa</b>
<i>Kaye (1991)</i>	<p>Seis elementos essenciais na definição do campo da aprendizagem colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A aprendizagem é um processo inerentemente individual, influenciado por vários fatores externos, entre eles a interação em grupo e interpessoais.</li> <li>✓ As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimentos individuais.</li> <li>✓ Aprender cooperativamente implica que os membros do grupo ou comunidade poderão assumir diferentes papéis, dependendo do contexto e da necessidade.</li> <li>✓ Cooperar envolve sinergia, e o desempenho coletivo tende a ser mais eficaz do que os desempenhos individuais.</li> <li>✓ Alguns fatores que podem levar ao insucesso do processo de aprendizagem cooperativa são: falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito.</li> <li>✓ Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, o</li> </ul>

	que significa que cada um pode contar com os demais se e quando necessário, em um ambiente não competitivo.
<i>Balkcom (1992)</i>	Estratégia de ensino em que grupos pequenos, com alunos de diferentes níveis de capacidades, utilizam várias atividades de aprendizagem para expandir o conhecimento sobre um determinado assunto. Cada membro é responsável por aprender e, também, auxiliar os colegas.
<i>Fathman e Kesseler (1993)</i>	Trabalho em grupo estruturado para que haja interação entre os alunos, troca de informações e avaliação de desempenhos individuais.
<i>Johnson e Holubec (1993)</i>	Método de ensino que envolve pequenos grupos de alunos, visando ao trabalho em conjunto para maximizarem a aprendizagem individual e dos colegas.
<i>Oxford (1997)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objetivo: aprimorar habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas definidas.</li> <li>✓ Alto nível de estruturação.</li> <li>✓ Característica das relações: cada membro é responsável pelo grupo, e o grupo é responsável pelos membros; o professor atua como facilitador, mas o grupo é primário.</li> <li>✓ Alto nível de prescrição das atividades.</li> <li>✓ Palavras-chave: interdependência positiva; trabalho em equipe com responsabilidade; papéis; estruturas de aprendizagem cooperativa.</li> </ul>
<i>Sharan (1999)</i> <i>Johnson, Johnson e Stanne (2000)</i>	Conjunto de métodos, desde técnicas a macroestratégias. Termo genérico, que pode ter significados diferentes, dependendo do contexto.

**Fonte: Elaborado pelo autor (2020).**

*Jussara, Daniel e Patrícia* comentaram sobre a adoção da abordagem de aprendizagem cooperativa nas disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I e II*:

*Jussara*: A aprendizagem cooperativa não é uma condição estabelecida a priori como condução metodológica da disciplina. Porém, uma vez que se estrutura como ensino coletivo de instrumento, esse viés torna-se interessante, ocorrendo propostas cooperativas no desenvolvimento do repertório, em jogos improvisativos, em criações coletivas e em alguns processos de avaliação.

*Daniel*: A cooperação estabelecida entre todos os participantes das aulas não foi propriamente combinada, mas surgiu naturalmente ao longo dos primeiros encontros do semestre. A cooperação se desdobrou em disciplina; não no sentido negativo da palavra, comumente encontrado em contextos

escolares – como contrário da indisciplina, que leva a castigos e punições como perda de nota, suspensão etc. – mas uma disciplina voluntária, como se houvesse um acordo instituído entre todos os envolvidos.

*Patrícia:* Todo o processo pedagógico das disciplinas de teclado foi elaborado para atender ao grupo, focando em abordagem cooperativa. Cooperação entre os alunos e entre professora e alunos esteve presente todo o tempo nas aulas, pois foi um atributo essencial para a realização das disciplinas. A aprendizagem cooperativa se deu a partir de atividades que incorporaram esse atributo de forma específica.

*Patrícia* especificou dois atributos fundamentais que fortaleceram a cooperação entre os alunos: (1) a atribuição de funções específicas ao grupo como um todo, a grupos de alunos, a alunos individualmente e também à própria professora, para promover cooperação entre eles; (2) o estabelecimento de um ambiente de alegria e bem-estar sempre foi meta a ser alcançada nas aulas. A ludicidade em muito contribuiu para isso. Então, como a professora explicou, a aprendizagem cooperativa ocorreu devido a um planejamento que possibilitou tipos de interação específicos entre os alunos e entre a professora e os alunos.

*Patrícia* explicou que, nas aulas de teclado coletivo, algumas atividades foram conduzidas pelos próprios alunos, por exemplo, quando eles regiam o grupo, ou quando cada aluno sinalizava a entrada do próximo aluno em um momento específico de performance. Outras atividades dependiam exclusivamente dos alunos, pois a professora se retirava da sala e lhes dava tempo limitado para realizá-las (por exemplo, as atividades de criação coletiva, de prática de leitura e de estudo de repertório). Nesse tipo de atividade, geralmente os alunos se ajudavam muito, e um líder era indicado para organizar sua realização. Havia atividades que focavam na escuta crítica dos alunos, quando eles precisavam ouvir a performance individual de um colega e identificar erros. As atividades em que os alunos estudavam peças tocando de forma complementar, por exemplo, um grupo tocando a clave de Sol e o outro a clave de Fá, também favoreceu o cooperativismo. Enfim, a maioria das atividades era realizada coletivamente, enfatizando o trabalho cooperativo. Inclusive as avaliações, realizadas nas turmas de teclado, geralmente envolviam todo o grupo e, portanto, cooperação entre os alunos. Também convém lembrar que o simples fato de aprender a escutar um grupo de colegas, ou um colega individualmente, favorece a cooperação entre os alunos.

Por outro lado, *Daniel* chamou a atenção para os desafios da abordagem cooperativa. Nas primeiras aulas, ele diz, “foi preciso chamar a atenção dos alunos algumas vezes para a importância da cooperação em sala de aula”. *Daniel* justificou:

*Daniel*: Um recinto equipado com 15 pianos digitais, praticamente um por aluno, tem grande potencial de se converter em completo caos sonoro. No entanto, aos poucos, os alunos aprenderam a hora de tocar coletiva e individualmente. Entenderam também que o tempo da aula era precioso, e, portanto, deveria ser bem aproveitado.

Felizmente, os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa em muito superam os desafios que esta abordagem promove. De acordo com Slavin (1995, p. 2-4), tais efeitos advêm de três fundamentos teóricos principais. As perspectivas de motivação embasam que deve haver um ambiente de ajuda e incentivo mútuo entre os membros do grupo para que os objetivos sejam alcançados tanto na esfera coletiva quanto individual. Já as perspectivas de coesão social defendem que cada aluno ajuda os demais por desejar o seu próprio sucesso e o do grupo. Por fim, as perspectivas cognitivas pressupõem que o efeito benéfico das interações entre os alunos, no processo de aprendizagem, deve-se a processos mentais específicos.

*Jussara* apresentou detalhadamente, em cinco tópicos, os conteúdos básicos que foram tratados em suas disciplinas de teclado coletivo para favorecer a aprendizagem cooperativa:

- a) *Repertório*: execução compartilhada em que cada grupo toca uma parte ou a leitura de uma das mãos, auxiliando na compreensão de trechos complexos e no aperfeiçoamento técnico, enquanto ocorre a audição completa e musicalmente significativa da peça.
- b) *Improvisação*: jogos improvisativos como pergunta e resposta, pequenas variações, diálogos musicais que promovem a interação social e musical.
- c) *Criação*: criações coletivas a partir de temas e objetivos dados ou arranjos simples e reelaboração de obras, gerenciadas pelos próprios alunos e nas quais ocorrem trocas de saberes e experiências.
- d) *Avaliação*: duplas nas quais cada integrante toca para o outro, recebendo, em seguida, um retorno construtivo do colega quanto aos processos técnicos, soluções para as dificuldades etc. É interessante notar que, em geral, o aluno que realiza a avaliação aponta aspectos que não consegue perceber ou

dominar quando ele mesmo está tocando. Ressalta-se que se trata de uma avaliação qualitativa, não havendo distribuição de pontos ou conceitos nesse procedimento.

- e) *Desenvolvimento da escuta*: além da audição de algumas peças que são realizadas em classe (escuta musical), há um trabalho voltado para a escuta também do ponto de vista comunicacional/relacional. Alguns alunos tendem a se abstrair, conversar ou se voltar para outra atividade quando um grupo ou um colega está executando um exercício ou peça. Dessa forma, a disciplina procurou estimular a escuta ativa tanto como atividade musical quanto como escuta do outro. Músico que sabe tocar é só meio músico. Um músico completo deve saber tocar e saber escutar. Isso vale tanto para as interações musicais em um palco como para as relações em mundo cada vez mais individualizado.

Lopes e Silva (2009, p. 15) ressaltam que o simples agrupamento de alunos durante uma dada tarefa não constitui uma estrutura cooperativa. Para que um contexto educacional seja, de fato, cooperativo, são necessários os seguintes elementos essenciais: (1) interdependência positiva; (2) responsabilidade individual e de grupo; (3) interação estimuladora, preferencialmente face a face; (4) competências sociais; (5) processo de grupo ou avaliação de grupo.

A interdependência positiva é o núcleo da aprendizagem cooperativa e se baseia na pressuposição de que o sucesso de um está diretamente relacionado ao sucesso de todos. Para isso, os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos os resultados do trabalho. Diferente desse conceito, entende-se que as interações entre os alunos também podem acontecer sob influência da interdependência negativa, da independência ou da dependência. Dessa forma, há interdependência negativa ou competição entre os alunos quando o sucesso de um minimiza as chances de sucesso dos demais. Há independência ou individualismo quando não há relação entre os resultados de cada aluno. E, por fim, há dependência quando os alunos dependem de alguns colegas, porém não há reciprocidade (*ibid.*, p. 16).

A responsabilidade individual e de grupo se baseia na premissa de que o grupo deve assumir corresponsabilidades em prol de seus objetivos de aprendizagem, sendo que cada membro será responsável por cumprir a sua parte.

Para isso, é fundamental que esses objetivos sejam claros e que, a cada resultado obtido, o grupo seja capaz de avaliar o progresso coletivo em relação aos esforços de cada um (*ibid.*, p.17).

A interação estimuladora, preferencialmente face a face, envolve as respostas verbais e não verbais emitidas pelos alunos no processo de interação, as quais tendem a maximizar a corresponsabilidade, a capacidade dos alunos de influenciarem mutuamente, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais (*ibid.*, p. 18).

As competências interpessoais e grupais são imprescindíveis para que os integrantes do grupo saibam como cooperar. Dessa forma, o ensino dessas habilidades deve fazer parte do planejamento pedagógico. Entre as competências sociais a serem desenvolvidas, incluem-se: saber esperar pela sua própria vez; elogiar os demais; compartilhar materiais e ideias; falar em tom de voz adequado; encorajar os demais; comunicar-se de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; celebrar o sucesso; ser paciente; ajudar os colegas; entre outras (*ibid.*, p.19).

O processo ou avaliação de grupo consiste na análise periódica dos resultados do grupo, incluindo, por exemplo, se as metas são alcançadas; se as relações interpessoais se mantêm eficazes; se as ações dos membros são positivas ou negativas; se alguma conduta deve ser modificada (*ibid.*, p.19).

#### **4. FUNÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES NA APRENDIZAGEM COLETIVA/COOPERATIVA**

Conduzir um grupo de alunos em um processo de ensino coletivo de teclado implica diretamente liderança, exercida por professores e que poderá ser delegada também aos alunos. Johnson *et al.* (1991 *apud* LOPES & SILVA, 2009, p. 54) argumentam que, no processo de pré-implementação da aprendizagem cooperativa, é papel do professor: (1) especificar os objetivos de ensino; (2) determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; (3) atribuir papéis aos membros do grupo; organizar a disposição da sala; (4) planejar materiais de ensino para promover interdependência; (5) distribuir tarefas; (6) estabelecer os critérios de sucesso; (7) estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade; (8) estabelecer os comportamentos desejados. Já na fase de implementação, cabe ao

professor controlar o comportamento dos alunos, intervir, se necessário, prestar ajuda e elogiar. Por fim, na fase de pós-implementação, o professor deve promover o encerramento do processo, por meio de uma síntese dos resultados alcançados; avaliar a aprendizagem e refletir sobre o trabalho desenvolvido (JOHNSON *et al.*, 1991 *apud* LOPES & SILVA, 2009, p. 54).

Ao refletir sobre esse ponto em relação às aulas das disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I e II*, Jussara e Patrícia afirmaram que:

*Jussara*: A liderança do professor na disciplina *Instrumento Musicalizador / Teclado* passa por diferentes papéis, ora atuando na condução e proposição de atividades, ora como mediador de propostas, nas quais os alunos assumem uma postura ativa trabalhando diretamente com seus pares. É interesse que os discentes sejam partícipes do gerenciamento do conhecimento desenvolvido na disciplina e alcancem autonomia, gradativamente.

*Patrícia*: Nas aulas de teclado em grupo, a minha liderança foi fundamental para que o tempo da aula fosse bem aproveitado e direcionado para o aprendizado, evitando-se ao máximo dispersões e desperdício do tempo.

*Patrícia* especificou as funções exercidas por ela nas disciplinas de teclado coletivo: (1) definição das atividades a serem realizadas em cada aula; (2) orientação e coordenação precisas na realização de atividades, estudo em casa e preparação para avaliações; (3) monitoramento do tempo de realização de cada atividade; (4) estabelecimento de estratégias motivacionais; (5) estabelecimento de funções específicas para todo o grupo, para grupos de alunos, ou para alunos individualmente; (6) comunicação verbal-visual-gestual positiva e expressiva para captar a atenção dos alunos. Ela alegou que, sem a capacidade de liderança do professor, não seria possível cuidar de todos esses aspectos no planejamento e ministração das aulas de teclado coletivo.

*Daniel* comentou que a liderança do professor é exercida por meio da atenção dada aos alunos, em vários aspectos de seu aprendizado:

*Daniel*: Quando liderei as aulas de teclado coletivo, procurei estar sempre atento às reações dos alunos, não só com relação ao desempenho individual no domínio do conteúdo ministrado, mas também no que diz respeito às reações afetivas, ao envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Além disso, eu tento sempre me perceber sob a perspectiva dos alunos, na intenção de avaliar se estou para eles como um líder que eu mesmo gostaria de seguir. Considero essa autoavaliação fundamental para enfrentar aquelas situações que requerem adaptação de postura, readequação de proposta, sempre visando ao máximo aproveitamento do curso por parte dos alunos. A minha liderança foi exercida de forma a

garantir o bom aproveitamento do tempo das aulas e a total cobertura dos conteúdos preestabelecidos para o fechamento das disciplinas.

Lopes & Silva (2009, p. 23) propõem que o professor delegue uma margem de autonomia aos alunos na execução de tarefas, atribuindo papéis que os permitam exercer essa autonomia com competência, conforme sua idade e conforme os objetivos e as características da tarefa. As funções atribuídas a cada membro do grupo delimitam o que se pode esperar de cada um. Muitas vezes, os alunos se negam a participar de um grupo cooperativo, ou não sabem como contribuir efetivamente para seu melhor desempenho. Por isso, o professor pode ajudar a prevenir esse problema, exercendo a função de moderador. Em concordância com tais pensamentos, *Jussara* ponderou:

*Jussara*: A escuta do professor com relação às necessidades e possibilidades dos alunos e das turmas é um aspecto que considero também importante nessa questão, por viabilizar a avaliação do contexto, aperfeiçoando a condução das propostas e do grupo. Uma leitura adequada das características da turma e dos sujeitos que a compõem permite gerar propostas que atendam aos diferentes alunos e grupos de alunos. Isso irá estimular também a manifestação de diferentes lideranças entre os discentes, evitando que sempre os mesmos se destaquem. Enfim, a liderança do professor passa por gerenciar o desenvolvimento musical, social e pedagógico das turmas, considerando, nesse último ponto, a formação de professores, responsabilidade do curso de Licenciatura.

Gaudet (1998 *apud* LOPES & SILVA, 2009, p. 24) apresenta os seguintes tipos de funções que os alunos podem desempenhar:

- a) *Verificador* – preocupa-se em consultar os membros do grupo sobre questões específicas.
- b) *Facilitador* – coordena as diferentes etapas envolvidas na execução da tarefa.
- c) *Harmonizador* – atenta-se para o clima do grupo, previne conflitos e intervém, propondo estratégias de resolução de problemas.
- d) *Intermediário* – é o único membro da equipe que pode pedir ajuda ao professor e deslocar-se, se necessário.
- e) *Guardião ou controlador do tempo* – certifica-se de que o grupo terá tempo suficiente para finalizar a tarefa.
- f) *Observador* – realça os progressos feitos pelo grupo em relação às competências específicas.



Mesmo que as funções descritas acima não sejam estabelecidas intencional e previamente, é interessante notar que muitas dessas características surgem entre os membros dos grupos de maneira espontânea no decorrer dos processos de trabalhos coletivos.

## 5. METACOGNIÇÃO, MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Hallam (2001, p. 37) discute sobre o desenvolvimento da metacognição em músicos e as implicações para o processo de aprendizagem. A metacognição consiste essencialmente na capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e, por extensão, pensar sobre o que se sabe (conhecimento metacognitivo), pensar sobre o que se está fazendo atualmente (habilidade metacognitiva) ou pensar na própria experiência cognitiva ou afetiva (experiência metacognitiva) (HACKER, 1998 *apud* HALLAN, 2001, p. 27). Em seu estudo, Hallam (2001, p. 37) aponta que músicos profissionais “aprendem a aprender” e apresentam consideráveis habilidades metacognitivas, por meio das quais conseguem identificar suas próprias forças e fraquezas, avaliam os requisitos das tarefas e desenvolvem estratégias para superar obstáculos e otimizar a performance. Nesse sentido, os educadores musicais devem encorajar os alunos a aprenderem também de forma independente, sendo capazes inclusive de ensinar uns aos outros. Isso vai ao encontro do princípio da *autonomia e autorregulação* para aprender e estudar sem intervenção externa, que foi base das disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I e II*.

Outro princípio das disciplinas – *motivação e prazer para aprender* – também é enfatizado por Hallam (2002, p. 232), que propõe um modelo de motivação na música e ressalta a inter-relação entre fatores como personalidade, autoconceito, autoestima e *feedback* do ambiente; segundo a autora, a motivação é invocada por um desejo de aprovação social, especialmente por um reconhecimento dos nossos modelos referenciais, isto é, aqueles indivíduos que respeitamos e admiramos. Esse reforço positivo é internalizado, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e autoconfiança. A partir de então, os indivíduos estabelecem objetivos influenciados pela sua personalidade, ideais e fatores ambientais. Esses objetivos, por sua vez, direcionam o comportamento, que representa o elo final da cadeia e que também pode ser influenciado pelo ambiente. Nesse sentido, o ambiente interage com o indivíduo em todos os níveis, a curto e longo prazo, sendo que o indivíduo pode agir

no sentido de modificar o ambiente ou buscar novos contextos, mais propícios ao alcance de seus objetivos.

O modelo proposto acima é coerente com a perspectiva construtivista de aprendizagem, segundo a qual os alunos interpretam novas informações a partir das interações sociais, correlacionando o seu ambiente atual e o seu conhecimento prévio. Nesse sentido, não aprendem passivamente, simplesmente recebendo informações dos professores, mas sim engajando-se ativamente em comunidades colaborativas de prática (SCOTT, 2012, p. 31).

*Daniel* relatou que uma das fontes de motivação para os alunos foi o material pedagógico usado nas aulas e repertório escolhido para trabalhar os conteúdos do programa das disciplinas:

*Daniel:* [...] Além de escolher um repertório adequado de exercícios e músicas que na medida do possível aproximassem o diálogo com as realidades dos alunos, busquei lhes proporcionar simulações de situações reais de vivências musicais pelas quais poderiam passar em diferentes frentes de trabalho como músicos e professores de música. A diversidade de repertórios trabalhados também contribuiu com a motivação dos alunos.

Além disso, *Daniel* usou como estratégia pedagógica a adoção de repertórios variados e de exercícios para trabalhar assuntos específicos:

*Daniel:* Além do repertório tradicional de introdução aos estudos do piano, constava do material selecionado músicas populares, canções famosas, músicas de trilhas sonoras etc. Uma vez que selecionei para os alunos um repertório musical diverso, na tentativa de agradar a vários gostos, percebi o óbvio: variava o nível de dedicação dos alunos por peça, de acordo com as preferências individuais. Assim, como era esperado, os alunos voltavam com algumas músicas mais estudadas do que outras. O mesmo acontecia com os exercícios práticos ou teóricos: variavam as preferências e níveis de dedicação aos conteúdos trabalhados. As preferências geralmente se revelavam entre os pares “tocar por leitura vs. tocar por imitação”, “leitura de música em partitura vs. leitura de música em cifra”, “estudo de material escrito vs. estudo de arranjo e improviso”, “repertório tradicional vs. repertório popular” etc.

Kokotsaki & Hallam (2007, p. 106) sugerem que a prática musical em grupo pode contribuir para o desenvolvimento e consolidação de várias habilidades importantes para o aprendizado musical e são condizentes com a aprendizagem cooperativa, incluindo a automatização de habilidades técnicas, motivação, habilidades sociais, habilidades de liderança e autoconfiança. Nesse sentido, torna-se crucial a elaboração de boas estratégias pedagógicas, que sirvam à motivação e

ao desenvolvimento da capacidade de aprendizado dos alunos. Nas aulas de teclado coletivo, *Patrícia* e *Daniel* adotaram estratégias pedagógicas que favoreceram o trabalho cooperativo e a motivação dos alunos:

*Patrícia:* Todo o processo pedagógico das disciplinas de teclado foi elaborado para atender ao grupo, focando em abordagem cooperativa. As atividades de cada aula eram propostas uma após a outra, em um formato cíclico que envolvia todos os alunos tocando simultaneamente ou alternadamente. Nas atividades em que tocavam juntos, com a regência da professora, os alunos iniciavam e terminavam juntos; nas atividades em que havia atuação de grupos de alunos ou alunos individuais tocando em sequência, cada aluno precisava iniciar e terminar no *timing* correto, para que o ciclo coletivo se completasse perfeitamente, e esse tipo de atividade também demandava a regência da professora.

*Daniel:* Eu acredito que a forma como as atividades foram conduzidas, dando espaço tanto para as dinâmicas individuais quanto para as práticas coletivas, contribuiu imensamente para o trabalho cooperativo acontecer de forma equilibrada. Se não houvesse cooperação, qualquer manifestação, individual ou coletiva, seria fracassada. Os próprios alunos se policiavam para manter a ordem que garantia uma comunicação clara e a possibilidade do diálogo efetivo. Se em algum momento a situação saía do controle, logo todos se mobilizavam para o restabelecimento da ordem. Logo, a cooperação não era imposição ou regra, mas uma conduta compartilhada que nos proporcionou um ambiente de ensino e aprendizagem fértil, um espaço de convivência aperfeiçoada.

*Patrícia* explicou que todas as estratégias pedagógicas visavam também à motivação, pelo fato de serem dinâmicas e, algumas delas, lúdicas:

*Patrícia:* [...] Eu precisava manter a motivação em alto nível, pois as aulas aconteciam frequentemente no último horário, entre 20:40 e 22:30. Os alunos já chegavam cansados e eu precisava aproveitar todo o tempo da aula, uma vez que apenas dois semestres de teclado não somam tempo razoável para se aprender o instrumento. O mais difícil foi certamente motivá-los a estudar em casa. Para conseguir um pouco de estudo, as avaliações se mostraram muito eficientes como estratégia motivadora, pois eles geralmente estudavam para fazê-las. E, por incrível que pareça, a promessa de um chocolate na próxima aula garantiu muitas peças estudadas, transpostas para outras tonalidades, leituras praticadas etc. O que mostra que o caráter lúdico e prazeroso em sala de aula agrada não somente as crianças, mas também aos adultos.

Sobre o desafio de lidar com turmas heterogêneas em termos de experiências musicais anteriores, *Daniel* recorreu à estratégia de acionar os pontos fortes de cada aluno:

*Daniel:* Como era de se esperar, dependendo da proposta da vez, alguns alunos enfrentavam maiores dificuldades na execução dos exercícios, ao passo que outros demonstravam mais facilidade nas mesmas atividades.

Nesses momentos de desequilíbrio de desempenho, eu acionava os pontos fortes individuais, as habilidades específicas de cada aluno, a fim de impulsionar a aprendizagem do teclado como instrumento musicalizador. Todos os alunos tinham alguma experiência anterior com canto ou com outros instrumentos, e era exatamente aí que encontrávamos paralelos que ajudavam a desfazer os nós das práticas ao teclado, instrumento novo para muitos integrantes da turma.

*Jussara* explicou que algumas atividades foram desenvolvidas com toda a turma, ao mesmo tempo, cada aluno em seu instrumento. Ela declarou que em seu processo de familiarização com a disciplina e com as turmas, foi aos poucos percebendo o que melhor funcionava, o que era estimulante para uma turma e os aspectos que não estavam dando o retorno esperado. Dessa forma, *Jussara* buscou melhorias para os desafios encontrados. Dentre as estratégias escolhidas por ela, listadas a seguir, *Jussara* explicou que algumas já são bastante utilizadas, mas que funcionam bem como fator motivador nas disciplinas:

- a) *Exercícios voltados para tocar e experimentar os sons*: realizados sem julgar o resultado sonoro e nem a si mesmo. O objetivo é procurar desarticular a autocrítica, algo que é tão negativamente presente entre os músicos de um modo geral. Dessa forma, os alunos poderão se sentir mais à vontade entre si e com o instrumento.
- b) *Exercícios de aquecimento e alongamento*: realizados no início das aulas, que trabalham a questão corporal e postural e que geram maior disponibilidade corpórea e atitudinal.
- c) *Estratégias próximas ao fazer musical dos alunos*: inclusão de peças conhecidas dos alunos, no repertório, incluindo canções, a utilização de playback em algumas peças ou acompanhamento do professor empregando uma harmonia mais estimulante, aprendizagem de peças por imitação que proporcionam um retorno musical rápido, emprego de leituras por cifras e emprego do “tirar de ouvido” e da improvisação.
- d) *Estratégias para estimular/aproveitar o interesse e o aprofundamento do conhecimento*: peças trabalhadas e das dúvidas e comentários dos alunos (por exemplo, informações sobre elementos da linguagem musical, sobre os compositores, estilos, contextualização histórica etc.). Inclusão de áudios e vídeos de obras musicais trabalhadas tanto como processo de apreciação

- musical quanto de realimentação. Inclusão de peças que demandam técnicas específicas, evitando treinamento da técnica de forma isolada e mecanicista.
- e) *Atividades de criação coletiva*: altamente agregadoras e motivacionais, viabilizam o emprego e a valorização das diferentes experiências culturais dos alunos, desenvolvendo também as capacidades de comunicação, de troca, de escuta e também de liderança. Por exemplo, criar melodias para determinado encadeamento harmônico e vice-versa; desenvolver arranjos para canções, podendo empregar também os timbres disponíveis no teclado próximos aos instrumentos dos alunos (guitarra, baixo, percussão, sopros etc.); criar histórias musicais e de trilhas sonoras para vídeos curtos, empregando os diversos timbres e efeitos sonoros disponíveis no teclado.
- f) *Atendimento às diferenças individuais*: devido ao grau de heterogeneidade apresentada pelas turmas, trabalhar parte do repertório de maneira diferenciada para alguns discentes. Tanto para alunos com maior nível de experiência musical anterior ou que se desenvolveram mais rápido, estando aptos a expandir para outro patamar, quanto para aqueles alunos com maior dificuldade motora ou de leitura.
- g) *Desenvolvimento de atividades de formação pedagógica*: a mostra de livros didáticos e a vivência de propostas provenientes da pedagogia do teclado/piano despertam o interesse dos alunos como educadores musicais. Muitos alunos já atuam como professores em aulas particulares ou escolas especializadas e trazem relatos de aplicação das atividades e adaptações para as aulas de seus respectivos instrumentos.

## **6. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Avaliar a performance dos alunos e medir o seu crescimento são atividades fundamentais em qualquer processo educacional. Para Asmus (1999, p. 19), do ponto de vista do ensino, a avaliação envolve não só a mensuração objetiva do conhecimento adquirido e da habilidade do aluno ao longo do tempo, mas também a identificação de futuras experiências de aprendizagem que potencializem o processo educacional. Hale & Green (2009, p. 27) sugerem seis princípios fundamentais para avaliação da aprendizagem em música:

- a) *“Começar com o final em mente”* – o professor deve definir objetivos claros para saber o que pretende alcançar por meio do processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, saber o que avaliar ao final.
- b) *Descobrir o que os alunos já sabem (“avaliação diagnóstica”)* – avaliar as habilidades musicais prévias dos alunos.
- c) *Avaliar ao longo do processo de ensino* – alguns professores acreditam que a avaliação deve ser utilizada apenas ao final de um processo de aprendizagem, mas monitorar os alunos desde o princípio, fornecendo pareceres quando for interessante, pode oferecer informações valiosas e contribuir positivamente.
- d) *Ensinar os alunos a monitorarem o próprio processo de aprendizagem (autoavaliação)* – deve ser um dos principais objetivos do processo de avaliação, fornecendo meios para que os alunos desenvolvam autonomia, senso crítico em relação ao próprio desempenho e se empoderem dos meios para aprimoramento da aprendizagem.
- e) *Utilizar guias de pontuação, com categoriais específicas, para reforçar os objetivos do aprendizado* – utilizar procedimentos de avaliação simples e adequados aos objetivos propostos.
- f) *Avaliar a si mesmo* – os professores devem aplicar os princípios anteriores ao próprio desempenho, buscando o aprimoramento profissional enquanto educadores.

Na aprendizagem cooperativa, os alunos se tornam ativamente envolvidos nos processos de avaliação. Valle *et al.* (2016, p. 16), por exemplo, demonstram que o processo de autoavaliação e avaliação entre colegas promovem progressos no aprendizado e desempenho, além de tornar os alunos mais autogeridos e autossuficientes. Segundo Searby & Ewers (1997, p. 371), a avaliação entre colegas consiste na troca de *feedbacks* por escrito sobre os trabalhos uns dos outros. Esses autores apontam que o referido método da avaliação, de natureza progressista, pode gerar uma resistência de métodos tradicionais e autoritários, mas reforçam que a avaliação entre colegas ajuda os alunos a pensarem criticamente e a tomarem controle sobre seu processo de aprendizagem, ao se tornarem menos dependentes do professor.

No contexto da educação superior em música, a avaliação é um componente crucial, uma vez que os alunos consideram esse processo como parte da sua experiência educacional e, necessariamente, como algo que impactará suas futuras carreiras (SEARBY & EWERS, 1997, p. 371). Nesse sentido, Hewitt (2009, p. 335) defende que as práticas de aprendizagem, ensino e avaliação, no contexto da educação superior, devem ser condizentes com a variedade de práticas musicais utilizadas na comunidade ou “mundo exterior”. Dessa forma, esses processos serão mais reconhecidos pelos alunos e profissionais e servirão de estímulo para o aprendizado e desenvolvimento.

Sobre as avaliações realizadas nas aulas de teclado coletivo, *Patrícia* comentou que foram vários tipos, frequentemente envolvendo performance em grupo e individuais, abrangendo os diversos conteúdos: repertório (por leitura e aprendizado por imitação e de ouvido), leitura à primeira vista, prática de harmonia, entre outras. *Daniel* relatou que, eventualmente, promoveu apresentações coletivas e individuais em sala de aula, o que possibilitou avaliar tanto o desempenho individual (solo), quanto a capacidade de tocar em conjunto envolvendo os pianos digitais disponíveis, e também as combinações de voz(es) e piano(s) como instrumento de acompanhamento. Em geral, ao final das performances nas etapas de avaliação, foi dado um retorno qualitativo aos alunos sobre seus processos de aprendizagem, bem como sobre seus avanços e necessidades.

*Jussara* detalhou os tipos de avaliação empregadas nas disciplinas:

- a) *Avaliação diagnóstica*: sondagem realizada no início da disciplina em formato de questionário, com o objetivo de levantar dados sobre a experiência musical anterior dos alunos, nível de contato com o instrumento (piano/teclado), grau de familiarização com leituras de cifras e/ou pentagrama (claves de Sol e de Fá) etc. Essa avaliação permitiu conhecer o grau de homogeneidade/heterogeneidade da turma, bem como estruturar um planejamento mais adequado à realidade dos alunos.
- b) *Avaliação reguladora*: observações sobre o processo de ensino-aprendizagem registradas durante o semestre visando a adaptações do programa, melhor adequação às turmas e revisões para o semestre seguinte.
- c) *Avaliação somativa*: avaliação que atendesse ao sistema de pontos e conceitos determinado pela Universidade. Consistiu na realização de uma

avaliação prática ao final de cada etapa, com aspectos trabalhados no período letivo. Cada etapa correspondeu ao período de cinco aulas. Assim, foram realizadas três avaliações individuais ou em dupla durante cada semestre. Além dessas três avaliações, a participação dos alunos e suas contribuições para a turma/disciplina também integraram a soma total dos pontos da disciplina.

Scott (2012, p. 31) discute os processos de avaliação da aprendizagem na Educação Musical a partir de três perspectivas básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação para aprendizagem e avaliação como aprendizagem. Segundo a autora, os professores de música são responsáveis por fornecer informações válidas e confiáveis sobre o desempenho de seus alunos em relação a uma ampla variedade de fatores. Quando essa informação apresenta um papel somativo, como a atribuição de notas, é indicada como avaliação da aprendizagem. Por outro lado, quando os professores fornecem *feedback* aos alunos com o intuito de ampliar a compreensão dos conceitos musicais e ajudá-los a melhorar suas habilidades musicais, entende-se que a avaliação assume um papel formativo e, portanto, é indicada como avaliação para a aprendizagem. Por fim, quando os alunos são incentivados a refletir sobre as informações de avaliação, construindo *insights* pessoais sobre o próprio desempenho e compreendendo o que precisam fazer para melhorar, a avaliação assume um papel de autorreflexão, sendo indicada como avaliação como aprendizagem.

Com relação à frequência das avaliações, *Daniel* lançou mão da avaliação contínua, não apenas relativa aos resultados das atividades, mas ao processo de aprendizagem como um todo. Por outro lado, *Patrícia* optou por incluir diversas avaliações ao longo de cada semestre:

*Patrícia:* Eram avaliações frequentes e específicas, predefinidas, de curta duração, não havia surpresas ou “pegadinhas”. Os alunos faziam avaliação de um determinado conteúdo apenas quando este já tinha sido bastante praticado em aula. Ou seja, o importante é que os alunos se saíssem bem nas avaliações, não tivessem medo delas e que as avaliações servissem, não apenas para testar o que tinha sido aprendido, mas para motivá-los a estudar. Em um semestre, havia pelo menos oito avaliações. Cada avaliação focava em um determinado conteúdo.



No que diz respeito ao comportamento dos alunos diante das avaliações, *Patrícia* e *Jussara* observaram o seguinte:

*Patrícia*: Era como uma atividade qualquer, mas [...] eu percebi que muitos [alunos] ficavam ligeiramente nervosos, com medo de errar, especialmente em avaliações que envolviam performance individual. Alguns, que não tinham estudado, sentiam-se inseguros e, muitas vezes, não se saíam tão bem quanto queriam, ou pediam para adiar a avaliação. Eu permitia a repetição da avaliação quando o resultado era muito fraco, e, algumas vezes, o adiamento de uma avaliação para os alunos que estavam despreparados. Porque eu queria que eles estudassem e sentissem firmeza ao realizá-las.

*Jussara*: Os alunos reagem de diferentes maneiras à avaliação do tipo somativa, responsável pela distribuição dos pontos da disciplina. A maioria a recebe normalmente, e outros, mesmo tentando tirar o “clima” e o peso da sensação de “prova”, sentem-se bastante nervosos com o procedimento.

*Daniel* contou que, por ter percebido nervosismo nas turmas, quando o assunto era avaliação, buscou uma forma de amenizar o processo, construindo elos de confiança e eliminando, na medida do possível, a possibilidade da permanência de dúvidas:

*Daniel*: Por mais que nos esforcemos para tirar o “peso” de uma avaliação (prova) como ritual sujeito a perda de pontos, parece-me que os alunos sempre terão, em algum nível, medo ou receio de qualquer processo avaliatório da aprendizagem. Para tentar contornar essa tendência, o principal combinado que fiz com os alunos foi o de não terminarmos aulas com dúvidas não esclarecidas. Insisti para que perguntassem quantas vezes fossem necessárias caso houvesse qualquer vestígio de dúvida sobre o conteúdo ministrado em cada aula.

*Daniel* também explicou que, para testar se realmente os alunos tinham entendido o que foi ensinado, requisitava que eles explicassem determinados conceitos e dessem exemplos ao teclado. “Foi mais uma forma de avaliar o conhecimento adquirido, e também uma forma de treinarem a própria capacidade de elaborar uma linha de raciocínio, transmitir informações e construir conhecimentos pedagógicos”, relatou *Daniel*.

Para *Patrícia*, as avaliações se mostraram produtivas e favoreceram o processo de aprendizagem pelo fato de “explorarem cada assunto trabalhado em sala de aula e de não exigirem muito estudo por parte dos alunos, algo que sabemos que a maioria não tem feito”. Além disso, ela considerou que as avaliações foram efetivas no sentido de checar o nível da aprendizagem: “[...] eu pontuava

qualitativamente, proporcionalmente ao nível de aprendizado, à segurança de tocar”. *Jussara* endossou esse argumento, declarando que “as avaliações têm se mostrado produtivas e efetivas para verificar o nível de aprendizagem e desempenho dos alunos, bem como checar se as propostas planejadas e minha condução destas estão sendo eficazes”.

## 7. CONCLUSÃO

Este estudo relatou as experiências vividas por três professores nas disciplinas *Instrumento Musicalizador / Teclado I* e *Instrumento Musicalizador / Teclado II*, ministradas na Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG, focando na questão da liderança no ensino coletivo de teclado. O estudo procurou verificar como a capacidade de liderança desses professores os ajudou a elaborar e ministrar as disciplinas e favorecer a formação da capacidade de liderança dos alunos. Para tal, os professores responderam perguntas sobre estruturação das disciplinas, abordagem pedagógica, metacognição, motivação e estratégias pedagógicas, funções de alunos e professores na aprendizagem coletiva/cooperativa e processos de avaliação da aprendizagem.

Esta conclusão procurará responder às perguntas lançadas pelo estudo: (1) Como a capacidade de liderança de professores de música favorece a elaboração e a ministração de disciplinas voltadas para o ensino coletivo de teclado? (2) Como essa capacidade favorece a formação de liderança dos alunos participantes, futuros professores de música?

Os comentários fornecidos pelos professores, via questionário com perguntas abertas enviado por e-mail, sugerem que a capacidade de liderança é condição indispensável para a ministração de disciplinas dessa natureza. A liderança dos professores orientou a tomada de decisões relacionadas aos mais diversos aspectos do planejamento e da construção das disciplinas, quais sejam: (1) planejamento das aulas no início do semestre; (2) escolha do conteúdo ministrado; (3) adoção da abordagem pedagógica adequada à proposta da disciplina; (4) estabelecimento de estratégias motivacionais; (5) comunicação verbal-visual-gestual clara e objetiva; (6) flexibilização para alterações ou atualizações dos planos em casos de necessidade; (7) distribuição das funções e tarefas aos alunos; (8) condução e mediação das

atividades em sala de aula; (9) atenção dada aos alunos e disponibilidade para auxiliá-los; (10) avaliação da aprendizagem.

Ao refletir sobre esses aspectos, é possível sugerir que a condução de grupos de alunos em processos de ensino coletivo de teclado ativa fortemente a capacidade de liderança de professores, especialmente por envolvê-los em constantes tomadas de decisões em praticamente todas as etapas do processo pedagógico. Considerando os relatos dos três professores envolvidos no estudo, há também indícios de que a eficácia da sua liderança esteve diretamente ligada à experiência e criatividade com relação ao ensino de teclado. Portanto, a capacidade de liderança dos professores parece estar diretamente relacionada a competências de ordem musical e pedagógica, uma vez que ela exige domínio de conhecimento e capacidade de organização e sistematização de conteúdos específicos, autoconfiança e capacidade de comunicação.

Embora o presente estudo tenha tido como foco a proposta e a atuação dos docentes nas referidas disciplinas, não tendo, portanto, consultado os alunos sobre o desenvolvimento de sua capacidade de lideranças em sala de aula, é possível inferir que, nas turmas de teclado em questão, a aprendizagem cooperativa, estimulada em atividades coletivas, favoreceu a formação da liderança dos alunos na medida em que viabilizou a troca criativa de saberes e experiências. A aprendizagem cooperativa também promoveu a interação musical e social, desenvolvendo aspectos de comunicação e de escuta ativa. Conforme os relatos dos professores, as diferentes funções delegadas aos alunos, nas aulas de teclado em grupo, contribuíram para a formação de suas lideranças, sobretudo quando eles precisaram coordenar os trabalhos sozinhos, sem a ajuda do professor.

Em várias ocasiões, os alunos tiveram a oportunidade de liderar o grupo e o fizeram com certa proeza, mas não necessariamente com total segurança e consciência, pois isso depende de conhecimento musical e pedagógico, tempo e prática. Portanto, este estudo aponta para a relevância de se criarem oportunidades para a formação de liderança em cursos de formação de professores. A aprendizagem cooperativa é uma abordagem muito favorável a isso, e também propícia para o estabelecimento de um ambiente motivador de aprendizado.

Cada participante de um processo de aprendizagem cooperativa se torna líder em alguma medida. Nesse caso, a liderança é praticamente compartilhada. Faz todo sentido o famoso lema "*Unus pro omnibus, omnes pro uno*" – "Um por todos, todos

por um” – que expressa bem um ideal de cooperação, proporcionando a construção de uma inteligência coletiva. Essa, por sua vez, favorece a construção de conhecimentos e de inteligências individuais. Quanto maior for a cooperação, maior serão os ganhos coletivos e individuais. Em última análise, a liderança é catalisadora dos processos de aprendizagem cooperativa e vice-versa. Portanto, este estudo indica que a liderança e a cooperação são complementares e interdependentes. Não existe liderança sem cooperação. Líder e liderados devem estabelecer acordos e equilibrar pactos de convivência o tempo todo. A cooperação, por sua vez, favorece o surgimento de liderança em um grupo. Sem a capacidade de liderar, dificilmente um professor poderá realmente trabalhar com eficácia, especialmente quando atua no ensino coletivo de instrumento musical.

Mesmo para aqueles que naturalmente apresentam um perfil de líder, a capacidade de liderança precisa ser desenvolvida ao longo de um curso de formação de professores e, posteriormente, ao longo de um percurso profissional. Pois, como tudo o mais, é necessário praticar para aprender, portanto a liderança precisa ser estimulada sempre que possível. Se o professor lidera pela forma como ensina, terá cumprido bem o seu papel enquanto modelo e referência a seus alunos. Por outro lado, ao assumirem a função de líderes em sala de aula, os alunos poderão vivenciar essa função e levar essa experiência para a vida profissional. Dessa forma, eles se tornarão professores mais eficientes, seguros de sua atuação e levarão à frente a importante tarefa de formar outros líderes, criando um ciclo virtuoso de formação da capacidade de liderança, tão essencial a todos os professores de música, especialmente àqueles que lidam com o ensino coletivo de teclado.

## 2.3. Estudo 3: Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo discute o processo de liderança em práticas vocais e instrumentais coletivas do Centro Musical Heitor Combat (*Centro*), em Cássia, Minas Gerais. Especificamente, o estudo investiga a atuação profissional de três professores-regentes das práticas coletivas da instituição, observando a formação da liderança desses profissionais no percurso que trilharam até se tornarem professores. São eles: (1) *Humberto Patrik Pampanini França*, que rege o *Coral Pequenos Cantores de Cássia*; (2) *Willian Nascimento Veiga*, que rege a *Banda Maestro Godofredo de Barros*; (3) *Messias Donizete Faleiros*, que rege o *Conjunto de Flautas Doces*.

As técnicas de coleta de dados do estudo foram a entrevista semiestruturada e a observação não participante. O que melhor justificou a escolha dessas técnicas foi a oportunidade de interação que elas possibilitaram com os três professores-regentes. Dessa forma, as informações, esclarecimentos, ideias e reflexões proporcionaram ao estudo um rico conjunto de dados para compreender o papel da liderança desses profissionais nas atividades e aulas observadas.

A observação não participante da atuação dos três professores-regentes ocorreu no *Centro*, ao longo da primeira semana de fevereiro de 2020, com o propósito de inspirar a elaboração das perguntas para o roteiro da entrevista, de maneira a investigar: (1) a formação musical e a atuação profissional dos professores-regentes participantes; (2) suas características pessoais e competências musicais acionadas em seus trabalhos; (3) o desenvolvimento de suas lideranças; (4) as estratégias de liderança utilizadas no ensino coletivo de música; (5) a formação de liderança em seus alunos. O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice 3.

As entrevistas foram realizadas entre março e maio de 2020, por meio de videoconferência, tendo sido gravadas e transcritas literalmente. As vozes dos professores serão identificadas ao longo do estudo por seus nomes em itálico – *Messias, Patrik e Willian*.

## 2. A INSTITUIÇÃO, A FORMAÇÃO MUSICAL E O PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A origem e o percurso histórico do Centro Musical Heitor Combat podem ser mais bem entendidos a partir da biografia de seu próprio fundador, Heitor Geraldo Magella Combat, que nasceu na cidade de Bom Jardim (RJ), aos 21 de julho de 1912. Formou-se na Congregação dos Irmãos Maristas, em Mendes (RJ) e Uberaba (MG), tornando-se, também, irmão marista. Formou-se em Letras e fez diversos cursos de aperfeiçoamento em Canto Coral, Harmonia, História da Música, Piano e Órgão, Regência, Teoria da Música, passando a trabalhar como arranjador, compositor, professor de música e regente. Dirigiu de 1955 a 1970 a Orquestra Sinfônica Experimental de Duque de Caxias (RJ). Especializou-se também em Música Setecentista Colonial Mineira, tendo publicado vários trabalhos sobre o assunto. Escreveu vários contos, poemas, crônicas e novelas, sendo que o melodrama *A Última Bala* veio a se tornar roteiro de filme (CMHC, [s.d.]).

No ano de 1971, Heitor Combat mudou-se para a cidade de Cássia (MG), onde instalou sua residência definitiva. Em março de 1972, fundou o *Coral Pequenos Cantores de Cássia*, filiando-o à Federação Nacional dos Meninos Cantores do Brasil (FNMCB)<sup>6</sup>, entidade da qual foi presidente, de 1991 a 1993. Em 1994, além da direção e regência do coral, assumiu também tais funções na *Banda Maestro Godofredo de Barros*. Então, foi criado o Centro Musical Heitor Combat, que englobou esses dois corpos artísticos, passando a oferecer as seguintes atividades no modelo de cursos livres: canto coral, banda de sopros, conjunto de flautas doces, aulas de percepção musical, aulas de teoria da música e aulas de instrumentos de corda, palheta e bocal. Altruísta e desprendido de bens materiais, Heitor Combat dedicou sua vida à música e ao amparo de crianças e adolescentes. Manteve-se presente e atuante no *Centro* até os 97 anos. Faleceu em 26 de junho de 2011, aos 98 anos, deixando um legado cultural e exemplo de vida para todos os cassienses (CMHC, [s.d.]).

---

<sup>6</sup> Mais informações sobre a Federação Nacional dos Meninos Cantores do Brasil disponíveis em: <<http://puericantores.com.br/>>.

**Figura 1 – Heitor Combat**

Fonte: Acervo do Centro Musical Heitor Combat (2007).

Para a estruturação da Escola de Música, foi fundamental o apoio recebido do prefeito cassiense Douglas Antônio Machado, que garantiu também o repasse de subvenções mensais para o seu funcionamento e manutenção, além da cessão do prédio que se tornou a sede definitiva do Centro Musical Heitor Combat. Na mesma época, mediante convênio assinado com a Fundação Banco do Brasil, a escola passou a fazer parte do Programa Integração AABB Comunidade.

Atualmente, o *Centro* atende a 120 crianças e adolescentes entre 8 e 18 anos. O *Coral Pequenos Cantores de Cássia*, que está hoje sob a regência de *Patrik Pampanini*, tem compromisso de se apresentar na Missa Paroquial em dois domingos por mês, no Santuário de Santa Rita de Cássia. Desde sua fundação, o Coral faz parte da FNMCB e participou de todos os seus Congressos Nacionais e Regionais. Os grupos da instituição que lidam com práticas instrumentais coletivas são a *Banda Maestro Godofredo de Barros*, sob regência de *Willian Veiga*, e o *Conjunto de Flautas Doces*, sob regência de *Messias Faleiros*, que é também o atual diretor do Centro Musical Heitor Combat e presidente da FNMCB.

**Figura 2 – Heitor Combat e Coral Pequenos Cantores de Cássia**



Fonte: Acervo do Centro Musical Heitor Combat (2007).

De segunda a quinta-feira, as atividades do *Centro* no turno matutino têm início às 8h30 e fim às 10h30. Neste período, as aulas e ensaios são frequentadas pelos alunos mais novos, que estudam à tarde nas escolas regulares. No turno vespertino, das 13h30 às 17h, acontecem as aulas e ensaios dos alunos que frequentam as escolas regulares pela manhã. Sexta-feira é o dia reservado para realização de atividades físicas em um ginásio poliesportivo. Em domingos alternados, o Coral Pequenos Cantores de Cássia se apresenta na Missa Paroquial das 9h no Santuário de Santa Rita de Cássia. Em termos de carga-horária, os alunos passam em média 10 horas semanais nas atividades do *Centro*.

A formação e atuação dos professores-regentes do *Centro*, participantes deste estudo, revelam muito sobre o perfil profissional dos participantes do estudo. *Messias* comentou que sua formação musical teve início quando, aos 10 anos de idade, entrou para o *Coral Pequenos Cantores de Cássia*. Certa vez, o maestro e fundador do coral, Heitor Combat, escutou-o cantando nos preparativos de sua Primeira Eucaristia e, então, convidou-o para se juntar ao coral. *Messias* explicou como eram as atividades do coral: “Na época, o coral estava ensaiando cantos de



missa diariamente a partir das 18h e ainda não trabalhava com leitura de partitura. A gente só ensaiava e cantava por imitação mesmo”.

*Messias* relatou que, ao entrar para a *Banda Maestro Godofredo de Barros*, iniciou com os estudos de teoria da música baseados principalmente no método *Solfejos Op. 27*, de Alexis de Garaudé (1953). Na banda, ele primeiramente assumiu alguns instrumentos de percussão, depois se interessou pelo naipe das madeiras e, a partir daí, começou a estudar clarineta e saxofone.

A partir de 1994, além de ajudar em questões relacionadas à secretaria do *Centro*, *Messias* começou a ministrar para os alunos iniciantes aulas de flauta doce e solfejo. Pouco tempo depois, ele se tornou instrutor de palhetas (clarineta e saxofone). Com relação às funções administrativas, *Messias* explicou: “Por volta de 2004, eu já estava na função de vice-diretor da escola. Em 2011, o professor Heitor faleceu aos 98 anos de idade, e então eu assumi a diretoria”.

*Messias* manteve o vínculo com a escola, ao longo de sua graduação, tendo se formado em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). De 2007 a 2009, ele fez o curso técnico de música do Conservatório Heitor Villa-Lobos, em Ribeirão Preto (SP), com especialização em clarineta, sob orientação da clarinetista Krista Helfenberger Munhoz. Em 2014, *Messias* fez o curso de pós-graduação em Educação Musical da Universidade Candido Mendes (UCAM), buscando aperfeiçoamento pedagógico. Por fim, ele citou a experiência de 18 anos como secretário da FNMCB, da qual hoje é presidente.

*Patrik* contou que iniciou sua formação musical aos 8 anos de idade, na *Banda Maestro Godofredo de Barros*, passando por estudos de teoria da música, solfejo, flauta doce, fliscorne e trompete. Ele lembrou que os ensaios da banda aconteciam diariamente das 12h às 17h como parte das atividades oferecidas pela Fundação Ana de Melo Azevedo (FAMA). Em um determinado momento daquele ano, como relatou *Patrik*, o *Coral Pequenos Cantores de Cássia* passou a ensaiar nessa mesma fundação diariamente às 18h. Então, naturalmente houve intercâmbio entre os participantes dos dois grupos. *Patrik* conheceu o professor Heitor e passou a frequentar o coral. Ele relatou que, ainda na juventude, teve seus primeiros contatos com instrumentos de teclado:

*Patrik*: Eu tive meus primeiros contatos com instrumentos de teclado aos 11 anos de idade, quando o professor Heitor começou a me ensinar a tocar harmônio. Aos 12 anos, eu ganhei uma bolsa para estudar com um

professor de piano, o Ricardo Landi. Eu comecei a estudar piano e me aprofundar nos teclados. Estudei com o Ricardo por quatro anos, e a didática dele era muito boa.

As experiências de *Patrik* nos congressos da FNMCB também acrescentaram muito à sua formação musical e pessoal. “Até o momento, participei de cerca de 15 congressos em várias cidades das Regiões Sudeste e Sul do Brasil”, ele relatou. O encontro e a interação com outros coros lhe proporcionaram vivências engrandecedoras. *Patrik* observou que, fora da escola, também teve trabalhos muito importantes para a sua formação musical:

*Patrik*: Aos 12 anos de idade, eu e três colegas da banda tocávamos instrumentos de sopro em um conjunto musical chamado Banda Miragem. Éramos um quarteto: dois trompetes e dois trombones. Nessa fase da banda, eu comecei a tirar de ouvido e transcrever músicas em partituras. Eu tirava os metais, às vezes até outras partes, e eu escrevia a partitura para nós quatro. A banda comprou um teclado e o jogou em minhas mãos. E isso deu certo; eu comecei a tocar teclado na banda. Essa experiência foi importante para aprender a tirar músicas de ouvido e para ter essa desenvoltura na escrita musical. Em minha vida, eu escrevi muito mais partituras do que textos em pautas.

Sobre sua formação musical, *Patrik* contou que, de 2007 a 2009, fez o curso técnico de música com habilitação em Piano Erudito do Conservatório Heitor Villa-Lobos em Ribeirão Preto / SP, sob orientação da pianista Laís Leal. Em 2004, *Patrik* assumiu o emprego que definiu sua vida profissional no Centro Musical Heitor Combat, tendo atuado principalmente como regente do *Coral Pequenos Cantores de Cássia*, cargo que ocupa até os dias atuais.

*Willian*, o mais jovem entre os três professores entrevistados, em março de 2003, aos 7 anos de idade, começou seus estudos musicais no *Centro*, onde seu irmão mais velho já estudava:

*Willian*: Foi meu irmão que me incentivou a entrar para a escola. Tenho outros familiares que também passaram por lá, primos e tios. Eu fiz todo o processo – da parte teórica, solfejo, flauta doce, trombone, canto – e fiquei na escola como aluno até 2012.

*Willian* foi aluno do professor Heitor e principalmente dos professores que hoje são seus colegas, *Messias* e *Patrik*. Dessa forma, ele é representante da terceira geração de professores do *Centro*. *Willian* explicou que sua carreira como

professor teve início nove anos após ter ingressado como aluno na escola de música:

*Willian*: Em 2012, eu fiz um estágio-docência [no *Centro*] orientado pelos meus professores. Fiz faculdade de Letras/Literatura de 2013 a 2016, e, nesse meio tempo, em 2015, houve uma oportunidade de trabalhar na escola. Fui convidado pelo *Messias* e comecei a dar aulas de solfejo, teoria, iniciação ao canto e à flauta doce. Mais tarde, assumi a coordenação e regência da *Banda Maestro Godofredo de Barros*. De 2013 a 2018, dei aulas de violão no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e regi um coral de idosos no Centro de Convivência do Idoso (CCI).

Na conclusão de seus comentários sobre sua formação musical, *Willian* relatou que, após a conclusão do curso de graduação em Letras/Literatura na Universidade de Franca (UNIFRAN), ele fez um curso de pós-graduação em Educação Musical pela Faculdade Cristo REI (FACCRI).

### **3. O PAPEL DO PROFESSOR DE MÚSICA NA REGÊNCIA DE PRÁTICAS MUSICAIS COLETIVAS**

Além de serem professores de música, os participantes deste estudo atuam também como regentes de grupos vocais e instrumentais. O formato da regência contemporânea advém de influências do século XIX, como as de Wagner (1869) e Berlioz (1843), regentes proeminentes em sua época e que também foram pioneiros na descrição escrita dessa prática. Ao longo do século XX, Kurt Thomas (1935) e Pavel Chesnokov (1940) deram continuidade aos estudos sobre a regência coral. A maior parte dos referidos escritos se deram em forma de manuscritos, contendo observações sobre habilidades técnicas e outras reflexões abrangentes (JANSSON, 2019a, p. 866).

Segundo Jansson (2019a, p. 866), a pesquisa científica sobre a regência é, contudo, um fenômeno mais recente, sendo, nas últimas décadas, predominantemente baseada nas vivências norte-americanas. Ela tem sido orientada em termos de pedagogias aplicadas, principalmente em escolas (*high school*) e universidades e, com algumas exceções, adota um ponto de vista “reducionista”, isolando determinados aspectos da prática. Investigações europeias mais recentes na área tentam assumir perspectivas holísticas por meio de métodos qualitativos de investigação.

O conceito de regência, assim como o de liderança, está em constante processo de delimitação e construção. Etimologicamente, o verbo “reger”, do latim “*rego*”, significa dirigir, guiar, governar, o que remete a um papel hierarquicamente superior e/ou de autoridade. Se, no entanto, a análise etimológica ocorrer a partir do termo mais utilizado no inglês para se referir à regência, “*conduct*”, chegará ao verbo em latim “*conducere*”, que significa “guiar com” e, portanto, evidencia mais claramente a relação entre regência e liderança (JANSSON, 2019a, p. 867).

Durrant (2005, p. 89) propõe os seguintes atributos para um regente de coral efetivo, divididos em três categorias: princípios filosóficos; habilidades musicais e técnicas; e habilidades interpessoais. Esses atributos, igualmente válidos para regentes de outras práticas musicais coletivas, estão discriminados no Quadro 3.

**Quadro 3 – Atributos para um regente de coral**

<p><i>Princípios filosóficos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecimento do repertório de coral e capacidade de escolher aquele que melhor se adapta às características particulares do coral em questão.</li> <li>✓ Conhecimento de aspectos vocais.</li> <li>✓ Capacidade de imaginar a música antes do ensaio.</li> <li>✓ Consciência do potencial estético da música, incluindo, por exemplo, as prováveis intenções do compositor.</li> <li>✓ Compreensão sobre a natureza do papel de regente – assumir a responsabilidade pela coletividade e por cada cantor, atuando como facilitador e promotor de um processo de aprendizado adequado.</li> </ul>
<p><i>Habilidades musicais e técnicas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Habilidade de detectar o som e possíveis erros – imprecisões no canto, como entradas incorretas, imprecisões na linguagem, na dicção, nas formas das vogais, nas nuances de textura, entonação, finais de frases, equilíbrio, entre outras.</li> <li>✓ Capacidade de expressar intenções claras em relação ao andamento, dinâmica, fraseado, por meio de gestos apropriados.</li> <li>✓ Capacidade de demonstrar de forma acurada e com musicalidade suas expectativas, incluindo saber cantar e/ou tocar em timbres, ritmos, com qualidade tonal para que os cantores ouçam e consigam imitar.</li> <li>✓ Reconhecimento da importância dos exercícios de aquecimento vocal.</li> <li>✓ Capacidade de manejar estratégias que estabeleçam o caráter expressivo e estilístico da música, na primeira oportunidade.</li> </ul>
<p><i>Habilidades interpessoais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de criar um ambiente positivo não ameaçador - com um equilíbrio entre encorajamento, metas realistas e <i>feedback</i> em um ambiente</li> </ul>

	<p>"seguro".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de comunicação clara e inequívoca - com uso efetivo de linguagem verbal, gestual, facial e corporal.</li> <li>✓ Desejo de incentivar o canto saudável - evitar situações com linguagem e gestos que podem induzir tensão, a fim de manter uma ênfase no relaxamento.</li> <li>✓ Capacidade de possibilitar o desenvolvimento coral e vocal.</li> <li>✓ Capacidade de fazer com que os cantores se sintam confiantes e confortáveis.</li> <li>✓ Habilidade de acompanhar os ensaios de maneira eficaz.</li> <li>✓ Expectativa dos mais altos padrões possíveis - renovando as expectativas, estabelecendo metas apropriadas para o grupo, e dando retorno qualitativo ao coro.</li> </ul>
--	---

**Fonte: Síntese de Durrant (2005, p. 89)**

O modelo sugerido por Durrant (2005, p. 89) apresentou consistência em estudos posteriores, sendo aprimorado por Jansson *et al.* (2019b, p. 5), que propôs, por meio de estudos qualitativos, que as competências do regente abrangem aspectos: (1) músico-técnico; (2) situacional-relacional e (3) existencial, incluindo valores, impulsos e formas de ser que independem de finalidades instrumentais. Portanto, é fundamental que esse campo de investigação se mantenha focado em uma compreensão mais precisa do papel do regente, do ponto de vista holístico e, também, transcultural.

Os três professores-regentes do Centro Musical Heitor Combat (*Centro*) comentaram sobre as competências musicais, interpessoais e pedagógicas que lhes permitem realizar os trabalhos no ensino coletivo de música e também sobre como acreditam tê-las adquirido. Em termos de competências musicais, *Patrik* destacou a relevância da percepção musical aguçada e do domínio de instrumentos musicais para os seus trabalhos no ensino coletivo de música:

*Patrik*: Os alunos que chegam para mim são sempre caixinhas de surpresa. A percepção musical ajuda a construir os caminhos de aprendizagem para os alunos. Eu procuro observar suas dificuldades e facilidades e também as minhas próprias limitações para, então, refletir sobre quais seriam as melhores formas de ensinar. Os instrumentos, principalmente os de teclado, ajudam demais em todas as aulas e atividades coletivas, sobretudo nos ensaios do coro.

De fato, conforme a observação dos ensaios do coro, *Patrik* atuava simultaneamente como regente e pianista na maior parte do tempo, exceto quando trabalhava repertório *a capella*. Nesse caso, o piano era usado apenas para dar a referência de afinação aos cantores antes de iniciarem a execução da peça. A posição do piano permitia o contato visual do regente com todos os coralistas, favorecendo, portanto, a liderança do professor à frente da turma.

Na visão de Castiglioni (2016, p. 1352), é possível comparar o regente com um instrumentista; e o coro, com um instrumento. Nesse sentido, o investimento em estudo de instrumentos tem impactos positivos na prática da regência. *Willian* também considerou o domínio de instrumentos musicais uma competência musical importante para as atividades com grupos de alunos:

*Willian*: Sempre tive a curiosidade de conhecer vários instrumentos, mas acabei estudando mais violino, violão e trombone. A prática do trombone e o contato com outros instrumentos de sopro foram fundamentais para os trabalhos com a banda. Também uso o piano nas aulas de canto e musicalização. Considero o domínio desses instrumentos essencial para desenvolver os meus trabalhos e também outras habilidades musicais como tocar de ouvido, ler e escrever partituras, fazer arranjos etc.

Em todas as aulas observadas pelo pesquisador, *Willian* demonstrou grande versatilidade como instrumentista, despertando o interesse de seus alunos em aprender aqueles instrumentos. Era bastante perceptível pelos olhares e atitudes de entusiasmo dos alunos que o interesse deles na prática dos instrumentos decorria sobretudo da admiração que sentiam pela aptidão do professor enquanto músico instrumentista, ou seja, do desejo de fazer o mesmo.

Para *Messias*, ter despertado o gosto pela música desde a infância o levou a expandir cada vez mais os seus conhecimentos na área:

*Messias*: De maneira geral, o interesse pelo que eu faço desde criança foi só aumentando e fazendo com que eu buscasse mais [conhecimentos]. Eu acredito que na música é assim: quanto mais a gente procura crescer, mais descobre o quanto ainda tem a aprender. Isso também é bom para os alunos que nos têm como exemplos.

Castiglioni (2016, p. 1350) defende que o sucesso na direção artística de um conjunto depende, entre outros fatores, da capacidade de o regente em ser um “músico modelo”, isto é, “ser um entusiasta da arte e da música, influenciando positivamente seu grupo e assim conduzindo com solidez o trabalho coletivo”.

Battisti (1999, p. 39) endossa esse argumento, afirmando que um grande líder musical deve ter verdadeira paixão pela música e um desejo de compartilhar essa paixão com outras pessoas.

No que diz respeito às qualidades interpessoais, *Willian* comentou sobre o desenvolvimento gradativo de sua capacidade de entender as motivações e sentimentos dos alunos. *Patrik* disse se considerar um professor-regente afetuoso, comunicativo, extrovertido, flexível e paciente. Ele apontou a confiança como uma virtude imprescindível para a liderança musical efetiva:

*Patrik*: Uma das coisas que mais me ajudam a conseguir um bom resultado com as turmas é a confiança construída logo no início dos trabalhos. Nos primeiros contatos com os alunos, eu reservo um tempo para nos conhecermos e criarmos laços de confiança e cumplicidade. Então, eu procuro estabelecer um vínculo pessoal para ninguém ficar intimidado, nem eu com os alunos, nem eles comigo. Eu preciso disso, desse senso de confiança.

*Messias* percebe a si mesmo como uma pessoa que tem bastante capacidade de liderança e acredita que essa característica o ajudou a alcançar a presidência da Federação Nacional dos Meninos Cantores do Brasil:

*Messias*: O que me fez chegar à presidência da Federação foi essa facilidade para liderar e distribuir funções e tarefas. Foi uma aptidão construída aos poucos, ao longo de anos, principalmente por meio da observação do trabalho de bons líderes.

Ficou claro na observação das aulas empreendida pelo pesquisador que os trabalhos de *Messias* no *Centro* vão muito além das responsabilidades habituais de um professor de música. Sua movimentação pela escola era intensa, e ele estava sempre atuante na logística da instituição, atento aos detalhes, a fim de garantir o perfeito funcionamento de todas as atividades e eventos programados. Por ocupar o cargo de diretor do *Centro*, *Messias* teve de aprender a trabalhar com projetos culturais: “Acabei aprendendo a lidar com a Lei de Incentivo à Cultura e até já dei cursos sobre o assunto”.

Castiglioni (2016, p. 1352) pontua que, “Levando-se em conta os variados contextos musicais em que atua o regente, a formação pedagógica é fundamental para obter resultados completos, eficientes e que tragam conhecimento musical sólido ao coro”. Do ponto de vista das competências pedagógicas, *Willian* explicou que, atualmente, considera-se mais professor do que músico. Ele entende a música

como um meio para educar, socializar e formar cidadãos exemplares. “Sou fascinado pelo ato de ensinar, de transferir conhecimentos”. *Willian* se observa como um professor bastante disponível, generoso e que não mede esforços para ajudar na formação dos alunos:

*Willian*: Tenho muita paciência, repito várias vezes até os alunos aprenderem e gosto muito do estilo interacional na relação entre professor e aluno, com afeto e proximidade. Eu procuro sempre ter uma visão mais humana dos alunos, tentando compreender a realidade de cada um deles. Acredito muito no potencial da música para formar cidadãos conscientes da importância da coletividade, da diversidade e da sociabilidade.

*Patrik* também comentou sobre o poder de transformação da música, lembrando que “[...] muitos alunos que passaram pela escola, mesmo não tendo seguido carreira profissional na música, hoje estão muito bem. Eu tenho certeza de que a música ajudou na construção do conjunto de valores que carregam por toda a vida”. Armstrong e Armstrong (1996, p. 22) afirmam que a definição de um regente bem-sucedido inclui, naturalmente, musicalidade, habilidades organizacionais e disciplinares, bem como a capacidade de promover o crescimento musical de seus alunos. Além disso, os autores afirmam que os regentes, assim como grande parte dos educadores musicais, podem e devem almejar um impacto transformador em seus alunos.

#### **4. A LIDERANÇA NO CONTEXTO DE PRÁTICAS DE REGÊNCIA**

Na formação do regente, diversos tipos de habilidades são desenvolvidos, incluindo competências musicais, gestuais, auditivas, analíticas, linguísticas, pianísticas e comunicativas. No entanto, a despeito desses conhecimentos, é fundamental que o profissional saiba utilizar essas habilidades de forma efetiva, sendo a liderança uma competência fundamental nesse processo. Como afirma Durrant (2009, p. 326), aqueles que são líderes em uma atividade musical assumem a responsabilidade de fazer música que produza sentido, técnica, emocional e socialmente.

O desenvolvimento da liderança abrange fatores complexos e dinâmicos. Apfelstadt (1997, p. 23) exemplifica que regentes em formação, que tendem a apresentar um comportamento reservado e/ou maior desconforto aparente em



situações de exposição ao público, tendem a apresentar maiores dificuldades no aprendizado da liderança. Por outro lado, mesmo os regentes experientes, que provavelmente já apresentam níveis significativos de liderança, podem ter essa competência desafiada diante de novos contextos de ensino ao longo de sua carreira.

Os participantes deste estudo delinearão cinco categorias de assuntos relacionados à liderança no contexto de práticas de regência: (1) desenvolvimento de liderança em sua própria formação musical, (2) exemplos de liderança em prática e ensino coletivo de música, (3) estratégias de liderança usadas em aulas e ensaios e (4) formação de liderança dos alunos em um processo pedagógico coletivo.

Os entrevistados fizeram diversos comentários sobre o desenvolvimento de liderança em sua própria formação musical. *Messias* acredita que o simples fato de ter se envolvido com a música foi o passo inicial rumo ao desenvolvimento de liderança:

*Messias*: [...] eu acredito que a música tem mesmo esse poder de despertar a liderança, principalmente nas práticas de conjunto. Por mais que o coro seja um trabalho de grupo, quem participa se sente importante, desafiado individualmente. Eu vejo nos alunos de agora o que eu experimentei quando era criança: as interações sociais acontecendo naturalmente dentro da sala de aula e o senso de responsabilidade por fazer parte de um grupo aumentando a cada dia.

*Patrik* recordou que, ao longo de sua trajetória como aluno do Centro Musical Heitor Combat (*Centro*), aos poucos teve chances de acompanhar o coro ao órgão e, mais adiante, de conduzir os ensaios de naipes. Por fim, tornou-se regente assistente do coro e da banda de sopros e, em caso de necessidade, assumia a liderança dos ensaios.

Da mesma forma, *Messias* se desenvolveu como líder na medida em que teve oportunidades de assumir funções de liderança durante seus estudos no *Centro*:

*Messias*: Eu comecei primeiro como auxiliar do professor Heitor. Eu estava disponível, e ele contava com a minha ajuda. O professor Heitor tinha essa gentileza de abrir caminho e dar espaço para os alunos. Ele mesmo percebia os nossos potenciais de liderança e nos permitia coordenar atividades, aulas, sempre com muita confiança da parte dele.

Como representante da terceira geração de professores do *Centro*, *Willian* passou pelo mesmo processo no decorrer de sua formação musical. Por ter se

empenhado nos estudos e se revelou um aluno verdadeiramente dedicado, recebeu o apoio de *Messias* e *Patrik* para iniciar um estágio-docência que mais tarde se converteu em emprego. *Willian* relatou que os professores estão sempre atentos aos alunos que demonstram potencial de liderança:

*Willian*: Há poucos dias, nós [professores] estávamos em reunião discutindo a possibilidade de convidar uma aluna de 16 anos que vem se destacando nos estudos para ser monitora na escola. Ela se relaciona bem com os outros alunos, ajuda aqueles que têm dificuldades e participa de praticamente todas as atividades e eventos que a escola oferece e promove. Se ela tiver interesse, com certeza, mais para frente, terá a oportunidade de fazer o estágio, assim como eu fiz.

Davison (2007, p. 5) lembra que o processo de liderança em práticas musicais coletivas também implica o desenvolvimento de capacidade de liderança pelos alunos. Estudantes que assumem comportamentos de liderança podem influenciar atitudes positivas por parte dos colegas e também influenciar positivamente o ambiente social. Nesse sentido, os educadores musicais servem de exemplos de liderança, facilitando o desenvolvimento dessa competência pelos próprios alunos.

Por fim, *Messias* comentou que, refletindo sobre sua própria formação, percebe uma estreita relação entre música e liderança:

*Messias*: Tudo que eu fiz [no campo da música] até hoje exigia de alguma forma certo grau de liderança. Eu acho que todo músico é um pouco líder, por ser representante de cultura. Eu era um menino extremamente tímido, morei em zona rural até os 6 anos de idade e vim para a cidade igual a um “bicho do mato”. Quando entrei para o coral, eu comecei a superar essas barreiras de timidez, o que me fez mais líder, porque eu me impunha nas atividades em que participava.

Os entrevistados também mencionaram seus professores que foram exemplos de liderança em prática e ensino coletivo de música. *Messias* e *Patrik* citaram o professor Heitor Combat como maior fonte de inspiração:

*Messias*: Quem mais me inspirou foi o professor Heitor, com sua humildade, simplicidade e total devoção à música. A forma como ele ensinava sempre nos incentivava a crescer, a melhorar enquanto músicos e pessoas. O professor Heitor era extremamente culto e sábio, e todos o respeitavam por isso. Ele conseguia extrair o melhor de cada um e do grupo.

*Patrik*: Tenho muito apreço por todos os professores que tive, é claro, mas nada se compara à vivência duradoura que tive com o professor Heitor. Sem dúvida, ele foi meu maior exemplo de liderança. Ele tinha um jeito diferente de ensinar, sempre sereno. Além do ensino de música, ele

também trazia para as aulas e ensaios conversas e reflexões que valorizavam o lado humano da nossa formação. Foi muito importante esse acolhimento mais afetuoso do professor Heitor para nosso desenvolvimento pessoal.

Nas aulas e ensaios observados pelo pesquisador, o nome do professor Heitor foi citado algumas vezes pelos professores-regentes, evidenciando que até hoje sua memória continua a inspirá-los e também às novas gerações de alunos que não o conheceram pessoalmente, mas sabem perfeitamente quem ele foi e reconhecem sua importância para a existência da escola onde estudam.

*Willian* explicou que, em sua época como aluno no *Centro*, teve contato com Heitor Combat por alguns anos e que esse tempo foi suficiente para tê-lo como referência em termos de liderança: “[...] várias vezes [Heitor] passava pelas salas, trazia palavras de motivação, às vezes regia o coro, sempre envolto por aquela aura de sabedoria”. *Willian* também citou *Messias* e *Patrik* como professores que o marcaram pela eficiência na condução das atividades coletivas.

*Messias* relatou que Heitor Combat defendia a ideia de que toda criança é capaz de cantar e fazer música, e o ideal dele era democratizar o ensino de música:

*Messias*: [Heitor] falava que “não existe criança que não consegue cantar; existem crianças que não têm oportunidade de cantar”. A ideia dele de fundar a escola de música foi toda baseada nisso. Quando ele tinha só o coral, era mais limitado, tinha o processo seletivo. Tinha que ter, né? Porque ele precisava de 30, 40 meninos já cantando. Quando começamos a escola, primeiro com 60 vagas e mais tarde com 120, foi a realização de um sonho para ele, pois passou a acolher toda criança que desejava estudar música e procurava a escola. Ele doou a vida dele à essa causa. A vontade de ensinar música era o que o motivava a viver.

Ao discorrer sobre a análise da regência do ponto de vista fenomenológico, Jansson (2019a, p. 868) defende que os efeitos da liderança coral devem necessariamente passar o ponto de vista dos cantores, pois eles estão diretamente envolvidos no ato da liderança e dão sentido a ela. Portanto, um caminho para compreender como a regência impacta os cantores leva em conta suas percepções e experiências relatadas em constante diálogo com os regentes.

De fato, com relação às estratégias de liderança usadas em aulas e ensaios, *Patrik* explicou que o diálogo com os alunos, no início das atividades coletivas, é o primeiro passo para se colocar como líder do grupo e conquistar atenção de todos:

*Patrik*: Antes de cada ensaio do coral, a exemplo do que fazia o professor Heitor, eu tenho uma breve conversa com os alunos sobre assuntos diversos, com a participação de todos, em um bate-papo produtivo. É uma estratégia que vem dando certo para despertar a atenção e a postura ativa dos alunos. É um momento de aproximar o diálogo com os alunos, que interagem na medida em que vão ganhando confiança. Os mais novos se soltam primeiro, levantam a mão para pedir a palavra, por exemplo. Nessa interação, há um despertar de atitudes que depois se refletem também nas práticas musicais.

*Willian* mencionou a estratégia de discutir com os alunos sobre as possíveis mensagens ou significados que cada repertório estudado apresenta, o que confere ainda mais sentido à prática musical: “É uma maneira de ajudar o aluno a desenvolver uma relação mais profunda com a música e entender a importância de seu estudo”.

*Messias* pontuou que aposta sempre em estratégias de liderança que envolvam sensibilidade na relação com os alunos, principalmente por se tratarem de crianças e adolescentes:

*Messias*: Eu procuro criar na sala de aula um espaço mais acolhedor, onde os alunos se sintam bem à vontade para participar das atividades, evitando qualquer tipo de exposição que possa causar constrangimento ou intimidação. Eu fico sempre atento às reações e respostas dos alunos para poder orientá-los da melhor forma possível.

Algo que chamou a atenção durante o período de observação das atividades no *Centro* foi a disciplina exemplar dos alunos. Nas aulas e ensaios, o comportamento das crianças e adolescentes revelava total estado de atenção, concentração e presença. Os jovens se soltavam durante os intervalos para o café da manhã e o lanche da tarde, servidos na cantina do pátio da escola, onde também brincavam alegremente em jogos de mesa. Esses recreios eram momentos de liberação daquela energia tipicamente juvenil. Ao tocar do sino, os alunos imediatamente se dirigiam às salas de aula, entravam em silêncio, depositavam os celulares em uma caixa na entrada da sala e, então, estavam prontos e concentrados para o início das atividades. Tudo isso pode ser entendido ou interpretado como sinal de confiança estabelecida entre professores e alunos e também das diretrizes de comportamento dos alunos estabelecidas pelos professores-líderes e pela instituição.

Por fim, *Patrik* comentou que recorre ao bom humor para manter o alto astral do grupo: “No geral, eu sou uma pessoa brincalhona e uso o bom humor para

estabelecer uma relação amigável com aqueles com quem eu vou trabalhar, e isso facilita muito o que eu faço”. Ele não abre mão da seriedade, igualmente importante e necessária na condução das aulas e ensaios, mas acredita que um professor ou regente também deve proporcionar aos alunos momentos de descontração e leveza. Dessa maneira, os participantes se sentem mais à vontade e podem despertar sua própria criatividade na realização das atividades.

Para Durrant & Varvarigou (2015, p. 10), a visão tradicional que se tem do regente de coro é de um personagem comunicativo, que direciona o comportamento dos cantores músicos, instruindo-os sobre o que devem fazer e apontando seus erros. Nesse cenário, os cantores simplesmente aceitam essas diretivas, compreendem seus erros e reconhecem a autoridade do líder. No entanto, essa abordagem tende a limitar a participação dos cantores no processo criativo e, portanto, os autores propõem três princípios fundamentais para a uma prática coral efetiva: (1) a criação de um ambiente seguro, que encoraje a aprendizagem colaborativa; (2) um *feedback* construtivo dos cantores e instrumentistas acompanhadores para o regente; (3) o estímulo a uma prática reflexiva (DURRANT & VARVARIGOU, 2015, p. 10).

No que diz respeito à formação de liderança dos alunos em um processo pedagógico coletivo, *Messias* acredita que isso é possível e viável em qualquer prática de conjunto. Nas aulas coletivas de flauta doce e de instrumentos de palhetas, ele mantém o costume de convocar os alunos mais experientes para estudarem com os iniciantes, nutrindo relações de amizade e confiança recíproca:

*Messias*: Com a nossa supervisão, os alunos mais experientes desenvolvem liderança quando têm oportunidades de ensinar os mais novos. Além do voto de confiança, acaba criando independência e desenvolvendo também um estilo próprio de lecionar.

*Willian* também comentou sobre o desenvolvimento de liderança a partir da interação entre os alunos em diferentes níveis de experiência musical: “Eu sempre chamo os alunos que estão há mais tempo na escola para estudar com os iniciantes ou para tocar com os novatos da banda. É um jeito de trabalhar o respeito coletivo e a liderança dos alunos nas aulas e ensaios”.

A observação não participante do pesquisador revelou que, durante as aulas e ensaios, os professores frequentemente dividiam as turmas em pequenos grupos

de estudo e, aos poucos, passavam as lições com cada aluno enquanto a turma continuava a estudar. Essa dinâmica gerava um fluxo de estudo e avaliação constantes. Alguns alunos que demonstravam bom desempenho nas avaliações individuais eram direcionados para estudar com outros que ainda estavam inseguros. Os alunos mais experientes também eram solicitados a praticar com os iniciantes. Depois das atividades coletivas, alguns alunos com dificuldades específicas recebiam auxílio dos professores, que focavam sua atenção nas demandas individuais de cada aluno. Tal gerenciamento das atividades conferiu aos professores uma liderança inclusiva, garantindo a todos os alunos um tratamento que lhes permitia aprender e fazer música.

*Patrik* comentou que há uma estreita relação entre comprometimento e liderança, ou seja, os alunos que mais se dedicam aos estudos e à prática são também aqueles com maiores chances de desenvolver a capacidade de liderar:

*Patrik*: Sempre há alunos que se destacam por se envolverem mais com os estudos. São mais presentes e mais disponíveis. Atribuir responsabilidades para alunos assim é uma forma de permitir que desenvolvam sua liderança. O *Willian* foi um desses casos de aluno comprometido e dedicado. Ele começou a se destacar cantando bem, procurando tocar vários instrumentos e teve nosso apoio e incentivo para isso. Mais tarde, ele foi convidado a realizar estágio-docência, tomou gosto pelo ensino de música e acabou se tornando professor da escola.

Bonshor (2016, p. 301) alerta para o fato de que a interação entre os alunos tem uma influência muito significativa no processo de aprendizagem, na qualidade da performance e no nível de confiança durante as atividades de um conjunto musical. Nesse cenário, o regente pode ser um incentivador dessa troca de experiências e percepções entre os participantes, promovendo uma modelagem de comportamentos positivos por observação, bem como um aumento do sentimento de autoeficácia e autoconfiança. Para *Willian*, a conversa com a turma sobre a interpretação do repertório representa um procedimento eficaz para a promoção de liderança dos alunos:

*Willian*: Eu não imponho a minha própria concepção da música, mas peço a opinião dos alunos, e assim nós chegamos a acordos. Dar voz para os alunos é muito importante também, é uma forma de ir além daquele ensino tradicional, no qual o professor sabe tudo, e os alunos são apenas receptores passivos. Ainda mais hoje, os alunos têm acesso a várias fontes de informações e conseguem respostas que antes só eram obtidas por meio de professores. Eu dou bastante liberdade para os alunos opinarem sobre

tudo que estamos fazendo. Se vamos fazer música juntos, é importante que os alunos tenham voz e ouvidos ativos: todos dizem, todos escutam.

Koivunen & Wennes (2011, p. 65) sugerem que os regentes se envolvam em processos de liderança relacional com os músicos por meio da escuta mútua, do julgamento estético e da empatia cinestésica. O regente precisa ter um ouvido treinado e afinado para tudo, sendo capaz de transmitir as suas impressões estéticas da interpretação aos demais músicos. Essa avaliação, contudo, ainda que possa partir das habilidades de concentração, conhecimentos prévios e experiência do regente, é um processo que se desenvolve de forma relacional, em uma via de mão dupla (KOIVUNEN & WENNES, 2011, p. 61). No contexto do *Centro*, ao se colocarem no lugar dos alunos, os professores aprenderam a identificar novos líderes, o que caracteriza uma liderança agregadora, em que o líder apresenta um envolvimento existencial com a música – herança direta do professor Heitor Combat.

Por fim, *Messias* lembrou que o estudo de música abrange vários assuntos, o que favorece a rotatividade de liderança entre os alunos de acordo com suas facilidades ou maior domínio de certos conteúdos: um aluno que tenha a coordenação motora bem desenvolvida pode conduzir atividades rítmicas, outro aluno com boa leitura de partitura pode monitorar o estudo daqueles que estão começando a aprender sobre notação musical e assim por diante. Para *Messias*, a alternância de líderes é importante para os alunos entenderem que, se tiverem empenho e interesse suficientes, poderão desempenhar essa função. Ademais, a liderança de um pode despertar ou inspirar a liderança de outro.

## 5. CONCLUSÃO

O presente estudo discutiu a atuação profissional dos três regentes de práticas vocais e instrumentais coletivas do Centro Musical Heitor Combat em Cássia, Minas Gerais – *Messias Faleiros*, *Patrik Pampanini* e *Willian Veiga* – observando a formação da liderança desses profissionais no percurso que trilharam até se tornarem professores. A capacidade de liderança dos participantes do estudo se desenvolveu na medida em que tiveram chances de praticar o ensino coletivo de música na escola onde estudaram, enquanto ainda eram alunos, sob supervisão dos professores que para eles foram líderes exemplares. Portanto, o estudo revelou casos de transferência e desenvolvimento de liderança na relação entre mestres e

discípulos, sobretudo por intermédio de uma convivência assídua em ambiente escolar.

Na Educação Musical, os professores-regentes assumem a responsabilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo, em vez de se concentrarem exclusivamente em corrigir, advertir e controlar. Essa combinação requer uma preparação profissional considerável, que envolva não apenas preparação musical, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais e pedagógicas. Os alunos, por sua vez, admiram e valorizam as competências do líder e o consideram um modelo no qual podem se espelhar. Como ficou explícito neste estudo, no processo de formação dos próprios professores-regentes, os orientadores se tornam fontes de inspiração para o desenvolvimento de competências musicais, interpessoais e pedagógicas, de modo a potencializar a capacidade de liderança, tal como na relação entre mestre e discípulo.

Este estudo revelou estratégias para favorecer o desenvolvimento de liderança dos alunos em práticas musicais coletivas. Conforme os relatos dos regentes-professores, as funções confiadas aos alunos nas aulas e ensaios e o estímulo a uma participação mais ativa nessas atividades favorecem a formação de suas lideranças. Quanto mais os alunos se dedicam aos estudos e interagem com professores e colegas, mais chances têm de desenvolver o perfil de líder.

Outro aspecto importante na formação de liderança dos alunos nas aulas e ensaios coletivos é o exemplo dos professores. A demonstração é uma das estratégias pedagógicas significativas no ensino em geral, especialmente no ensino de música. Ao demonstrar a sua capacidade de liderança, o professor mostra como um grupo pode ser ordenado para realizar um trabalho musical produtivo. Alunos que observam o comportamento do professor aprendem muito com alguém que já detém a experiência necessária para liderar.

A experiência do canto coral representa uma importante ferramenta de integração social e inspiração educacional. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos pelos participantes de um coro podem influenciar na apreciação artística e na motivação pessoal de cada um, independentemente da sua faixa-etária ou do seu capital cultural, escolar ou social (AMATO, 2007, p. 77). Esse papel inspirador pode eventualmente levar os alunos a seguirem a carreira musical, bem como desenvolverem habilidades de liderança pelo exemplo de seus professores e regentes.



Ao considerar os relatos fornecidos pelos profissionais entrevistados, conclui-se que a presença e atuação do professor-regente têm muito a contribuir para o desenvolvimento da liderança do aluno, sobretudo pelo fato de a regência em si ser um ato imbuído de liderança notória. Os alunos que vivenciam um processo de formação musical orientado por professores que são também regentes de práticas coletivas despertam naturalmente a atenção e o interesse para a questão da liderança na música. Se a esses alunos forem dadas oportunidades de exercer e praticar a liderança, eventualmente eles poderão se tornar líderes musicais, a exemplo daqueles que os inspiraram, como foi o caso dos professores-regentes participantes deste estudo.

O maestro e professor Heitor Combat não criou apenas um coro e uma escola. Ele criou uma ideia, e uma ideia não morre enquanto houver pessoas que acreditam nela. Aqueles que foram discípulos dele mantêm essa ideia viva, honrando o legado e a memória de Heitor Combat, que se eternizou como fonte de inspiração para todos os alunos que passam pela escola de música batizada com seu nome. O trabalho exemplar desse grande mestre, que liderou, em especial, pela forma como viveu, gerou uma fértil linhagem de liderança musical agregadora baseada na relação mestre-discípulo.

Ao descrever possíveis dimensões educacionais no campo na Educação Musical, Jorgensen (2008, p. 334) ressalta o papel das práticas pedagógicas coletivas, as quais, segundo a autora, moldam a liderança do professor em relação ao aluno tal como “pai ou mãe, orientador(a) ou guia”. Em sequência, a autora também considera o processo da aprendizagem como uma dimensão por intermédio da qual o “discípulo gradualmente adquire o conhecimento e habilidades do(a) mestre”. Assim se desenvolveu a relação entre mestres e discípulos no Centro Musical Heitor Combat, onde alunos se tornaram professores, seguindo o exemplo e os passos daqueles que os inspiraram e orientaram no ensino coletivo de música.

## **2.4. Estudo 4: Liderança em aulas de prática de conjunto instrumental e vocal**

### **1. INTRODUÇÃO**

Em música, a princípio, o termo “prática de conjunto” designa qualquer fazer musical coletivo, isto é, todas as práticas que incluem duas ou mais pessoas cantando e/ou tocando juntas. Em música de concerto, é mais comum se referir às práticas de conjunto como música de câmara, coral e orquestral. Por outro lado, na música popular, fala-se mais em prática de conjunto para se referir às atividades de uma grande variedade de grupos musicais com diversas formações. Como disciplina em contextos de Educação Musical, a prática de conjunto consiste na criação de grupos instrumentais e/ou vocais para estudo de repertório adequado à realidade dos alunos, com arranjos existentes ou criados pelo professor e/ou pelos alunos. As aulas de uma disciplina dessa natureza geralmente abrangem também a discussão de conceitos relativos à interpretação musical e ao desenvolvimento das competências musicais, intrapessoais, interpessoais e pedagógicas necessárias para a apresentação musical em público. Acima de tudo, a prática de conjunto promove a vivência musical em grupo.

A prática de conjunto pode ser uma das mais eficientes formas de se adquirir conhecimento e experiência em liderança musical tanto para aqueles que a conduzem quanto para aqueles que dela participam. Como Bastião (2012, p. 60), entendo que a prática de conjunto instrumental e vocal é uma rica e eficiente estratégia metodológica para o educador musical, pois, “[...] envolvendo diversas formações musicais, favorece o trabalho em diversos contextos educacionais e com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento musical. Por meio dessa prática grupal, o ensino instrumental torna-se mais dinâmico e prazeroso”.

A prática de conjunto é essencial na formação do estudante de música, seja no aspecto social ou disciplinar, pois, ao estimular a realização musical coletiva, promove a interação dos alunos e cultiva neles a consciência das implicações interpessoais do trabalho em grupo, além de propiciar aos alunos diferentes possibilidades para a prática saudável e proveitosa dos instrumentos de sua preferência.

Um estudo puramente teórico sobre a liderança em aulas de prática de conjunto seria insuficiente, pois, como Penna (2012, p. 18), entendo que “[...] é

preciso que haja uma prática para que seja possível refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la, se necessário, em busca da realização dos objetivos que propomos”. Por esse motivo, optei por apresentar um relato de experiência com foco na prática de conjunto, discutindo o aspecto da liderança no processo pedagógico e nos modelos de ensino-aprendizagem de música abordados no curso livre de música intitulado *Oficina Prática de Conjunto (Oficina)*, ministrado por mim em 2017 na Fundação de Educação Artística (Belo Horizonte, MG).

A Fundação de Educação Artística (FEA), dirigida pela pianista Berenice Menegale, é uma entidade sem fins lucrativos sediada em Belo Horizonte, Minas Gerais, com mais de 50 anos de pioneirismo em difusão artístico-cultural e em atividades dedicadas à formação de músicos e de público. Fundada em 1963 por um grupo de artistas e intelectuais mineiros, a FEA nasceu com uma tríplice vocação: educacional, social e cultural. Suas ações são marcadas pela valorização desses aspectos, tanto na democratização do ensino de música quanto no incentivo à criação artística. No campo pedagógico, merece destaque o papel da FEA, no processo de renovação do ensino musical, incentivo à experimentação e à criação, com reflexos em outras instituições de ensino de música do país. Desde a idade de quatro anos, as pessoas podem ser recebidas para frequentarem diversos cursos livres de música adequados a cada faixa etária, incluindo a formação instrumental e vocal. No âmbito da responsabilidade social, é marcante nessa instituição o programa profissionalizante de músicos realizado em favor de comunidades carentes de Belo Horizonte e de seu entorno. O programa identifica vocações e vem formando e orientando centenas de jovens para o trabalho. A FEA tem entre seus valores mais cultivados a autonomia, a criatividade, a contemporaneidade e o acolhimento aberto e solidário (FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 2020, s/p.).

A *Oficina* foi ofertada para uma turma composta por cinquenta alunos jovens e adultos, ao longo dos dois semestres letivos de 2017, de fevereiro a dezembro, em aulas semanais de 1h30, totalizando trinta encontros. O principal eixo pedagógico desenvolvido no curso foi a valorização do processo de aprendizagem musical coletiva, com ênfase na oralidade e no trabalho de sensibilização da escuta por meio da prática de conjunto.

As seções seguintes apresentarão questões da *Oficina* ligadas a abordagens pedagógicas, objetivos, escolha de conteúdo e planejamento de aulas, estratégias

pedagógicas associadas ao exercício de liderança; estilos de liderança manifestados nas aulas e qualidades do professor-líder.

## **2. O *MUSICAL FUTURES* E AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA OFICINA PRÁTICA DE CONJUNTO**

O *Musical Futures* é uma organização sem fins lucrativos que presta apoio por meio de treinamentos e recursos para aqueles que trabalham em escolas e outras organizações de Educação Musical, com o objetivo de tornar a música acessível a todos os jovens. “Nossa visão é para um futuro em que todos se beneficiem do valor da música. Queremos que a produção musical seja relevante, envolvente, imaginativa e autêntica – para manter a música viva em nossas escolas a fim de nutrir o talento criativo do futuro” (MUSICAL FUTURES, 2020, s/p.). O *Musical Futures* é uma abordagem de ensino e aprendizagem. Constitui uma nova forma de pensar sobre o fazer musical nas escolas que traz o ensino não formal e as abordagens de aprendizagem informal para o contexto mais formal das escolas (D’AMORE *et al.*, 2009, p. 9). D’Amore *et al.* (2009, p. 9) explica:

O *Musical Futures* não é um esquema de trabalho. É uma série de modelos e abordagens que podem ser personalizados por professores, praticantes e outros. Baseia-se na crença de que a aprendizagem musical é mais efetiva quando os jovens estão engajados no fazer musical e quando sua paixão pela música é reconhecida, refletida e desenvolvida na sala de aula.

Em todos os projetos do *Musical Futures*, há oportunidades para que as visões, opiniões, interesses e estilos de aprendizagem preferidos dos alunos desempenhem um papel vital na determinação de como as sessões devem progredir. Essa é razão fundamental pela qual não há uma abordagem padronizada no *Musical Futures*. Os professores adaptam e personalizam os modelos pedagógicos conforme as necessidades em constante mudança dos alunos envolvidos no projeto (D’AMORE *et al.*, 2009, p. 30).

Uma característica particularmente forte do *Musical Futures* é a maneira como alguns alunos emergem como líderes (D’AMORE *et al.*, 2009, p. 26). Isso tende a acontecer intrinsecamente como parte das aulas do *Musical Futures*, com alunos mais capazes ajudando seus colegas voluntariamente. É possível incentivar tal prática de várias maneiras, por exemplo:

- a) Encorajando alunos talentosos a trabalharem em uma ou mais aulas com outros alunos da classe para desenvolver habilidades em instrumentos específicos. Isso pode ajudar os alunos a perceberem que aprender a liderar é uma habilidade tão importante a ser desenvolvida quanto as habilidades musicais.
- b) Convidando alunos com mais tempo na escola para conduzirem um workshop para alunos mais jovens e ajudá-los em seu trabalho.
- c) Atribuindo a alunos específicos uma responsabilidade de liderança em seu grupo/classe, por exemplo, gerente de banda, treinador de banda, engenheiro de som etc.

O *Musical Futures* estimula fortemente os professores a apoiarem, reconhecerem e encorajarem os líderes. A avaliação de desempenho deve levar em consideração quaisquer funções de liderança que os alunos tenham assumido.

### **2.1. Abordagens *Musical Futures*: *Just Play* e *Find Your Voice***

Entre as abordagens pedagógicas desenvolvidas pelo *Musical Futures* estão *Just Play* e *Find Your Voice*. *Just Play* foi projetado para fornecer uma abordagem de currículo vibrante e autêntica que envolve os alunos na prática de conjunto (MUSICAL FUTURES, 2020, s/p.). A abordagem apoia o desenvolvimento do conhecimento musical e da consciência rítmica simultaneamente ao desenvolvimento da habilidade instrumental. A seleção de repertório de que os alunos gostam, apreciam e com a qual se identificam e o uso de gravações de apoio (playbacks) garantem um alto nível de envolvimento de todos. A abordagem é igualmente adequada para alunos em estágios primários e secundários da educação musical, podendo ser adaptada para atender alunos de todos os níveis. Os objetivos de professores que adotam a abordagem *Just Play* são:

- a) Entender como dar aulas baseadas na produção musical ativa.
- b) Desenvolver sua própria confiança ao tocar instrumentos.
- c) Explorar maneiras de garantir que os alunos estejam totalmente envolvidos nas aulas.

- d) Garantir que os alunos adquiram conhecimento por meio da imersão em atividades práticas.
- e) Desenvolver estratégias pedagógicas que forneçam um catalisador para envolver todos os alunos, incluindo grupos desfavorecidos na prática de conjunto.
- f) Aprender como desenvolver habilidades de performance essenciais entre os alunos, que irão promover conquistas e realizações na música.

*Find Your Voice* é outra abordagem prática e inclusiva, desenvolvida no *Musical Futures*, para envolver alunos de todas as idades com o canto por meio do trabalho vocal, integrando tecnologia móvel – dispositivos eletrônicos portáteis (celulares, tablets etc.) e todos os seus potenciais recursos (MUSICAL FUTURES, 2020, s/p.). A abordagem analisa uma série de estratégias de ensino-aprendizagem para ajudar os alunos a se sentirem confiantes sobre o uso de suas vozes e de tecnologia móvel, por meio da exploração do uso de telefones celulares e tablets como ferramentas para aprimorar, estender e criar música. Esse uso de tecnologia tem sido primordial para demonstrar a professores e alunos que os dispositivos móveis podem ser instrumentos poderosos por si só. Os objetivos de professores que adotam a abordagem *Find Your Voice* são:

- a) Ajudar os alunos a se sentirem confiantes sobre o uso de suas vozes para criar e explorar músicas.
- b) Incentivar todos os alunos a cantarem na sala de aula.
- c) Explorar o uso de tecnologias móveis, aproveitando o interesse e a experiência dos alunos e mostrando o potencial criativo para o uso de celulares / tablets.
- d) Permitir que os alunos sejam criativos, usando métodos que lhes são imediatamente acessíveis e que são totalmente inclusivos.

Em 2016, durante o primeiro ano do curso de Doutorado, realizei o *Musical Futures Training*, na Inglaterra, sob orientação de Abigail D'Amore. As atividades do treinamento envolveram: (1) visita à equipe do *Musical Futures* em Londres; (2) participação em seminário sediado em Stockport; (3) observação de abordagens do *Musical Futures* na *Fred Longworth High School*, em Wigan; (4) participação na

conferência *Music Learning Revolution* para experimentar uma variedade de workshops e práticas de Educação Musical do Reino Unido. Assim, passei a incorporar a filosofia e os princípios norteadores dessa abordagem de ensino e aprendizagem em meus trabalhos como professor de música.

As abordagens *Just Play* e *Find Your Voice* inspiraram o meu trabalho na *Oficina Prática de Conjunto*. Além delas, também levei em consideração a abordagem de aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa pode ser definida inicialmente como uma abordagem de aprendizagem em que indivíduos aprendem juntos por meio de ações em comum, transformação e reflexão. Nessa abordagem, a diversidade constitui um pré-requisito para que os indivíduos assumam identidades próprias na interação social. Ao mesmo tempo, a coletividade é criada por esses mesmos indivíduos capazes de criar, colaborativamente, novas redes de ação, ampliando o contexto para que se torne algo novo (ALMQVIST *et al.*, 2017, p. 23).

A aprendizagem colaborativa tem emergido como uma das melhores estratégias de enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino da música, seja em um contexto informal ou formal. Tal reconhecimento é respaldado pela crescente confirmação da aprendizagem como um processo de engajamento social, paralelamente à defesa de que os professores não devem desempenhar um papel de detentores do saber, mas de facilitadores e coaprendizes. Nesse sentido, o processo de disseminação e democratização da produção de conhecimento envolve profunda revisão de conceitos (GAUNT e WESTERLUND, 2013, p.1).

A aprendizagem colaborativa pode estar presente em diversos contextos, abrangendo o relacionamento entre professor e aluno, entre professores e entre alunos, incluindo colaborações interdisciplinares, redes distribuídas, parcerias, orientação e liderança. O conceito aplicado engloba, pois, um entendimento da aprendizagem como um processo que ocorre a partir de uma dinâmica de compartilhamento de metas, de resolução de problemas em conjunto e compreensão dos impactos positivos que o trabalho de colaboração, dotado de toda sua complexidade, pode proporcionar à aprendizagem, ao contrário de processos que se estabelecem a partir de indivíduos isolados, possuidores de aspirações e motivações pessoais. Por fim, tal proposta visa promover inspiração para os aspectos criativos da aprendizagem coletiva, rompendo com rotinas canonizadas de interação profissional (*ibid.*, 2013, p. 4).

Em suma, a aprendizagem colaborativa é central na transformação do modelo de ensino pela transmissão mestre-aprendiz, repensando formas de aprendizagem na Educação Musical em direção a alternativas compatíveis com a própria natureza colaborativa das artes. Tal proposta tem um efeito catalisador no desenvolvimento, aprofundamento e transformação de habilidades compartilhados, na promoção da criatividade, na construção de pontes entre diferenças socioculturais, no enfrentamento dos desafios impostos às artes, à educação e à sociedade no cenário mundial atual (RENSHAW, 2013, p. 237).

### **3. ESTRUTURAÇÃO DA OFICINA PRÁTICA DE CONJUNTO: OBJETIVOS, ESCOLHA DE CONTEÚDOS E PLANEJAMENTO DE AULAS**

A *Oficina Prática de Conjunto (Oficina)* foi estruturada para oferecer aos alunos uma experiência rica em interações musicais e sociais, com foco no desenvolvimento de habilidades necessárias para o fazer musical coletivo. Os objetivos centrais da *Oficina* foram: (1) aprender tocando/cantando; (2) interagir com uma ampla diversidade de instrumentos musicais; (3) estabelecer contato com vários estilos e gêneros musicais por meio de repertórios variados de música brasileira e estrangeira, abordando especificidades do repertório em relação ao seu contexto histórico e cultural.; (4) criar um espaço democrático de ensino-aprendizagem; (5) compartilhar experiências musicais; (6) adquirir competências e conhecimentos musicais, intrapessoais e interpessoais; (7) ampliar as possibilidades de desenvolvimento técnico e musical de cada integrante do grupo por meio da prática coletiva; (8) realizar audições públicas.

A *Oficina* foi frequentada por cinquenta alunos dos cursos de musicalização de jovens e adultos da FEA, resultando em uma turma consideravelmente heterogênea em termos de experiências e vivências musicais anteriores. No início de cada semestre letivo de 2017, fiz uma consulta aos alunos sobre suas preferências musicais a fim de descobrir quais repertórios eles gostavam de ouvir e/ou tocar. Com isso, pude escolher democraticamente um repertório variado e viável que dialogasse com os gostos e as realidades dos alunos, permitindo uma visão geral de estilos musicais diversos. Estas foram as dez músicas selecionadas:



1. *Acalanto* - Dorival Caymmi.
2. *Coração Civil* - Milton Nascimento / Fernando Brant.
3. *Eleanor Rigby* - Paul McCartney / John Lennon.
4. *Pátria Minas* - Marcus Viana.
5. *Peixinhos do Mar* - Tradicional.
6. *Samba Erudito* - Paulo Vanzolini.
7. *San Vicente* - Milton Nascimento / Fernando Brant.
8. *She's Leaving Home* - Paul McCartney / John Lennon.
9. *Tema da Vitória* - Eduardo Souto Neto.
10. *The Sound of Silence* - Paul Simon.

No geral, as aulas da *Oficina* seguiram a mesma sequência de atividades, estruturadas em nove etapas:

- a) *Aquecimento*: envolvendo alongamentos físicos gerais; exercícios de respiração, relaxamento, atenção focada, concentração e prontidão; práticas e rotinas de entrosamento de grupo.
- b) *Apreciação musical*: conduzindo uma análise auditiva guiada, direcionando a escuta dos alunos e chamando sua atenção para os detalhes dos arranjos apresentados nas gravações reproduzidas para a turma.
- c) *Explicação*: tecendo comentários específicos ou gerais sobre os conceitos relacionados aos materiais musicais apresentados.
- d) *Discussão*: estimulando conversas a respeito das possíveis interpretações das músicas estudadas, levando em conta as impressões e opiniões pessoais dos alunos.
- e) *Experimentação*: estudando o repertório com liberdade para improvisar ideias de arranjos sobre o material básico das músicas selecionadas.
- f) *Criação coletiva*: estruturando e organizando as ideias de arranjos compartilhadas anteriormente, repetindo os testes e realizando registros de áudio para consultas de recordação e avaliações posteriores.
- g) *Conclusão*: refletindo sobre as atividades realizadas e sugerindo estudos para serem feitos em casa até a próxima aula.

- h) *Avaliação de desempenho dos alunos*: analisando e medindo constantemente o aproveitamento, crescimento e a performance dos alunos e estimulando a conscientização dos conhecimentos adquiridos.
- i) *Audição*: apresentando o repertório estudado em audição pública ao fim de cada semestre letivo.

Cada um desses pontos será detalhado a seguir, em diálogo com as atividades e as estratégias pedagógicas empregadas nas aulas da *Oficina* e suas relações com o exercício de liderança do professor e dos alunos.

#### **4. ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O EXERCÍCIO DE LIDERANÇA INCLUSIVA NAS AULAS DA *OFICINA PRÁTICA DE CONJUNTO***

As atividades e estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas da *Oficina Prática de Conjunto (Oficina)* permitiram o exercício de liderança por parte do professor e, ocasionalmente, dos alunos, o que gerou uma liderança inclusiva naquele contexto de ensino-aprendizagem.

As atividades de aquecimento, apreciação musical, explicações, discussão, experimentação, criação coletiva e conclusão ocorridas nas aulas frequentemente estiveram ligadas a processos de liderança. Os aquecimentos trabalhados no início das aulas possibilitaram o desenvolvimento de cumplicidade, entrosamento e proximidade entre os participantes da *Oficina*, além de terem sido benéficos para ativar um estado de atenção focada e fortalecer o sentimento de grupo. Nos primeiros contatos com a turma, por meio de dinâmicas musicais e sociais de grupo, tive a oportunidade de estudar os perfis dos alunos, identificar as habilidades musicais, intrapessoais e interpessoais de cada um e perceber o potencial de liderança de alguns, o que mais tarde foi explorado. O meu contato com os alunos e o estabelecimento de canais de empatia entre todos os participantes da turma foram fundamentais para que a confiança mútua se desenvolvesse e, assim, a liderança inclusiva ocorresse naturalmente junto aos participantes da *Oficina*.

Após os aquecimentos iniciais, uma das mais importantes atividades conduzidas nas aulas da *Oficina* foi a apreciação musical, baseada na apreensão consciente dos elementos da linguagem musical e suas relações com contextos históricos e estéticos, visando ao desenvolvimento da escuta ativa dos alunos. Por

meio de análise auditiva, guiada por mim, os alunos puderam escutar as gravações de diferentes versões das músicas escolhidas, com atenção direcionada a todas as camadas e detalhes dos arranjos originais ou derivados, observando de que maneira se apresentavam, em cada uma das peças, os elementos básicos da música: ritmo, melodia, harmonia, timbre, forma e textura. A contextualização histórica das peças do repertório apontou para características e estilos específicos dos compositores e dos gêneros estudados, destacando também curiosidades e particularidades dos arranjadores e intérpretes participantes das gravações analisadas. Tais gravações também serviram para alimentar os alunos com ideias a serem incorporadas aos arranjos elaborados coletivamente durante as aulas. A apreciação musical promoveu a exposição dos alunos, em sala de aula, pois possibilitou que eles se expressassem sobre os conteúdos musicais das músicas apreciadas. A “voz” do professor e dos alunos é um fator preponderante no desenvolvimento da liderança, uma vez que ela representa uma das forças mais evidentes na comunicação interpessoal. Assim, na expressão verbal de suas percepções e opiniões, todos os participantes da *Oficina* puderam exercer essa comunicação, expondo suas personalidades e praticando sua capacidade de argumentação, fortalecendo a sua presença no contexto das aulas.

A explicação dos conceitos relacionados aos conteúdos trabalhados ocorreu a partir dos exemplos extraídos do próprio repertório estudado. Assim, assuntos gerais relacionados à percepção musical e teoria da música foram abordados no decorrer das aulas. Para cada música, produzi e forneci uma partitura-guia (melodia com letra e cifra), como a do exemplo dado na Figura 3.

### Figura 3 – Partitura-guia da canção *Samba Erudito*, de Paulo Vanzolini.

#### Samba Erudito

Paulo Vanzolini

Interpretação: Mônica Salmaso, Teco Cardoso e Nelson Ayres

Transcrição: Daniel Augusto O. Machado

Moderato ♩ = 87

An - dei so - bre as á - guas co - mo São Pe - dro, co - mo San - tos Du - mont fui aos a - res sem  
me - do. fui ao fun - do do mar co - mo o ve - lho Pic - card, só pra me e - xi - bir só pra te im - pres - sio -  
nar. Fiz u - ma poe - si - a co - mo O - la - vo Bi - la - c, sol - tei fi - li - pe - ta pra te dar um Ca - dil - la -  
- c, mas vo - cê nem lí - gou pa - ra tan - ta pro - e - za, pôe um pre - ço tão al - to na su - a be - le -  
- za. En - tão co - mo Chur - chill eu ten - tei ou - tra vez, mas vo - cê foi de - mais pra pa - ciên - cia do in - glês,  
a - i me cur - vei an - te a for - ça dos fa - tos, la - vei mi - nhas mãos co - mo Pôn - cio Pi - la - tos.

danielaugustoom@gmail.com www.danielaugustoom.com @danielaugustoom

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

As partituras representaram recurso secundário, um acessório didático opcional, servindo apenas como representação geral e abstrata de uma realidade sonora. Por meu estímulo e incentivo, os alunos geralmente cantaram e tocaram de cor ou, às vezes, com apoio de letras, partituras ou anotações pessoais que ocasionalmente lhes deram maior conforto e segurança. Ao liderar uma turma que incluiu alunos iniciantes e iniciados nos estudos de música, fiz valer a ideia de que música é essencialmente comunhão, isto é, uma experiência para ser compartilhada entre as pessoas. Por isso, trabalhei para que os alunos pudessem desenvolver, de forma consciente, memória auditiva, percepção musical, cultura musical, além de assimilar os fundamentos da teoria da música, noções básicas de notação musical – escrita e leitura de música em partitura e por meio de cifra – e ampliar a compreensão dos aspectos essenciais da linguagem musical.

A discussão ocorreu em rodadas de comentários dos alunos mediadas por mim, englobando ideias e sugestões de interpretação das peças do repertório. Ao abrir espaço para contribuições individuais, viabilizei a participação dos alunos em

conversas sobre possíveis maneiras de entender e executar as músicas estudadas. Cada vez mais os alunos se sentiram confiantes para compartilharem as suas impressões pessoais com todo o grupo, ampliando também o vocabulário de termos específicos da música e desenvolvendo suas capacidades de comunicar e descrever ideias musicais pertinentes a relações estruturais, caráter expressivo, instrumentação, registros, texturas, articulação, dinâmica, padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. Nessa dinâmica de discussão, os alunos puderam expressar suas opiniões democraticamente, reforçando a intenção da liderança inclusiva que permeou todas as atividades da *Oficina*.

O momento de experimentação proporcionava aos alunos a oportunidade para demonstrarem os conteúdos que foram assimilados a partir das explicações anteriores e das primeiras investidas práticas-interpretativas ao repertório abordado. Todos eram instigados a cantar e/ou tocar, contribuindo com ideias que mais tarde poderiam ser aproveitadas e agregadas ao arranjo coletivo. As propostas de interpretação eram organizadas, testadas, discutidas e avaliadas coletivamente. Aos poucos, os arranjos foram estruturados e ganharam forma definitiva. Os alunos foram incentivados a gravar alguns trechos das aulas com seus próprios telefones celulares ou tablets para que pudessem praticar em casa cantando e/ou tocando junto com as gravações. Com esses registros, os alunos também puderam conferir e contribuir para a evolução dos arranjos e da sonoridade do grupo ao longo dos dois semestres.

Os processos de criação coletiva do grupo se desenvolveram em grande parte de forma colaborativa, com a participação de todos na formulação, apresentação, análise, discussão e otimização de propostas. As ideias iniciais surgiram das etapas anteriores, sendo posteriormente sistematizadas e formalizadas como propostas de arranjo, que foram testadas, discutidas e avaliadas coletivamente, seguidas de uma última etapa de detalhamento e finalização. A criatividade nesse contexto emergiu das interações dinâmicas entre os participantes, sendo que a conformação final dos arranjos refletiu não apenas a soma de experiências ou ideias individuais, mas também ideias construídas coletivamente, assumindo assim que um grupo, como nos propõe Sawyer (2006, p. 148), é, mais do que a soma de suas partes, um novo ente resultante.

A conclusão proporcionou um momento de reflexão sobre as atividades musicais realizadas em cada aula. Com base nas minhas observações da atuação

dos alunos, realizadas durante as aulas, bem como nos comentários fornecidos por eles na etapa de conclusão, foi possível estabelecer metas e oferecer sugestões de estudos para serem feitos até a próxima aula. Os estudos extraclasse ocorreram de maneira individual e coletiva, na medida em que os alunos tiveram disponibilidade para se reunir fora do horário da aula ao longo da semana. Essa etapa consistiu basicamente em uma breve ponderação sobre as aulas, analisando os pontos altos e baixos da prática de conjunto, reconhecendo aquilo que funcionou bem, o que podia ser melhorado e planejando a aula seguinte. Mais uma vez, a liderança inclusiva patrocinou a participação ativa dos alunos na estruturação da *Oficina*.

Com relação à avaliação de desempenho dos alunos, por se tratar de um curso livre, sem sequência modular, não houve qualquer preocupação voltada para a sua aprovação ou reprovação. No entanto, a avaliação qualitativa foi parte constante das atividades da *Oficina*, para favorecer nos alunos a conscientização dos conhecimentos musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridos. Além disso, os próprios alunos tornaram-se capazes de refletir sobre o aproveitamento e rendimento de suas participações na *Oficina*. Além de constantemente me autoavaliar como professor, eu pedi e considerei as opiniões dos alunos não apenas no final do curso, mas ao longo de todo o processo pedagógico conduzido na *Oficina*. Dessa forma, foi possível fazer adaptações e ajustes que melhoraram a minha interação com os alunos e a participação deles nas aulas. Essa consideração se revelou também importante para os alunos se sentirem engajados e valorizados na realização do projeto. A condução de uma prática de conjunto deve levar em conta os pontos de vista dos alunos, que são, em última análise, a ponta final da profissão do professor. Portanto, a percepção dos próprios alunos a respeito da experiência prática de conjunto por eles vivenciada é um importante parâmetro para aferir a liderança efetiva do professor.

Ao final de cada semestre, foi realizada uma audição<sup>7</sup> na Sala Sergio Magnani (Fundação de Educação Artística, Belo Horizonte, MG). As apresentações públicas do repertório estudado fizeram parte dos objetivos da *Oficina*, representando o desfecho de todo o processo. A iminência das audições foi uma forte motivação para o trabalho concentrado e para o amadurecimento artístico dos alunos. As Figuras 4 e 5 apresentam os cartazes de divulgação das audições.

---

<sup>7</sup> Vídeos no YouTube: <<https://youtu.be/mHN1jJv2beA>>, <<https://youtu.be/L2D27us0EuY>>, <[https://youtu.be/We\\_WVo7GRW8](https://youtu.be/We_WVo7GRW8)>, <<https://youtu.be/DTUuv6hn2o0>>.

**Figura 4 – Cartaz de divulgação da audição da *Oficina Prática de Conjunto* realizada em 06/07/2017.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

**Figura 5 – Cartaz de divulgação da audição da *Oficina Prática de Conjunto* realizada em 12/12/2017.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Por outro lado, algumas estratégias pedagógicas adotadas na *Oficina* se mostraram muito eficientes para o desenvolvimento das habilidades de liderança inclusiva. Uma das estratégias, utilizada no início do curso para constatar o nível de domínio técnico instrumental e vocal dos alunos, foi começar o estudo do repertório com uma música relativamente fácil de aprender: *Eleanor Rigby*, de Paul McCartney e John Lennon, acessível principalmente do ponto de vista formal<sup>8</sup> e harmônico<sup>9</sup>. Apesar de simples nesses aspectos, a música também apresentava conteúdo suficientemente interessante para desafiar a percepção e compreensão musical de alunos mais experientes, como a predominância do idioma modal<sup>10</sup> na estrutura melódica-harmônica e a textura contrapontística<sup>11</sup> das vozes cantadas ao final da canção. Escolhendo uma música acessível para começar as atividades, foi possível perceber claramente de que maneira e em que medida cada aluno poderia participar das demais peças do repertório no decorrer do semestre, sendo algumas delas mais elaboradas em vários aspectos musicais. Na prática de conjunto, regida por uma liderança inclusiva, o aluno sempre pode participar do processo de alguma forma. Não se trata de uma questão de conseguir ou não participar, mas de saber como os alunos podem participar e aproveitar a experiência.

Outras duas estratégias pedagógicas relevantes foram a adequação dos conteúdos musicais ao nível de conhecimento dos alunos e a atribuição de funções a eles, correspondentes ao seu nível factual. Havia na turma, por exemplo, alunos que estavam tendo os primeiros contatos com instrumentos musicais. Isso não os impediu, no entanto, de participarem da prática de conjunto. A esses alunos foram designadas funções que eles puderam desempenhar: execução de notas longas e/ou de efeitos sonoros, acompanhamentos simples, marcação de ritmos fáceis, entre outras. A cada peça trabalhada, os alunos ganharam experiência e se sentiram mais confiantes para participar de novas maneiras, na medida em que adquiriram conhecimentos e receberam orientação sobre como utilizá-los. Para os alunos mais experientes, eu forneci informações ou tarefas específicas, estando atento ao nível de desafio com o qual podiam arcar.

---

<sup>8</sup> A canção está estruturada em duas seções principais (estrofes e refrão) intercaladas por uma ponte.

<sup>9</sup> A harmonia da canção é baseada na progressão dos acordes de Em e C.

<sup>10</sup> A canção é um exemplo proeminente de mescla de modos, especificamente do modo eólio, também conhecido como escala menor – forma primitiva (ou natural), com o modo dórico.

<sup>11</sup> Na *Coda*, há uma sobreposição das melodias anteriormente cantadas na ponte e no refrão.



O estabelecimento de um ambiente democrático de ensino-aprendizagem e a observação das características de cada aluno também podem ser considerados estratégias pedagógicas relevantes para o desenvolvimento da liderança inclusiva que ocorreu na *Oficina*. Apesar de a *Oficina* ter configurado uma abordagem de ensino coletivo de música, foi válido estar atento às personalidades e perceber os alunos individualmente. Todo o processo buscou promover um ambiente democrático de ensino-aprendizagem musical e nele obter os melhores resultados, com arranjos e materiais pensados e elaborados de forma a propor desafios adequados ao perfil de cada aluno, visando ao objetivo maior que era o de fazer música em conjunto. Esse cuidado com as individualidades garantiu a motivação de todos os participantes da *Oficina*.

A motivação dos alunos, em uma prática de conjunto coral e instrumental, é fundamental para o desenvolvimento das atividades. Como pontua Stamer (2009, p. 28), dentre as variáveis mais fortemente correlacionadas à motivação dos alunos para o aprendizado, nesses contextos grupais, destacam-se a atenção prestada tanto pelo professor quanto pelos alunos, o interesse dos envolvidos no processo de aprendizagem e o reconhecimento colaborativo de resultados. Dessa forma, professores que cultivam um ambiente estimulante, que proporcionam aos alunos *feedbacks* adequados e que apresentam os materiais de estudo de uma forma interessante tendem a motivar mais os alunos.

Outra estratégia interessante, empregada na *Oficina*, foi o uso de diversos instrumentos nas práticas de conjunto. Nas aulas, os alunos puderam conviver com uma diversidade significativa de instrumentos: acordeão, bandolim, bateria, cavaquinho, clarinete, contrabaixo, contrabaixo elétrico, flauta doce, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, teclado, viola, viola caipira, violão, violino, violoncelo, voz, entre outros, possibilitando a troca de informações de aspectos específicos desses instrumentos, sua execução e função dentro de um conjunto. Como era esperado, os alunos se organizaram em naipes vocais<sup>12</sup> e instrumentais. Nesse cenário, eu enxerguei e aproveitei oportunidades de compartilhar a minha liderança com alguns alunos que se destacavam e demonstravam maior facilidade na execução das atividades por trazerem maior bagagem de experiências e vivências musicais prévias. Solicitei aos alunos com boa

---

<sup>12</sup> Os arranjos vocais foram elaborados a duas ou três vozes.

desenvoltura e progresso acima da média que auxiliassem seus colegas iniciantes na realização das tarefas que lhes cabiam. Além disso, recomendei vivamente que os alunos formassem grupos de estudos extraclasse para trocarem experiências, aprenderem uns com os outros e revisarem os conteúdos estudados nas aulas. Minha sugestão foi atendida, e os alunos se encontravam regularmente fora do horário da aula a fim de estudarem juntos. A liderança, desenvolvida de forma horizontal e não autoritária, viabilizou o estado de cooperação entre os integrantes da turma.

A experiência do ensino coletivo de música, por meio da prática de conjunto na *Oficina*, da primeira aula até a última audição pública, incidiu diretamente sobre o exercício e o aprimoramento da minha liderança como professor, revelando também grande potencial para favorecer a formação de liderança dos alunos. Constatei, portanto, que as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas da *Oficina*, além de facilitarem a aprendizagem musical, foram também fomentadoras da formação de liderança discente e docente.

## **5. ESTILOS DE LIDERANÇA ADOTADOS NAS AULAS DA OFICINA PRÁTICA DE CONJUNTO**

No processo de condução das aulas da *Oficina*, três estilos básicos de liderança foram adotados: autocrático, democrático e abdicrático, conforme as definições propostas por Priest e Chase (1989, p. 10-17). Na liderança autocrática, as ideias e decisões foram impostas aos alunos, não contando com a opinião do grupo. Na liderança democrática, a participação dos alunos foi estimulada e orientada, sendo as decisões tomadas após debate em conjunto. Na liderança abdicrática, as decisões foram delegadas ao grupo, havendo liberdade e total confiança no grupo.

No estágio de formação do grupo, quando todos se reuniram pela primeira vez, os alunos, em geral, apresentaram comportamento tímido, ansioso e relutante em discutir pontos de vista e opiniões pessoais; os relacionamentos ainda eram bastante superficiais. Nesse ponto, os alunos geralmente dependiam de mim e aceitavam bem as tarefas impostas. A liderança autocrática foi a mais apropriada nesse estágio, quando tomei a maioria das decisões para o grupo. Enquanto líder,

eu repassei os procedimentos, investi os alunos em suas tarefas, orientei os membros do conjunto em seus novos papéis e defini expectativas e objetivos claros.

À medida que os alunos começaram a expressar suas individualidades, as questões interpessoais vieram à tona. A expressão da individualidade foi benéfica e necessária para a formação de relacionamentos mais profundos, e o grupo pôde avançar em direção à coesão. Nesse estágio, um estilo democrático de liderança foi mais apropriado, dividindo responsabilidades com os alunos, permitindo-lhes a expressão de suas opiniões e, sempre que possível, alterando questões que eram importantes para eles. Nessa fase, foi fundamental estruturar atividades para aumentar a expressão dos alunos.

Cada vez mais, os alunos se tornaram positivos e adotaram uma postura proativa, apreciando visivelmente seu trabalho e se identificando como membros do grupo. Além disso, passaram a aceitar mais prontamente os objetivos e decisões do grupo, tendo participado na sua definição. A liderança abdicatória foi a mais apropriada nesse estágio, recuando e simplesmente apoiando os alunos em suas contribuições criativas. A minha atuação foi focada em facilitar a discussão na tomada de decisões em grupo e garantir que as decisões dos alunos fossem benéficas para a turma. Uma vez que as ideias foram consolidadas, e os alunos se sentiram confortáveis e responsáveis pelos papéis que assumiram, o grupo entrou no estágio de atuação. O empenho e a produtividade de todos nas atividades musicais dispararam. Incentivei os alunos a aumentarem sua iniciativa e responsabilidade, dando-lhes oportunidades de liderança. Por exemplo:

- a) Compartilhei com alunos centrados a responsabilidade de reunir a turma em um estado de atenção focada e de prontidão para as atividades.
- b) Requisitei aos alunos cantores com rendimento acima da média que ajudassem os colegas menos experientes nos estudos de suas partes.
- c) Convoquei alunos assíduos e comprometidos para coordenarem os grupos de estudo extraclasse.
- d) Solicitei aos alunos instrumentistas que tinham e segurança com seus instrumentos que gravassem e compartilhassem com seus colegas vídeos demonstrando a prática de certos conteúdos musicais, tais como a montagem dos acordes e as levadas rítmicas, tocando devagar e depois no andamento final para que todos pudessem acompanhar e estudar em casa.

À medida que alguns alunos assumiram funções de liderança, adotei um estilo democrático de liderança novamente, servindo como um consultor e permitindo que os alunos participassem o máximo possível no processo de ensaio das músicas. Uma vez que a turma atingiu um estágio de entrosamento e funcionamento orgânico, com alto grau de iniciativa e responsabilidade individual e coletiva, frequentemente os alunos foram capazes de sustentar as atividades com um pouco de incentivo e orientação de minha parte. Se por qualquer motivo os alunos eventualmente exibiam um grau de ansiedade, falta de direção e perdiam o foco intenso que antes exerceram no estágio de funcionamento orgânico, mais uma vez eu assumia o comando ao adotar o estilo autocrático para ajudá-los a focar nas atividades.

Shieh (2008, p. 50) afirma que a chave para o desenvolvimento de um grupo é a capacidade do professor de adotar um estilo de liderança flexível, movendo-se facilmente entre os modos autocrático, democrático e abdicrático de ensino, conforme a situação o exigir. Priest e Chase (1989, p. 10-17) alertam que, em cada estágio de um processo pedagógico, o professor deve estar preparado para caminhar em direção a um estilo autocrático, se a iniciativa e responsabilidade dos alunos diminuir, ou a natureza da situação – como um concerto iminente – exigir isso. Por outro lado, se os alunos mostram um desejo maior de assumir a liderança, o estilo abdicrático se torna mais apropriado. Shieh (2008, p. 50) lembra que, com alunos mais jovens, especialmente alunos do ensino fundamental, um grupo muitas vezes não está pronto em termos de desenvolvimento para funcionar com total interdependência, e o professor tenderá para um estilo autocrático, enquanto se afasta dele tanto quanto possível para incentivar o trabalho em equipe e a responsabilidade.

## **6. QUALIDADES DO PROFESSOR-LÍDER: UMA AUTOAVALIAÇÃO**

Assim como os estilos de liderança, as qualidades do professor são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de liderar em sala de aula. Muito embora não exista uma lista definitiva de qualidades musicais, pessoais e pedagógicas que compõem um perfil ideal do professor-líder em contextos de práticas de conjunto, cada profissional que se dedica a essa modalidade de trabalho saberá pressentir quais são as qualidades necessárias e avaliar as características

que lhe permitem exercer uma liderança efetiva. Essas qualidades se inserem dentro do campo das competências musicais, interpessoais e pedagógicas que o professor possui.

Com relação às competências musicais que favorecem um trabalho de liderança na prática de conjunto instrumental e vocal, os meus maiores pontos fortes são: (1) domínio de instrumentos musicais, em especial do piano e da bateria, além de um domínio satisfatório de violão, guitarra, baixo elétrico, *ukulele* e flauta doce; (2) domínio do canto coral, principalmente em práticas de música popular; (3) domínio de uma percepção musical aguçada, desenvolvida em toda minha trajetória na música, sem excluir qualquer experiência musical vivida. Todas essas competências – que continuam em constante desenvolvimento – tiveram origem na época em que eu comecei a tocar de ouvido, a partir dos quatro anos de idade, sendo essa a prática musical que mais exercitei ao longo da minha vida. Soma-se ainda o fato de eu ter participado de vários grupos musicais nas funções de arranjador, baterista, pianista e regente.

Quanto às competências interpessoais, aposto muito na construção de laços afetivos entre professores e alunos, a fim de facilitar e potencializar a comunicação e o entrosamento na sala de aula. A vontade de participar de um projeto como a *Oficina*, o desejo de fazer parte de um trabalho musical coletivo, integrar e encontrar regularmente a turma, a satisfação pessoal de pertencer ao grupo, tudo isso tem muito a ver com a construção e cultivo de bons relacionamentos. O professor serve de exemplo e referência para os alunos ao demonstrar atitudes louváveis e comportamentos reveladores de competência, responsabilidade e seriedade nas funções desempenhadas, assiduidade e pontualidade, afabilidade e fineza no trato pessoal, além de dedicação, interesse, originalidade, rigor metodológico e solidez no trabalho desenvolvido.

Ao refletir sobre minhas competências pedagógicas, na *Oficina*, em boa medida, procurei ensinar pensando sobre como era ser aprendiz e traduzindo para os meus próprios alunos as experiências, respostas e sentimentos que eu mesmo tive enquanto aluno. Para viabilizar uma liderança efetiva, o professor deve se preparar bem para a atividade que conduzirá. O professor sem preparo não inspira confiança e não transmite segurança. Antes de liderar qualquer atividade, eu estudo o material e tento antecipar as dificuldades que os alunos poderão ter, já pensando em possíveis soluções para elas. Se os alunos percebem que o professor não está

seguro do que faz, podem facilmente perder a atenção e o interesse. Para conduzir a *Oficina*, eu investi considerável esforço e tempo no preparo e estudo dos conteúdos que foram ministrados, tendo total domínio das atividades, o que me permitiu conquistar a atenção e o interesse dos alunos, no momento das aulas, e, com isso, o reconhecimento da minha liderança.

Minhas competências musicais, interpessoais e pedagógicas foram lapidadas pelo trabalho de excelentes professores e orientadores que tive ao longo de toda a minha formação. Sem a ajuda deles, jamais teria trilhado um caminho tão rico de práticas e abordagens de ensino-aprendizagem musicais. Eu me considero afortunado por sempre ter contado com a companhia e presença de mestres competentes em todas as etapas dos meus estudos. Sou grato por tudo que me ensinaram, em especial o pensamento crítico. Todos os professores e orientadores me muniram de lentes para enxergar o mundo por mim mesmo, sem cortinas, e isso fica para sempre. Lembro-me dos meus professores e orientadores diariamente, em todos os trabalhos realizados. Como líderes exemplares, eles sempre me incentivaram a cultivar atitude, coragem e criatividade – ingredientes essenciais da liderança – sem jamais inibir minhas próprias experiências e descobertas.

## 7. CONCLUSÃO

A experiência da prática de conjunto intensifica tanto o prazer individual quanto o coletivo no estudo da música e favorece a formação de liderança musical de professores e alunos. A Oficina Prática de Conjunto, objeto desse relato de experiência, foi para mim um ambiente da minha própria formação como professor e como líder musical. As atividades propostas na *Oficina* estimularam a autonomia dos alunos, sua capacidade de escolha e o prazer em tocar de ouvido, aumentando a confiança, expandindo habilidades auditivas e seu horizonte musical. Concordando com Carvalho & Ray (2006, p. 1028), é preciso lembrar que a prática de conjunto:

[...] proporciona ao aluno a busca de sua maneira de expressar artisticamente e manter sua própria identidade, sem medo de ser único na sua maneira de ser. Ela também pode propiciar uma maior bagagem musical e técnica para a interpretação, já que há uma grande troca de conhecimentos entre os colegas sobre aspectos como de execução e sonoridade, ou seja, maneiras diferentes de expressão de cada indivíduo que podem ser combinadas de maneira satisfatória para todos.

Ao abrir as vagas para a *Oficina*, eu parti do princípio de que todos os alunos interessados poderiam participar da prática de conjunto, independentemente da existência ou não de uma experiência musical anterior. Sendo o interesse o único pré-requisito para a participação no curso, obtive uma turma consideravelmente heterogênea tanto em aspectos musicais quanto intrapessoais e interpessoais. Trabalhar com turmas heterogêneas me permitiu exercitar de maneira intensa a minha capacidade de liderança. É relativamente confortável e fácil liderar um grupo de pessoas parecidas em termos de formação musical; o desafio maior para a capacidade de liderança do professor reside nas turmas heterogêneas, como a que se formou na *Oficina*. A diversidade, inerente ao ser humano, determina a variedade de pessoas que compõem os diferentes agrupamentos das práticas de conjunto. É nessa diversidade que existe um potencial específico de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, é razoável sugerir que o trabalho com turmas formadas por alunos com perfis variados favorece o desenvolvimento de liderança dos professores de música.

Embora algumas Pedagogias em Educação Musical (Dalcroze, Kodály, entre outras<sup>13</sup>) foquem no ensino e aprendizagem da música por meio do canto, sem a presença de instrumentos musicais, no início de um processo de musicalização, eu já constatei que boa parte dos alunos que começam a estudar música anseia por aprender a tocar um instrumento musical de imediato. Entendo que é boa ideia ter os primeiros contatos com a música por meio de um instrumento musical, que se torna para o aprendiz uma boa referência sonora para o desenvolvimento da própria percepção musical.

Muitos músicos profissionais iniciaram seus estudos e suas carreiras tocando em conjuntos musicais e assim aprenderam muito daquilo que hoje realizam na música e, em alguns casos, no ensino musical. Em geral, quando a prática antecede a teoria, quando a experiência antecede o conceito, a aprendizagem torna-se mais prazerosa e eficiente. Partindo dessa premissa, é possível sugerir que a introdução da prática de conjunto, nas primeiras etapas de formação musical, é bem-vinda ao músico. Assim, a experiência do fazer musical coletivo nos estágios iniciais da formação musical não só é possível como também é desejável e importante para um processo de formação musical efetivo e prazeroso para os alunos.

---

<sup>13</sup> Pesquisa sobre o assunto realizada em: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Portanto, pelos bons resultados observados na *Oficina*, que incluiu a participação de alunos iniciantes nos estudos musicais, considero válida a inserção de instrumentos musicais já nos primeiros estágios dos processos de musicalização. Nesse caso, a execução instrumental não precisa ser vista, no que se refere à metodologia, como um ensino tradicional do instrumento (com domínio de complexidade técnica e leitura da partitura), mas como uma oportunidade de vivência instrumental imediata e intuitiva. Toda vivência musical leva naturalmente ao crescente domínio de habilidades (reproduzir, interpretar, grafar e ler) com os elementos da linguagem musical.

Em um ambiente de inclusão e integração, na *Oficina*, tanto alunos iniciantes quanto aqueles com alguma experiência musical puderam participar igualmente das atividades, sem restrições com relação ao nível de domínio instrumental. Aprendendo repertório de música brasileira e estrangeira, os alunos desenvolveram ou aprimoraram importantes habilidades e conhecimentos musicais relacionados a tocar de ouvido, analisar composições musicais por meio de uma escuta ativa, criar arranjos, improvisar, compor, ler e escrever música na partitura, por meio de cifras etc., habilidades da maior importância para uma formação musical completa. Além disso, à medida que os alunos conviveram e interagiram uns com os outros, no decorrer do curso, também foram construídas competências intrapessoais e interpessoais necessárias e essenciais para o sucesso de um trabalho musical coletivo. Por meio de audições públicas, os alunos tiveram ainda a chance de vivenciar um crescimento artístico que só a experiência de subir ao palco e tocar para uma plateia pode proporcionar. As apresentações foram também um forte estímulo e um fator motivacional para o desenvolvimento de um trabalho concentrado e para o envolvimento, dedicação e comprometimento de todos, a fim de se alcançar um bom resultado final.

Finalmente, as atividades realizadas na *Oficina* estimularam a autonomia dos alunos participantes, sua capacidade de escolha e sobretudo o prazer de tocar em conjunto, aumentando a confiança, expandindo habilidades auditivas e seu horizonte musical. A experiência de tocar em um grupo, vivida por cinquenta integrantes com perfis tão heterogêneos, foi inédita para todos. Como Joly & Joly (2014, p. 80), entendo que “é nessa diversidade que acreditamos existir um potencial de ensino e de aprendizagem específico”. De fato, a diferença de nível de experiência musical dos alunos é pedagogicamente desejável, pois aumenta as chances de os alunos



aprenderem também uns com os outros: os iniciantes aprendem conteúdos com os experientes, que, por sua vez, aprendem a ensinar os conteúdos aos iniciantes.

A capacidade de liderança desenvolvida ao longo de toda a minha trajetória como músico e professor de música foi fundamental para fazer escolhas e tomar decisões na condução da *Oficina*. Embora eu não tenha atuado em um contexto específico de formação de professores, a experiência com a *Oficina* mostrou que a prática de conjunto tem potencial para exercitar a capacidade de liderança do professor e também a dos alunos. No entanto, esse potencial só é transformado em ação se o professor for, de fato, um líder disposto a compartilhar sua liderança com os alunos. Essa distribuição de poder exige confiança de ambas as partes, sobretudo do professor em relação aos alunos.

Como líderes exemplares, os professores devem ser capazes de oferecer caminhos para os alunos desenvolverem a capacidade de aprender, crescer e se reinventar. Devem, pois, ser capazes de ajudá-los a enxergar o que fazer para serem líderes também. Em uma prática de conjunto, todos os participantes compartilham uma responsabilidade que é parcela do sucesso dos resultados almejados pelo grupo. Todos têm, portanto, uma responsabilidade compartilhada de liderança. Quando os alunos vislumbram que, com o professor, são protagonistas decisivos do processo de ensino-aprendizagem, eles se sentirão motivados a assumir os compromissos e as responsabilidades para que a obra coletiva possa, de fato, se concretizar.

Como ambiente de ensino-aprendizagem, a *Oficina* favoreceu o desenvolvimento de relações afetivas, de processos criativos, de desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade auditiva. Houve sempre diálogo entre alunos, entre alunos e professor e, finalmente, houve diálogo de cada aluno consigo mesmo. Nesse sentido, este relato de experiência possibilitou um olhar para observar, descrever e compreender alguns dos processos educativos decorrentes de um ambiente de prática de conjunto estabelecidos na *Oficina Prática de Conjunto*, indicando caminhos para o desenvolvimento da liderança inclusiva em contextos de ensino-aprendizagem musical. Assim, espero ter contribuído para a ampliação do corpo de conhecimento já existente sobre liderança na área de Educação Musical.

### **3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

### 3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A fim de contribuir para o conhecimento sobre a liderança na Educação Musical, a presente pesquisa focou na formação e atuação de professores-líderes de processos coletivos de ensino-aprendizagem na música. A pesquisa dialogou com profissionais que notadamente exercem liderança, sobretudo por trabalharem em contextos coletivos de ensino de música e por serem portadores de ampla experiência pedagógica, buscando entender as experiências que ajudaram essas pessoas a se tornarem líderes eficazes. A coleta de dados se deu diretamente pela condução de entrevistas qualitativas semiestruturadas, questionário aberto e observação não participante do trabalho de experientes profissionais que atuam em processos de fazer musical coletivo. A pesquisa investigou quais as competências musicais, interpessoais e pedagógicas que esses professores demonstram ter quando lideram práticas de ensino coletivo na música. Por consequência, tal investigação favoreceu uma discussão sobre o desenvolvimento de liderança na formação do professor de música, o que o tornaria capaz de exercer, de maneira efetiva, a liderança no ensino coletivo de música.

O Quadro 4 apresenta uma síntese das principais conclusões dos estudos que compõem a presente Tese:

#### Quadro 4 – Síntese das principais conclusões dos Estudos

<i>Estudo 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A liderança que mais interessa à área de Educação Musical é a liderança criativa, que apresenta grau elevado de adaptação e flexibilidade.</li> <li>✓ A observação da atuação de professores-líderes é uma das melhores formas para se formar liderança na docência.</li> <li>✓ A formação da liderança é um aprendizado contínuo, que se dá a partir de diversas experiências musicais, pedagógicas e interpessoais.</li> </ul>
<i>Estudo 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A condução de grupos de alunos em processos de ensino coletivo de teclado ativa fortemente a capacidade de liderança de professores.</li> <li>✓ A eficácia da liderança está diretamente ligada à experiência e criatividade; a competências de ordem musical e pedagógica; ao domínio de conhecimento e capacidade de organização e sistematização de conteúdos específicos, autoconfiança e capacidade de comunicação.</li> <li>✓ Cada participante de um processo de aprendizagem cooperativa se torna líder em alguma medida. Nesse caso, a liderança é praticamente compartilhada.</li> </ul>

	✓ A liderança e a cooperação são complementares e interdependentes.
<i>Estudo 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na Educação Musical, os professores-regentes assumem a responsabilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo.</li> <li>✓ Os orientadores se tornam fontes de inspiração para o desenvolvimento de competências musicais, interpessoais e pedagógicas, de modo a potencializar a capacidade de liderança, tal como na relação entre mestre e discípulo.</li> <li>✓ A demonstração é uma das estratégias pedagógicas significativas no ensino em geral, especialmente no ensino de música.</li> <li>✓ A experiência do canto coral representa uma importante ferramenta de integração social e inspiração educacional.</li> </ul>
<i>Estudo 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O desafio maior para a capacidade de liderança do professor reside nas turmas heterogêneas, pois é nessa diversidade que existe um potencial de ensino e de aprendizagem específicos.</li> <li>✓ O trabalho com turmas formadas por alunos com perfis variados favorece o desenvolvimento de liderança dos professores de música.</li> <li>✓ Em geral, quando a prática antecede a teoria, quando a experiência antecede o conceito, a aprendizagem torna-se mais prazerosa e eficiente.</li> <li>✓ Em uma prática de conjunto, todos os participantes compartilham uma responsabilidade que é parcela do sucesso dos resultados almejados pelo grupo. Todos têm, portanto, uma responsabilidade compartilhada de liderança.</li> </ul>

**Fonte: Elaborado pelo autor (2020).**

Ao considerar a discussão sobre o conceito de liderança empreendida nesta pesquisa, é possível definir *liderança musical* como uma competência do professor para ministrar o ensino coletivo de música por sua capacitação musical, interpessoal e pedagógica. O líder musical, quando considera as peculiaridades do contexto em que atuará – inclusive de ordem cultural –, deixa de ter uma função meramente instrumental, passando a desempenhar um papel conectado àquele ambiente educacional. Para exercer seu ofício com êxito, o líder musical deve levar em conta todos os aspectos socioculturais do meio em que se insere, buscando entrosamento, interação e sintonia com os liderados e com todo o ambiente com o qual se relaciona.

Ao lidar com ensino coletivo de música, o líder promove aprendizagens sobretudo por meio da prática reflexiva. Esse perfil de professor como profissional reflexivo encontra ecos no entendimento de Nóvoa (2002, p. 37, grifos do original):

Em contrapartida às imagens dos professores *como funcionários submetidos* ao controle [sic] de corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos, surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos* [...]. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

O líder musical como profissional reflexivo precisa, portanto, avaliar constantemente o próprio processo de ensino-aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta.

Na Educação, a capacidade de liderança está intimamente relacionada às competências musicais, interpessoais e pedagógicas do professor. Por ter estudado o perfil de profissionais altamente capacitados em liderança musical, apresento, a seguir, uma compilação de competências musicais que considero desejáveis e importantes para o professor de música líder de processos coletivos de ensino-aprendizagem musical:

- a) Capacidade de tocar de ouvido.
- b) Conhecimento de harmonização e reharmonização.
- c) Conhecimento de repertório amplo em diversos estilos e gêneros musicais.
- d) Conhecimentos em Percepção Musical e Teoria da Música.
- e) Domínio básico de instrumento(s) harmônico(s) (por exemplo, piano/teclado, violão/guitarra, *ukulele*, entre outros).
- f) Domínio básico de instrumentos de percussões e de percussão corporal.
- g) Domínio básico do canto.
- h) Domínio de leitura e escrita de música em partituras e por meio de cifras.
- i) Domínio em nível intermediário ou avançado de pelo menos um instrumento musical.
- j) Noções de História da Música.
- k) Noções de processos criativos de arranjo, composição e improviso em qualquer nível – básico, intermediário ao avançado.

O domínio de tais competências – alcançável por meio da prática – certamente contribui para transformar o professor em um líder musical criativo e

versátil. Além das competências musicais, como visto anteriormente, também constituem um perfil de liderança musical as competências interpessoais. Como pontua Shieh (2008, p. 48), “a liderança envolve não apenas a convicção sobre as próprias ideias e a vontade de considerar as ideias dos outros, mas também a capacidade de trabalhar com os outros e assumir responsabilidades dentro de um grupo”.

Armstrong e Armstrong (1996, p. 22-24) apontam que as competências interpessoais necessárias para exercer a liderança na Educação Musical incluem: (1) carisma e entusiasmo; (2) visão compartilhada de objetivos; (3) alcance de produtividade por meio do papel e das qualidades de cada membro da organização ou grupo; (4) inserção de modelos positivos a serem seguidos pelos alunos; (5) empoderamento dos alunos para que sejam proativos; (6) encorajamento e/ou reforço de conquistas por parte dos liderados.

Battisti (1999, p. 39-50) também afirma que educadores musicais precisam ser líderes fortes e ressalta as seguintes características para a efetividade desse papel: entusiasmo pela liderança, visão; habilidades sociais, vitalidade, comprometimento, senso de responsabilidade, habilidade de motivar outros, compaixão, confiança, coragem, senso de comunidade, habilidades comunicativas, atitude positiva, autodisciplina, desejo pela excelência, senso de justiça, respeito, direção, habilidades políticas e capacidade de delegar.

Mathias (1986, p. 19) descreve o que acredita ser as competências intrapessoais de um bom líder:

- a) *Dedicação altruísta* – ele acredita nos objetivos que deseja atingir e está pronto a pagar o preço para atingi-los.
- b) *Coragem* – porque ele crê nos objetivos a serem atingidos, mantém a coragem, mesmo em circunstâncias adversas. Não cede aos derrotismos.
- c) *Determinação* – ele toma decisões, enquanto outros vacilam. Tomada uma decisão, volta a lutar por seus objetivos.
- d) *Motivação* – porque o líder acredita nos objetivos do grupo, ele inspira e motiva seus liderados a se dedicarem também aos objetivos assumidos.
- e) *Humildade* – todo os grandes líderes são humildes. Existe um conceito universal sobre esta qualidade: saber admitir os seus erros e aprender com os dos outros.

- f) *Competência* – o líder exige de si elevados padrões de desempenho pessoal e prima por sua eficiência profissional.

As competências intrapessoais e interpessoais de um líder musical envolvem carisma, paciência, respeito, disciplina, compromisso, humildade e, principalmente, a capacidade de influenciar positivamente os liderados. Envolvem também ânimo e entusiasmo, bom humor, carisma, desejo de ajudar, disponibilidade e disposição, empatia e simpatia, energia criativa, fineza e afabilidade no trato pessoal, inspiração de confiança, interesse no trabalho desenvolvido, poder de adaptação, presença de palco e compromisso com a performance, proatividade e, por fim, vínculo afetivo com a equipe e com o trabalho.

A liderança existe na interação interpessoal que ocorre em praticamente todas as situações de ensino-aprendizagem coletivo. Entendendo a liderança como um fenômeno relacional e processual em que os líderes e os seguidores estão envolvidos; acredito que a liderança efetiva se concretiza quando há admiração mútua entre líder e liderados, confiança mútua entre líder e liderados e respeito mútuo entre líder e liderados.

Assim como Santiago (2015, p. 116-117), sobre a relação entre competências pedagógicas e experiência do professor, entendo e concordo que, quando se planeja um trabalho de ensino coletivo de música:

[...] contamos com nossas experiências estéticas, constituídas a partir da prática musical (por exemplo, a prática instrumental e nossa formação como ouvintes de música), e também com a nossa experiência pedagógica, constituída por anos de atuação em sala de aula. [...] Portanto, nossas escolhas pedagógicas nascem da capacidade de previsão das qualidades estéticas que aquela experiência poderá gerar. Se um professor é autêntico em suas propostas, ou seja, se ele realmente tem conexão com elas, acredita nelas e sabe o que está fazendo, ele será capaz de favorecer a construção de uma experiência musical válida para os participantes. Autenticidade é também musicalidade. Um professor consegue “controlar” um grupo grande de participantes porque sabe dos valores musicais que estão por trás das suas escolhas ao planejar as atividades, e é capaz de comunicar estes valores aos demais. O professor convida, então, os participantes a estarem juntos em uma partilha de experiência musical.

Talvez a mais importante competência pedagógica do professor seja a flexibilidade criativa. A capacidade de adaptação aliada à criatividade possibilita a sobrevivência em múltiplos contextos coletivos de ensino-aprendizagem de música. A criatividade se desenvolve a partir das experiências. Quanto mais experiências

inéditas o professor tiver, maior será a sua flexibilidade criativa. O líder musical dotado de tal atributo tem maiores chances de sucesso na condução e gerenciamento de aulas coletivas de música, ou seja, é um professor de música que tem, no jargão popular, “jogo de cintura” e “cartas na manga” para lidar com os implacáveis desafios pedagógicos que se impõem na vida profissional do professor de música.

A liderança musical parece mesmo se apoiar em um tripé formado por estas três competências: musicais, interpessoais e pedagógicas. Se pensarmos na imagem de um triângulo, cada um dos lados representando um conjunto dessas competências, o líder musical eficiente seria simbolizado por um triângulo equilátero, no qual tais atributos se equilibram. Lados de diferentes tamanhos poderiam significar necessidade de buscar equilíbrio de saberes nos três campos de competências.

O atributo primordial de um líder musical eficiente, dentro do perfil traçado, é o domínio de conteúdo, isto é, o profundo conhecimento daquilo que ensina. Saber como ensinar é importante, mas isso não é o bastante se o professor não domina efetivamente aquilo que pretende ensinar. Todos os grandes professores-líderes são, antes de tudo, grandes músicos, que investiram fortemente na própria formação musical.

A liderança é uma competência que pode ser exercitada e aperfeiçoada, portanto é alcançável pela educação. Mesmo que exista uma facilidade ou vocação anterior para a liderança, ela foi praticada, desenvolvida e aprimorada pela experiência prática. Nesse sentido, é razoável sugerir que potencial sem ação não leva a lugar algum. Potencial é apenas promessa, que é viabilizada pela ação. Se um indivíduo tem potenciais qualidades que não foram desenvolvidas, ele terá desperdiçado o talento original. Portanto, quem chegou a um elevado grau de liderança, certamente teve ocasiões de praticar os atributos que a compõem.

A liderança musical está presente em todas as práticas musicais e musicalizadoras coletivas, e, portanto, deve integrar a formação de professores a fim de os preparar para as mais diversas abordagens de ensino-aprendizagem de música. No que diz respeito à flexibilidade do professor, a liderança musical é fundamental para orientar eventuais adaptações pedagógicas que se fazem necessárias para adequação de proposta alinhada ao contexto de ensino e ao perfil dos alunos. É preciso preparar os alunos que buscam formação como professores



de música para os mais variados trabalhos disponíveis no mercado de trabalho. Concordando com Shieh (2008, p. 46), é preciso lembrar que:

Estamos ensinando em uma época em que a responsabilidade dos educadores de transmitir um senso de consciência social e global é avassaladora. A nossa era é marcada pelo confronto doméstico e global, uma explosão da mídia e a crescente influência dos valores orientados para o mercado. Se nossos jovens se tornarem consumidores passivos ou cidadãos ativos tornou-se uma questão fundamental para a educação no século XXI, e é essencial que nós, como educadores, desenvolvamos a capacidade de nossos alunos de refletir criticamente e agir. Mesmo como educadores musicais – e talvez especialmente como educadores musicais – devemos estimular em nossos alunos a coragem de suscitar uma ação autêntica em si mesmos e nos outros: liderar.

Shieh (*ibid.*, p. 50) esclarece que uma ação autêntica “é simplesmente a capacidade de uma pessoa de refletir sobre uma situação e agir para torná-la melhor de uma forma consistente com sua concepção do que é bom e justo”. Conseqüentemente, para promover a liderança, o professor deve oferecer oportunidades tanto para esse tipo de reflexão quanto para a ação, incentivando os alunos a correr riscos e garantindo que eles estejam preparados para enfrentá-los (*ibid.*, p. 51).

Durante a formação docente em cursos superiores de música, os alunos deveriam “ensaiar” sistematicamente a ministração de aulas coletivas de música, tal como os músicos ensaiam para se apresentar em público. Dessa forma, os futuros professores de música poderiam desenvolver e exercitar a capacidade de liderança. Por outro lado, não basta ser bom líder, é preciso ser também bom músico. Muitos profissionais que hoje atuam na Educação Musical tiveram, antes disso, uma formação musical de alto nível, o que deveria ser garantido aos alunos em todo curso de música, pois as atividades docentes de um professor de música que lidera práticas coletivas devem ser pontilhadas de uma personalidade musical amadurecida e vigorosa.

Em um curso de formação de professores de música, os orientadores deveriam acompanhar, observar e guiar os seus alunos na prática do ensino coletivo de música. Nesse sentido, o “instrumento” do professor que lida com o ensino coletivo de música é a própria turma. Por isso, a prática reflexiva orientada é fundamental para o amadurecimento do professor como líder de processos de ensino-aprendizagem de música em contextos coletivos. Entendo que esse é um dos melhores caminhos para a formação de liderança do professor de música.

Nessa concepção, ora o indivíduo é aluno, ora é professor, e a sua liderança é moldada pela prática reflexiva orientada.

Para fomentar o desenvolvimento de liderança dos alunos em aulas coletivas de música, o professor deve, sobretudo, adotar um estilo de liderança flexível que permita ao grupo desenvolver todo o seu potencial criativo. O professor deve promover um ambiente em que a expressão da diversidade seja incentivada e dar aos alunos oportunidades de exercer liderança. Na sala de aula de música, os alunos assumem um papel de liderança quando se sentem importantes e respeitados. Os alunos se sentem respeitados quando individualidades são reconhecidas e valorizadas. Se os alunos suprimirem suas individualidades para se encaixarem em um grupo, eles não poderão ter um papel ativo na criação de suas próprias identidades e no desenvolvimento de autoestima – passos importantes em direção ao exercício de liderança.

Conforme aponta Mitten (1995, p. 82), “a capacidade dos membros do grupo de aumentar sua autoestima muitas vezes depende da capacidade do líder de estabelecer relacionamentos saudáveis com os membros do grupo”. Para criar um ambiente no qual diversas personalidades são respeitadas e bem-vindas, um professor deveria, inicialmente, construir um relacionamento positivo com cada aluno, individualmente, estimulando também o desenvolvimento de laços de coleguismos em sua turma.

Nem todo contexto coletivo de ensino-aprendizagem de música é naturalmente um ambiente ideal de interdependência e cooperação mútua que favorece o desenvolvimento de liderança dos alunos. Um professor pode reprimir essa possibilidade ao adotar uma abordagem ditatorial para conduzir as atividades em sala de aula. Mesmo que essa abordagem tenha um resultado musical satisfatório, e os alunos desfrutem disso, uma participação discente passiva e isenta de tomadas de decisões impedirá a possibilidade de emergirem líderes entre os alunos. Tal proposta pode resultar em uma turma inteiramente focada nas tarefas impostas pelo professor, porém superficial nos relacionamentos interpessoais e fraca em sua capacidade de trabalhar cooperativamente. Por isso é tão importante que os alunos tenham participação ativa nos processos de ensino-aprendizagem, sendo capazes de assumir responsabilidades e de tomar decisões coletivamente.

Em um contexto educacional, são inúmeras as funções que os alunos podem ocupar e que demandam tomada de decisões, por exemplo: alunos em posições de

liderança em conselhos ou comitês de bandas e conjuntos; alunos como líderes de naipes instrumentais ou vocais; alunos cujas habilidades musicais afetam positivamente o desempenho de outras pessoas; entre outras. Seja como for, a liderança está diretamente relacionada à participação ativa e à tomada de decisões. Os alunos apenas poderão desenvolver a capacidade de liderança se tiverem participação ativa e algum poder de decisão no processo de ensino-aprendizagem musical.

A função da liderança, no contexto educacional musical, é, portanto, potencializar o ensino de música, sobretudo por elevar as relações interpessoais a nível de excelência. Os alunos aprendem com o professor e também uns com os outros. Dessa forma, a liderança catalisa os processos de aprendizagem interpessoal.

A cooperação e a colaboração como abordagens de ensino-aprendizagem parecem ser os mecanismos mais significativos para serem adotados por professores que pretendem fomentar o desenvolvimento de habilidades de liderança dos seus alunos. Tanto a colaboração quanto a cooperação são de grande importância para a formação de líderes na música; a alternância ou a mistura dessas duas abordagens podem proporcionar boas oportunidades para os alunos desenvolverem suas habilidades de liderança. São valores fundamentais para o professor que é líder de processos coletivos de ensino-aprendizagem na música, dando suporte teórico para o entendimento da abordagem pedagógica de um professor que almeja formar lideranças dentro da sala de aula.

É preciso lembrar que, muito embora as discussões aqui apresentadas se relacionem à formação do professor de música, o desenvolvimento de liderança e de outras competências adquiridas por meio de estudos musicais são relevantes para o futuro profissional dos alunos em quaisquer áreas de atuação. Aprender música não se resume a aprender a cantar, tocar um instrumento musical, dar aulas de música. É também sobre aprender a colaborar, a revezar, a ser criativo e inovador. Em qualquer área de atuação, cada vez mais, são valorizadas características como criatividade, intuição e liderança. Muito mais pode e deve ser feito pelos professores de música para encorajar o desenvolvimento desse tipo de habilidades entre os alunos. Nesse sentido, muitos líderes musicais podem trabalhar essas habilidades por meio de suas práticas com os alunos, considerando, inclusive, que essas

habilidades possam ser aplicadas em contextos extramusicais. Shieh (2008, p. 51) similarmente afirma que:

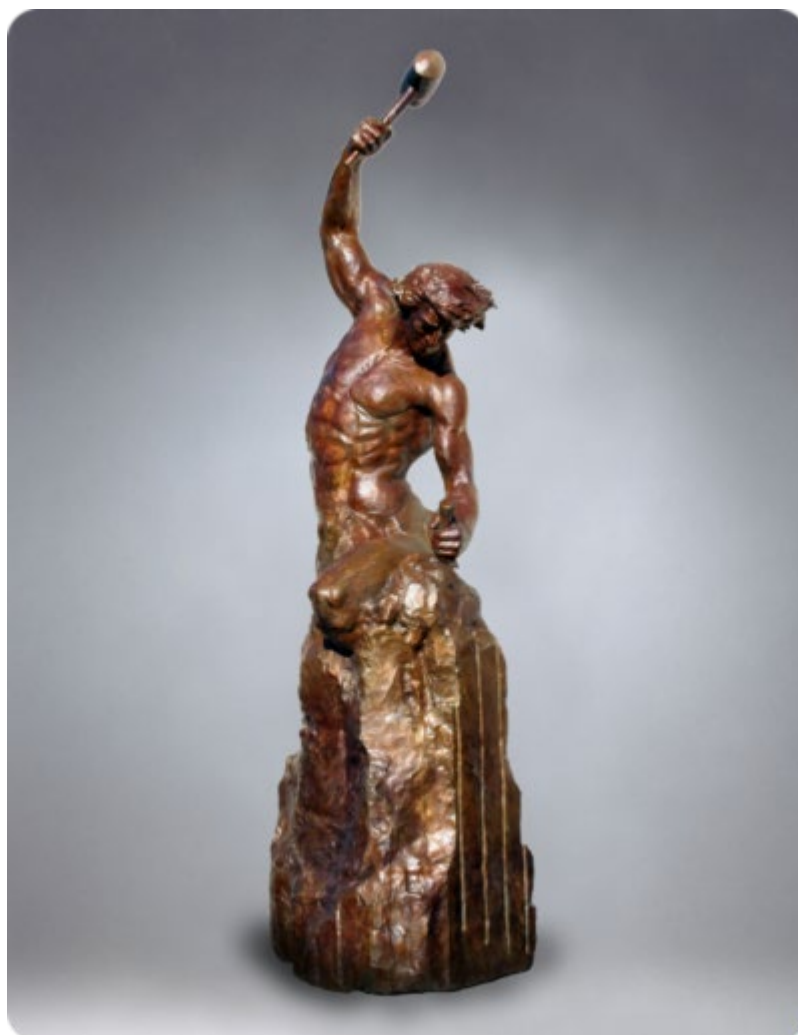
[...] para se desenvolverem como líderes, os alunos devem começar a pensar em termos de um quadro mais amplo e fazer essa transferência da sala de aula para suas vidas fora da escola e para a sociedade em geral. [...] Os alunos podem ser solicitados a refletir sobre como o processo musical pode ser semelhante a outro grupo ou processos criativos em suas vidas. Certamente as conexões entre um conjunto de música e a sociedade em geral são infinitas, e um professor não deve se esquivar de trazer questões domésticas e globais para a sala de aula para os alunos conversarem.

A música é um instrumento para despertar a importância do coletivo. Por isso é tão importante ir além do ensino de música e mostrar aos alunos como ela pode ajudar nas relações interpessoais, despertando colaboração, cooperação, confiança, cumplicidade e outras questões intermediadas e impulsionadas pela liderança. Liderança implica transformação do líder e do liderado em um processo de crescimento mútuo.

Como Swanwick (2008, p. 10), entendo que “o ensino só ocorre se, como consequência, houver alguma mudança no aluno. Essa mudança pode ser a aquisição de novas informações, uma habilidade aprimorada ou uma posição ou atitude de valor modificada”.

Em última análise, liderança é um assunto que é do interesse de todos nós. A liderança musical como uma capacidade de conduzir determinado tipo de pensamento, corrente ou procedimento musical está indissociavelmente ligada à construção de uma personalidade musical sólida, original e autossuficiente. Nesse sentido, é meta de todo músico tornar-se líder de si mesmo. Por outro lado, a imposição de qualquer padrão individual implicaria a subtração de potencialidades musicais, individuais ou coletivas. A liderança, portanto, deve soar como sinônimo de liberdade, que é condição *sine qua non* para qualquer fazer artístico ou cultural genuíno, modificador de mentalidades e assinatura de uma dimensão de Humanidade que cada um, artista ou não, carrega em si. Como ilustra a Figura 6, e como afirma Alexis Carrel (2018, p. 174), “o homem não pode se refazer sem sofrimento, pois ele é tanto o mármore quanto o escultor”.

**Figura 6: *Self Made Man*, de Bobbie Carlyle.**



Fonte: CARLYLE, 2015, s/p.

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

- ADLER, N. J.; IPPOLITO, L. M. Musical Leadership and Societal Transformation: Inspiration and Courage in Action. **LEARNING Landscapes**. V. 9, n. 43-67, 2016.
- ALMQVIST, C. F. *et al.* Collaborative learning as common sense – structure, roles and participation amongst doctoral students and teachers in music education – beyond communities of practice. **Visions of Research in Music Education**, v.29, February 2017. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v29n1/visions/FermAlmqvist.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- APFELSTADT, Hilary. Leadership in Teaching Choral Conductors. **The Choral Journal**, V. 37, No. 8, p. 23-30, 1997.
- ARGYLE, M. **Cooperation. The basis for Sociability**. London: Routledge, 1991.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARÔXA, Ricardo; REBOUÇAS, Felipe; OLIVEIRA, Adriano. Oficinas de violão da EMUS-UFBA: um relato de experiência. *In*: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2013, Pirenópolis. **Anais [...]** Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 1824-1833.
- ARMSTRONG, Susan; ARMSTRONG, Scott. The Conductor as a Transformational Leader. **Music Educators Journal**, V. 82, No. 6, p. 22-25, 1996.
- ASMUS, Edward P. Music Assessment Concepts. **Music Educators Journal**, v. 86, n. 2, p. 19-24, 1999.
- BALKCOM, S. **Cooperative learning**. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, ED 346 999, 1992.
- BARTÓK, Bela. **Mikrokosmos** v. 1. London: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd., 1940.
- BASS, Bernard M. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. **Organizational dynamics**, v. 18, n. 3, p. 19-31, 1990.
- BASS, Bernard M.; RIGGIO, Ronald. E. **Transformational leadership**. 2nd edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.
- BASTIÃO, Zuraida Abud. Prática de conjunto instrumental na educação básica. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

BATTISTI, Frank L. Teaching Music: The Leadership Component. **Music Educators Journal**, V. 85, No. 6, p. 38-50, 1999.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 247-272, 2010.

BENNETT, D.; ROWLEY, J.; REID, A. Leadership as a core creativity for musician identity. In: 21ST INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ISME COMMISSION ON THE EDUCATION OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN, 2016, Scotland. **Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician**. Saint Andrews: International Society for Music Education, 2017, p. 5, p. 43-51.

BERLIOZ, H. **Grand Traité d'Instrumentation et D'orchestration Modernes**. Paris: Schoenberg, 1843.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, V. 2, nº 1 (3), 68-80, janeiro-julho.2005.

BONSHOR, Michael. Sharing knowledge and power in adult amateur choral communities: the impact of communal learning on the experience of music participation. **International Journal of Community Music**, v. 9, n. 3, 291-305, 2016.  
BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, 2: 5-30, 2000.

BURNARD, Pamela. Leadership creativities and leadership development in higher music education. In: BURNARD, Pamela (Ed). **Developing Creativities in Higher Music Education: International Perspectives and Practices**. New York: Routledge, 2013. P. 213-222.

CARLYLE, B. **Self Made Man**, 2015. Disponível em <<https://www.bobbiecarlylesculpture.com/SelfMadeMan.php>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARREL, A. **Man, The Unknown**. Pickle Partners Publishing (Muriwai Books), 2018 [1935]. Original francês.

CARRUTHERS, G. Priority Setting and Accountability in Leading Music Schools Today. In: 21ST INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ISME COMMISSION ON THE EDUCATION OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN, 2016, Scotland. **Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician**. Saint Andrews: International Society for Music Education, 2017, p. 5, p. 210-220.



CARVALHO, V. D.; RAY, S. Intersecção da prática camerística com o ensino do instrumento musical. In XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**. Brasília, 2006, p. 1027-1031.

CASTIGLIONI, Paula. Habilidades fundamentais para o regente de coro amador: pluralidade musical, liderança e consciência do coletivo. *In: IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

CHESNOKOV, P. **The Choir and How to Direct it**. Utrecht: Broekmans and Van Poppel, 2010, 1st ed. Russian 1940.

CMHC. **Centro Musical Heitor Combat**, [s.d.]. Disponível em <<https://www.heitorcombat.com.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p. 251-266, 2011.

CHANG, A. *et al.* Body sway reflects leadership in joint music performance. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Durham, v. 114, n. 21, p. e4134-e4141, 2017. Open access. Disponível em: <<https://www.pnas.org/content/pnas/114/21/E4134.full.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CHONG, Eddy K. M. A multi-perspectival contemplation of leadership for musicians in the 21st century. In: 21ST INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ISME COMMISSION ON THE EDUCATION OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN, 2016, Scotland. **Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician**. Saint Andrews: International Society for Music Education, 2017, p. 5-16.

CORVISIER, Fátima. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, BA: Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2008, p. 191-194.

CREVANI, L.; LINDGREN, M.; PACKENDORFF, J. Shared leadership: A postheroic perspective on leadership as collective construction. **International Journal of Leadership Studies** 3(1), 2007, p. 40-67.

D'AMORE, A. *et al.* **Musical Futures - an approach to teaching and learning** – Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2009.

DAVISON, P. D. The Effects of Band Director Leadership Style and Student Leadership Ability on Band Festival Ratings. **Research an Issues In Music Education**, V. 5, No. 1, p. 1-10, 2007.

DEPREE, Max. **Leadership is an Art**. New York: Random House LLC, 2011.

DURRANT, Colin; VARVARIGOU, Maria. Perspectives on Choral Conducting: Theory and Practice. In: WELCH, G. F.; HOWARD, D. M.; NIX, J. **The Oxford Handbook of Singing**. Oxford Handbooks Online, 2015. Disponível em <[http://www.academia.edu/download/46974659/Perspectives\\_on\\_Choral\\_Conducting.pdf](http://www.academia.edu/download/46974659/Perspectives_on_Choral_Conducting.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DURRANT, C. Communicating and accentuating the aesthetic and expressive dimension in choral conducting. **International Journal of Music Education**, V. 27, No. 4, p. 326-340, 2009.

DURRANT, C. Shaping identity through choral activity: singers' and conductors' perceptions. **Research Studies in Music Education**, V.24, p. 88-98, 2005.

FATHMAN, A., e KESSLER, C. Cooperative language learning in school contexts. **Annual Review of Applied Linguistics**, 13 (2), 127-140, 1993.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

GARAUDÉ, Alexis de. **Solfejos** op. 27. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1953.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GARDNER, Howard. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century**. New York: Basic Books, 1999.

GAUNT, H.; WESTERLUND, H. Prelude: the case for collaborative learning in higher music education. In GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education**. Surrey, UK: Ashgate, 2013. 1-12.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira e BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação musical através do teclado. 5º. volume - Habilidades funcionais B**. 2ª. edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: edição das autoras, 2004.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira e BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação musical através do teclado. 4º. volume - Habilidades funcionais A**. 2ª. edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: edição das autoras, 2002.

GUTIÉRREZ, C. Q. Leadership in professional conservatories in Spain: an exploratory study of managers' perceptions. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**. V. 8, n. 1, p. 141-156, 2017. Open access. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223198>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

HALE, Connie L; GREEN, Susan K. Six Key Principles for Music Assessment. **Music Educators Journal**, n. 95, n. 27, p. 27-31, 2009.

HALLAN, Susan. Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. **Music Education Research**, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002.

HALLAN, Susan. The development of metacognition in musicians: implications for education. **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HARRISON, Richard T. Leadership, leadership development and all that jazz. **Leadership**. V. 13, n. 12, p. 81-99, 2017. Open access. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1742715016681120>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

HENRY, Michele L. The Musical Experiences, Career Aspirations, and Attitudes Toward the Music Education Profession of All-State Musicians. **Journal of Music Teacher Education**, XX(X), p. 1-14, 2013.

HEWITT, Allan. Musical Styles as Communities of Practice. **Arts & Humanities in Higher Education**, v. 8, n. 3, p. 329-337, 2009.

JANSSON, Dag. Choral Singers' Perceptions of Musical Leadership. In: WELCH, G. F.; HOWARD, D. M.; NIX, J. **The Oxford Handbook of Singing**. Oxford University Press, 2019a, 865-885.

JANSSON, Dag; ELSTAD, Beate; DOVING, Erik. Choral conducting competences: perceptions and priorities. **Research Studies in Music Education**, 1-19, 2019b.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. e HOLUBEC, E. **Cooperation in the classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company, 1993.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. e STANNE, M. **Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis**, 2000. Disponível em URL: <[https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis)>. Acesso em: 01 mar. 2020.

JOHNSON, D., JOHNSON R. Making Cooperative Learning Work. **THEORY INTO PRACTICE**, Vol. 38, No. 2, Building Community through Cooperative Learning, pp. 67-73, 1999.

JOLY, M. C. L., & JOLY, I. Z. L. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 16, n. 26, p. 79-91, 2011.

JORGENSEN, Estelle R. Questions for music education research. **Music Education Research**, V. 10, No. 3, p. 331-346, 2008.

KABALEVSKY, Dimitri. **Pequenas Peças** op. 39. New York: MCA Music, 1964.

KAYE, A. Learning Together Apart. In: **Collaborative Learning Through Computer Conferencing**. (Ed.) A Kaye, Springer-Verlag (Berlin), pp. 1-24, 1991.

KELLY, Richard. The root of leadership. **Leadership issues**, 2014. Disponível em: <<https://www.leadershipissues.org/the-root-of-leadership/>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

KOIVUNEN, Niina; WENNES, Grete. Show us the sound! Aesthetic leadership of symphony orchestra conductors. **Leadership**, v. 7, n. 1, p. 51-71, 2011.

KOKOTSAKI, Dimitra; HALLAN, Susan. Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. **Music Education Research**, v. 9, n. 1, p. 93-109, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MACHADO, Daniel Augusto O. **Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical**: princípios e práticas. 2016. 107 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2016.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **ORFEU**, Ano 1, nº 1, P. 132-155, 2016.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, Belo Horizonte, 19(28): 263-284, 2016.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber, 2012.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um Canto Apaixonante**. Brasília: Musimed, 1986.

MITTEN, Denise. Building the Group: Using Personal Affirming to Create Healthy Group Process. **The Journal of Experiential Education** 18, no. 2, 1995.

MOTA, Pedro Alexandre; COUTINHO, Clara Pereira. O podcast na Educação Musical: relato de uma experiência. **EDUSER: revista de educação**, Bragança, v. 1(1), p. 123-141, 2009.

MUSICAL FUTURES. **Musical Futures**, 2020. Disponível em <<https://www.musicalfutures.org/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MUSICAL FUTURES - Paul Hamlyn Foundation Special project. **Transforming Musical Leadership** (DVD). Guildhall School of Music & Drama, Londres, 2005.

NORTHHOUSE, P. G. **Introduction do leadership**: concepts and practice. 4th edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OXFORD, Rebecca. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PENNA, Maura. Introdução. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

PIKE, P. D. Creativity, Leadership & Advocacy: Core Abilities for the Next Generation of Musicians. In: 21ST INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ISME COMMISSION ON THE EDUCATION OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN, 2016, Scotland. **Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician**. Saint Andrews: International Society for Music Education, 2017, p.197-209.

PLATÃO. **Diálogos I: Mênon – Banquete – Fedro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro/Editora Tecnoprint, 1980.

PRIEST, Simon; CHASE, Robert. The Conditional Theory of Outdoor Leadership Style: An Exercise in Flexibility. **Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership** 6, no. 3 (1989): 10–17.

RENSHAW, Peter. Postlude: Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In GAUNT, H., e WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education**. Surrey, UK: Ashgate, 2013. 237-246.

RENSHAW, Peter. Lifelong Learning for Musicians; Critical Issues arising from a Case Study of Connect. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSCHAW, P. **Formal, non-formal and informal learning in music - Lectorate Lifelong Learning in Music**. Netherlands, jan.2007, p.28-49.

RENSHAW, Peter. **Simply Connect: “Next Practice” in Group Music Making and Musical Leadership**. London: Musical Futures, 2005.

ROBINSON, Mitchell. Foreword: “Playing the Changes”: Building Strong Communities Through Innovation and Improvisatory Leadership. In: WATSON, Terri N.; BROOKS, Jeffrey S.; BEACHUM, Floyd D. **Educational Leadership and Music**. United States of America: Information Age Publishing Inc., 2017, p. xi-xvi.

ROST, J. C. **Leadership for the twenty-first century**. Westport: Praeger Publishers, 1991.

ROWLEY, Jennifer; BENNETT, Dawn; REID, Anna. Leadership as a core creativity for musician identity. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 21, 2016, Saint Andrews, Fife, Scotland. **Proceedings of (...)**, Saint Andrews: National Library of Australia Cataloguing-in-Publication, 2016, p. 43-51.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Vivências de silêncio em música – oficina inspirada nos ensinamentos de Hans-Joachim Koellreutter. In: In PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos criativos em Educação Musical**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

SARMENTO, Luciana Elena. **A escuta da contemporaneidade: uma pesquisa de campo em Educação Musical**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.

SAWYER, R. Keith. Group creativity: musical performance and collaboration. **Psychology of Music**, vol.34, n.2, p.148-165, 2006.

SCOTT, Sheila J. Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. **Music Educators Journal**, v. 98, n.3, p. 31-35, 2012.

SEARBY, Mike; EWERS, Tim. An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music, Kingston University. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 22, n. 4, 371-383, 1997.

SHARAN, S. **Handbook of Cooperative Learning Methods**. Westport, CN: Greenwood Press, 1999.

SHIEH, E. Developing Leadership in the Ensemble Classroom. **Music Educators Journal**, v. 94, n. 4, p. 46-51, 2008.

SLAVIN R. **Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know**. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University, 1995.

STAMER, Rick A. Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies. **MENC: The National Association for Music Education**, v. 28, n. 1, p. 25-32, 2009.

SWANWICK, Keith. The “good-enough” music teacher. **Brit. J. Music. Ed.**, v.25, n. 1, p. 9-22, 2008.

THOMAS, K. **Lehrbuch der Chorleitung**. Wiesbaden: Breitkopf and Härtel, 1935.

VALLE, Christopher; ANDRADE, Heidi; PALMA, Maria; HEFFEREN, Joanna. Applications of Peer Assessment and Self-Assessment in Music. **Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship**, n.11, p. 1-23, 2016.

WAGNER, R. **Über das Dirigieren**. Leipzig: Verlag von C. F. Kahnt, 1869.

WEBSTER, Peter R. Music Composition Intelligence and Creative Thinking in Music. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Composing Our Future: Preparing music educators to teach composition**. New York: Oxford University Press, 2012. Chapter 2, 19-32.

YOUNG, Margaret Mary. University-level group piano instruction and professional musicians. **Music Education Research**, London, v. 15, n. 1, p. 59-73, 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### **Roteiro da entrevista semiestruturada do Estudo 1: Liderança no âmbito da Educação Musical**

1. Em síntese, como aconteceu sua formação musical, desde os primeiros contatos com a Música até posteriores investidas profissionais?
2. Para você, o que é liderança no âmbito da Educação Musical?
3. Você identifica tipos específicos de liderança em contextos de educação musical? Quais seriam, e quais seriam as suas características? Você se identifica com um ou mais deles?
4. Quais são as características e competências dos líderes musicais?
5. Sua formação musical contemplou processos pedagógicos visando ao desenvolvimento de liderança na Educação Musical? Se for o caso, você considera que esse treinamento foi essencial para o trabalho de liderança que hoje desenvolve como professor? Se não for o caso, como você acredita ter adquirido/desenvolvido sua liderança?
6. Você teve professores que foram exemplos de liderança em prática e ensino coletivo de música?
7. É importante desenvolver competências de liderança em professores de música? Como o desenvolvimento da liderança poderia ser conduzido na formação de professores de música?
8. Quais você acredita serem os maiores desafios que as novas gerações de professores de música podem enfrentar lidando com turmas? Como superá-los?
9. Quais são as estratégias de liderança que você usa em sala de aula ou em outros espaços de ensino coletivo de música?
10. De que forma um professor de música pode favorecer a formação de liderança em seus alunos, ao longo de um processo pedagógico coletivo? Em que tipo de aula/atividade seria mais conveniente isso acontecer? Que critérios e estratégias ele deveria usar em sala de aula para levar seus alunos ao desenvolvimento de liderança?



## APÊNDICE B

### Questionário do Estudo 2: Liderança no ensino coletivo de teclado

1. Como foi a escolha de conteúdos das aulas? Como você elaborou seus planos de aulas?
2. Você pensa que o professor deve sempre insistir no plano de aula ou é preferível estar preparado para possíveis alterações de proposta pedagógica de acordo com o perfil da turma, adotando postura mais flexível para experimentar mudanças de abordagem?
3. Como a liderança do professor foi exercida nas aulas de teclado coletivo?
4. Como aconteceu a aprendizagem cooperativa nas aulas da disciplina *Instrumento Musicalizador / Teclado*?
5. Como os alunos das disciplinas reagiram às tarefas coletivas que lhes eram requisitadas pelos professores?
6. Que tipos de estratégias pedagógicas foram adotadas nas aulas, que favoreceram o trabalho cooperativo dos alunos? Essas estratégias favoreceram a motivação e a liderança no aprendizado?
7. Você adotou estratégias específicas para motivar os alunos?
8. Que tipos de avaliações vocês usaram nas aulas de teclado coletivo? Com que frequência? Como os alunos se comportaram diante das avaliações? As avaliações se mostraram produtivas, favoreceram o processo de aprendizado de alguma forma? As avaliações foram efetivas no sentido de checar o nível do aprendizado?
9. O processo de liderança foi enriquecido e favorecido pelo processo de aprendizagem cooperativa? Ou seja, a liderança e a aprendizagem cooperativa se completam?
10. Em que medida a aprendizagem cooperativa favoreceu a formação da liderança dos alunos?

## APÊNDICE C

### **Roteiro da entrevista semiestruturada do Estudo 3: Liderança no trabalho com coro e conjuntos infantojuvenis**

1. Em síntese, como aconteceu sua formação musical, desde os primeiros contatos com a Música até posteriores investidas profissionais?
2. Quais são as principais características pessoais e competências musicais que lhe permitem desenvolver/realizar os seus trabalhos? Como acredita tê-las adquirido?
3. Sua formação musical contemplou processos pedagógicos visando ao desenvolvimento de liderança? Se for o caso, você considera que esse treinamento foi essencial para o trabalho de liderança que hoje desenvolve como professor? Se não for o caso, como você acredita ter adquirido/desenvolvido sua liderança?
4. Você teve professores que foram exemplo de liderança em prática e ensino coletivo de música?
5. Quais são as principais estratégias de liderança que você usa em sala de aula ou em outros espaços de ensino coletivo de música?
6. De que forma um professor de música pode favorecer a formação de liderança em seus alunos, ao longo de um processo pedagógico coletivo? Em que tipo de aula/atividade/prática seria mais conveniente isso acontecer?