



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
INSTITUTO VILLA-LOBOS - IVL

**Análise dos Processos de Musicalização
através da Prática de Conjunto:**

Flautistas da Proarte & Coral Canto Nosso;
estudos de caso da aprendizagem musical.

Ana Paula Teixeira Cruz
Leandro Abrantes

Rio de Janeiro, 2003

**Análise dos Processos de Musicalização
através da Prática de Conjunto:**

**Flautistas da Pro-Arte & Coral Canto Nosso;
estudos de caso da aprendizagem musical.**

Por

Ana Paula Teixeira Cruz
Leandro Abrantes

Orientador: Luiz Ricardo Ventura

**Monografia apresentada para a
conclusão do Curso de
Licenciatura em Educação
Artística, habilitação em Música,
da Universidade do Rio de
Janeiro.**

Rio de Janeiro, 2003

Agradecemos primeiramente a Deus que nos deu a vida, aos nossos pais e familiares por nos apoiarem em nossa vida intelectual, e aos amigos e professores.

Neste trabalho de investigação através da observação e análise. Realizou-se observação e análise da prática musical em grupo. Verificou-se a importância da prática musical em grupo para a aprendizagem musical. O trabalho de investigação foi realizado através da observação e análise da prática musical em grupo. O trabalho de investigação foi realizado através da observação e análise da prática musical em grupo. O trabalho de investigação foi realizado através da observação e análise da prática musical em grupo.

Neste trabalho de investigação através da observação e análise. Realizou-se observação e análise da prática musical em grupo. Verificou-se a importância da prática musical em grupo para a aprendizagem musical. O trabalho de investigação foi realizado através da observação e análise da prática musical em grupo. O trabalho de investigação foi realizado através da observação e análise da prática musical em grupo.

Dedicamos esta Monografia a todos os alunos de música envolvidos em práticas, e que realmente sabem dar valor ao trabalho de um músico profissional.

RESUMO

Neste trabalho monográfico abordou-se a Educação Musical e seus Processos de Musicalização através da Prática de Conjunto, sua atuação na Musicalização de crianças, jovens e adultos. Realizou-se a análise geral dos grupos: Flautistas da Pro-Arte & Coral Canto Nosso, e observou-se a Prática De Conjunto, bem como a psicologia envolvida nestas. Verificou-se o aprendizado envolvido em cada uma das práticas e gerou-se então a análise dos dados desta pesquisa. O processo de musicalização através da prática de conjunto foi investigado neste trabalho, tendo este o objetivo de avaliar a importância e a eficácia desta prática no aprendizado e no desenvolvimento musical dos participantes. Os dados bibliográficos e os estudos de casos foram empregados na pesquisa. Foram elaborados questionários e entrevistas com os participantes e diretores dos grupos. Quanto a pesquisa de campo os grupos foram observados pelos autores que revezaram-se em suas atividades práticas. Foram utilizados os conceitos de prática interacionista e o de desenvolvimento das capacidades individuais na prática de conjunto, através de um aprendizado participativo como parte do referencial teórico envolvido. Como resultados da análise e da pesquisa, foi visto que o desenvolvimento geral sem maior atenção aos problemas individuais, pode ser produtivo. Mas, certas lacunas técnicas são negligenciadas para a obtenção de um mínimo imediato e apresentável. Como possíveis soluções são propostas outras aulas de apoio individual, ou em pequenos grupos para resolução de questões, que influenciam o resultado do grupo.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: GRUPOS ANALISADOS	3
1.1 Histórico de cada grupo e suas características	
1.2 Direção musical	
1.3 Equipe de trabalho	
CAPÍTULO 2: PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO	12
2.1 Apanhado histórico nacional dos processos de musicalização	
2.2 Conceitualização da expressão "processos de musiclização"	
2.3 Métodos e processos utilizados nas práticas	
CAPÍTULO 3: PRÁTICA DE CONJUNTO	23
3.1 Dinâmica das práticas	
3.2 Técnicas de aprendizado utilizadas	
3.2.1 Imitação de modelos	
3.2.2 Aprendizado Colaborativo - Interacionista	
3.2.3 Aprendizado Experimental	
3.3 Apresentações musicais	
3.3.1 Planejamento das apresentações	
3.3.2 Ensaios extras	
3.3.3 Viagens e turnês	
3.4 Elementos extra-musicais	
3.4.1 Coreografias	
3.4.2 Figurinos	
3.4.3 Materiais de palco	
CAPÍTULO 4: MOTIVAÇÃO ENVOLVIDA NA PRÁTICA DE CONJUNTO	35
4.1 Motivação do ser humano	

4.2.Liderança

4.2.1 Características do líder

4.2.1.1 Baseada nos traços psicológicos

4.2.1.2 Abordagem Comportamental

4.2.1.3 Abordagem Contigencional

4.2.1.4 Liderança carismática ou transformacional

4.2.1.5 Autoliderança

4.3 Comunicação

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO 50

5.1 Flautistas da Pro-Arte

5.2 Coral Canto Nosso

5.3 Relato das aulas individuais, nos grupos

5.4 Relatório dos ensaios

5.4.1 Espaço físico

5.4.1.1 Locais de ensaio

5.4.1.2 Ambiente de entorno

5.4.2 Justificativa aos horários de ensaios

5.5 Análise Geral

CAPÍTULO 6: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES 60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO:

Neste trabalho monográfico aborda-se a educação musical e seus processos de musicalização através da prática de conjunto, sua atuação na musicalização de crianças, jovens e adultos. Juntamente, aborda-se os processos psicológicos envolvidos, principalmente a motivação que mantém o interesse e a participação na prática. Realizou-se a análise geral dos grupos: Flautistas da Pró-Arte & Coral Canto Nosso. Verificou-se quais os tipos de processos de aprendizado utilizados em cada uma das práticas e gerou-se então a análise dos dados desta pesquisa, como veremos no capítulo que trata da análise.

O processo de musicalização através da prática de conjunto foi investigado nesta pesquisa, tendo este o objetivo de avaliar a importância e a eficácia desta prática no aprendizado e no desenvolvimento musical dos participantes. Os dados bibliográficos e históricos serão analisados e relacionados para que nesta monografia possamos fazer um apanhado sobre a prática de conjunto no Brasil e como esta foi empregada na educação musical dos participantes dos dois grupos já relacionados. Os estudos de casos foram empregados na pesquisa para exemplificar e comprovar a teoria de que através dos diversos métodos de musicalização, existe uma nova forma de tratar a pedagogia musical; principalmente quando se trata da prática de conjunto e seus resultados. Estes pontos serão investigados para a determinação de novas práticas e para estabelecer se existem processos de musicalização mais eficazes, bem como uma maior motivação geral centrada nos resultados observados.

Quanto à questão metodológica, foram elaborados questionários e entrevistas com os participantes e diretores dos grupos para identificar quais são os motivos que levam os participantes a preferirem este tipo de musicalização e de prática. Quanto à pesquisa de

campo, os grupos foram observados pelos autores que se revezaram em suas atividades, para maior autenticidade e isenção em relação a fatores pessoais e inerentes ao envolvimento dos autores com o assunto pesquisado. Foram utilizados os conceitos de prática interacionista e o de desenvolvimento das capacidades individuais na prática de conjunto, através de um aprendizado participativo como parte do referencial teórico envolvido.

A pesquisa justifica-se pela pouca bibliografia encontrada no campo da prática de conjunto, e pela falta de relação entre a motivação psicológica e a construção do saber musical. Na área acadêmica poderá ser de suma importância este trabalho, uma vez que temos no Brasil diversas dinâmicas correlatas em atividade. Foram abordados também os processos de musicalização e aprendizagem como forma de embasamento teórico bibliográfico.

CAPÍTULO 1: GRUPOS ANALISADOS

1.1 Histórico de cada grupo e suas características

- *Flautistas da Pró-Arte:*

Criado pela professora Tina Pereira, a partir das aulas de prática de conjunto que ministrava nos Seminários de Música Pró-Arte desde 1985, o grupo musical Flautistas da Pró-Arte é um grupo de educação musical que se dedica a musicalização tendo como base o repertório da música popular brasileira. Atualmente tem cerca de 63 integrantes, com idades que variam entre sete a até vinte e dois anos, que tocam vários instrumentos de sopro, percussão, cantam, dançam, representam e fazem acrobacias circenses.

A cada ano, baseados nos grandes mestres da música popular brasileira, o grupo monta espetáculos musicais com o objetivo de apresentar ao público a vida e a obra de um compositor escolhido. Sendo esta a marca registrada da metodologia de trabalho dos Flautistas da Pró-Arte, ou seja, o grupo se propõe à pesquisar e absorver anualmente a vida e a obra de um compositor brasileiro. Em consequência, o trabalho resultou em vários concertos, todos eles calcados em obras de mestres como Lamartine Babo (1992), Braguinha (1993), Dorival Caymmi (1994), Ari Barroso (1995), Tom Jobim (1996), Pixinguinha (1997), Noel Rosa (1998), Espetáculo coletânea de todos os compositores trabalhados e a gravação do primeiro CD comemorativo de dez anos de grupo (1999), Chico Buarque (2000), Edu Lobo (2001) e Hermeto Pascoal (2002) fazem do percurso traçado a consolidação de um trabalho que apostou em uma pesquisa inovadora das professoras Tina Pereira e Cláudia Ernest Dias.

Em 1985, data do início de sua formação, o grupo possuía cerca dez integrantes que tocavam flautas doces, xilofones, metalofones e percussão. Mas foi somente no 1987 que os alunos de flauta doce da classe de Tina Pereira, com um repertório retirado de um livro de

canções folclóricas japonesas, fizeram a sua primeira apresentação no Colégio Eliézer, em Laranjeiras. As músicas eram executadas com flautas doces e tinham como acompanhamento xilofones e metalofones tocados pelos próprios alunos. Todas as músicas eram interligadas, culminando com o hino popular do Japão (“sakura” – uma bela melodia, que segundo Tina Pereira “possui um singelo prazer estético”).

No ano de 1988 a classe de flauta se apresentou no mesmo local com um repertório de música folclórica nordestina adaptada para flauta doce, xilofones, metalofones e percussão.

O ponto fundamental para o início do projeto de educação musical ocorreu em 1989, com a escolha de repertório do compositor Dorival Caymmi e com a descoberta da adequação de suas melodias à flauta doce. A diretora musical Tina Pereira descreveu-nos por e-mail como justificativa os pontos principais que a fizeram construir e solidificar, até hoje, este projeto de educação musical:

- *Aprender a cantar a melodia com acompanhamento harmônico correto”.*
- *Aprender a tocar esta melodia.*
- *Obter o conhecimento prévio do ritmo desta melodia através do canto, o que facilita a leitura musical.*
- *Desfrutar do prazer de poder tocar o que se canta.*
- *Ao tocar a melodia, poder sentir mais claramente o movimento da linha melódica. Ao cantá-la novamente, soará mais exata e afinada.*
- *Juntar esta melodia a outras, descobrir a harmonia, as tensões, a polifonia.*
- *Escutar o resultado da mistura de vozes.*

- *Deixar a música fluir pelo corpo em movimentos diversos, entre cores e formas.*

Preparar tudo para o grande dia: a estréia

- *Realizar a apresentação pública. O coroamento do processo da vivência musical. A experiência quase mística de estar em cena com a missão de apresentar tudo da melhor maneira possível, tendo que transpor muitas barreiras (limitação técnica, nervosismo, medo, insegurança, timidez, etc).*

- *Sentir a alegria de uma nova estréia, usufruir os aplausos da platéia. O reconhecimento do público é o terreno fértil para o a nova sementeira de boa música e muito aprendizado.”.*

Atualmente o grupo se dedica a estudar novamente o repertório de Tom Jobim e a gravar um novo Cd.

- *Coral Canto Nosso:*

Fundado em outubro de 1986, por Wally Borghoff, este grupo é formado principalmente por comerciários, além de outras pessoas da comunidade do bairro da Tijuca (RJ). Desde sua fundação tem-se apresentado ativamente no SESC, local de sua origem, e em outros centros de atividades e associações.

Participou de diversos encontros de corais, destacando-se: *IIº & IIIº Enacoros – Conselheiro Lafaiete – MG (2000–2001)*, além do *6º & 8º Festival Internacional de Coros de Juiz de Fora - MG (2000–2002)*. Cantou nas principais salas do Rio de Janeiro, destacando-se: Funarte Sidney Miller e a Casa de Cultura Laura Alvim. Esteve presente em diversas campanhas, como a da Pastoral da Catedral Metropolitana do Rio de Janeiro e também do *Mac Dia Feliz*; como também no projeto turístico *Domingo no Centro*, da Prefeitura do Rio de Janeiro – Música nas Igrejas.

O Coral *Canto Nosso* é independente, e está desde agosto de 2001 sob a direção musical do regente *Leandro Abrantes*. Já passaram por sua direção musical nomes como Valéria Mattos (A.C.C. e UFRJ) e Silvia Sobreira (UNIRIO). O Coral possui aproximadamente 20 integrantes, e todos se mobilizam para tornar possível o resultado musical do grupo. A gestão é feita de maneira participativa, contando também com os “Amigos do Coro” que tornam viável financeiramente a atividade musical.

O repertório do Coral Canto Nosso é realmente eclético, e destaca-se por suas apresentações temáticas (Água, Natal, Casamentos, Samba, Bairro da Tijuca, etc...). Sempre com atenção especial para a Música Brasileira, através de peças para coro, ou arranjos especialmente desenvolvidos para o grupo pelo atual regente.

Apesar de participar de diversos eventos formais e encontros, o grupo é muito divertido e principalmente descontraído. Sempre que pode, o Coral Canto Nosso se reúne para cantar – e encantar – nas ruas e lojas do bairro da Tijuca. Faz também concertos didáticos em escolas, e em benefício de algumas instituições de amparo.

No momento todo o empenho do grupo se concentra na captação de recursos e apoio para a gravação e mixagem de seu primeiro CD, em comemoração de seus 16 anos de fundação e vários anos de resistência. Pois mesmo sem contar com o apoio de uma instituição ou entidade, o coral como grupo resiste e produz.

1.2 Direção Musical:

- *Flautistas da Pró-Arte:*

Possuem na direção uma subdivisão básica. Duas pessoas realizam esta tarefa: as professoras Claudia Ernest Dias e Tina Pereira.

A idealizadora, diretora musical e regente Tina Pereira formou-se em Educação Elementar de Música e Dança pelo instituto Orff da Escola Superior de Música e Artes Dramáticas – Mozarteum em Salzburgo, Áustria desde 1984 e desde 1985 integra o corpo docente dos Seminários de Música Pró-Arte. Nesta instituição a professora começou o seu trabalho como educadora ministrando aulas de flauta doce e flauta transversa e trabalhando com música e dança da renascença – formando o conjunto de flautas doces "Pró-Arte Dança Antiqua" – especializado em música barroca, e integrando um duo de flauta e piano com o professor Caio Senna, especializado em música contemporânea.

Além do trabalho dos Flautistas da Pró-Arte, a professora Tina Pereira possui outros projetos em moldes parecidos, como: Os Flautistas da Marambaia, Os Flautistas de Paquetá e Os Flautistas do Méier.

Cláudia Ernest Dias é formada em História pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Estudou na Escola Nacional de Música de Brasília. Foi aluna de flauta doce de Helder Parente e Homero de Magalhães Filho nos Seminários de Música Pró-Arte. É professora de flauta doce dos Seminários de Música Pró-Arte desde 1980.

Dirige, desde 1989, o grupo "Flautistas da Pró-Arte", onde desenvolve, juntamente com a professora Tina Pereira, o trabalho "Música Popular Brasileira na Educação Musical", que desde 1995 conta com o patrocínio da Petrobrás. Participou do curso de verão do Instituto Orff em Salzburgo - Áustria em 1990.

Participou do Simpósio Internacional de Educação Musical do Instituto Orff, da Escola Superior de Música e Artes Dramáticas Mozarteum em Salzburgo, Áustria, em 1995. Representou o Brasil no Congresso de Educação Musical, coordenado pelo ISME (International Society on Musical Education) realizado em Pretoria, África do Sul em julho de 1998. Com o grupo Flautistas da Pró-Arte, já se apresentou em vários espaços culturais do Rio de Janeiro, Parati, Belo Horizonte, Ouro Preto, Brasília e Salvador.

- *Coral Canto Nosso:*

O Coral Canto Nosso, está desde agosto de 2001 sob a direção musical do regente Leandro Abrantes, que aceitou convite feito por seu amigo Fernando Campos, que atualmente reside e estuda em New Jersey, EUA. O grupo sempre contou em sua direção com nomes expressivos do meio musical carioca. Leandro Abrantes é licenciando em música pela UNIRIO. Iniciou seus estudos ainda criança, na Escola Nacional de Música (UFRJ), nos cursos de Piano e Canto. Envolveu-se em diversos coros de sua cidade, sendo logo escolhido como monitor do Coral da Escola de Música sob a regência de Lidya Podorolski. Paralelamente, participou do Coral Altivoz da UERJ, e lá também, tornou-se monitor.

Colaborou no trabalho do Maestro Mário Robert Assef, e participou de diversos eventos internacionais, entre eles: Iº Encuentro de Coros Universitarios del MercoSul, Luján, Argentina -1997; Intercâmbio com o Coral Universitário, Uruguai-1998; Brasil 500 anos, Portugal-2000; Festival 500 "Sharing the Voices", St. Johns, Canadá -2001.

Trabalhou como assistente de produção (além de participar como tenor) do CD *Desenredos* do Coral Altivoz UERJ em 1999. Participou de diversos cursos em sua área de especialização – Regência Coral, além de cantar como contra – tenor em eventos e concertos.

Como regente, goza da reputação de ter uma dinâmica moderna de ensaio, além de ser conhecido por sua energia peculiar. Trabalhou como auxiliar em diversos corais de empresas e associações (SMA – Secretaria Municipal de Administração –1997, Telefonica Celular RJ –1998, e a Instituição religiosa Perfect Liberty – Copacabana –1999). Como cantor solista era responsável pelo hino semanal da Primeira Igreja da Ciência Cristã – Maracanã/RJ. Coordenou e Regeu o Coral da 3ª idade do SESC de Ramos, nos anos de 2001 e 2002.

Além de regente, Leandro Abrantes é também compositor e arranjador. Professor de piano e canto ministrou as oficinas de Canto Coral e Teclado, no SESC de Ramos/RJ. É coordenador e professor de música do Espaço Ginga Brasil, Catete / RJ. É produtor musical de bandas e eventos culturais.

No início de 2002, cantou no Curso de Verão Rioacappella, arranjo de Paulo Malaguti. Organizou o Iº Encontro Musical do SESC de Ramos, com presença de diversos corais e músicos (Vocal Factory, Coral da PUC, Coral Baukurs, Canto Nosso). É aluno do curso de Regência Coral dos Seminários de Música da Pró-Arte sob a orientação do professor Carlos Alberto Figueiredo. Nesta instituição, é responsável pelo trabalho de técnica vocal e auxiliar de regência do coral de pais e amigos da Pró-Arte, sob a direção de Ignez Perdigão.

1.3 Equipe de trabalho:

- *Flautistas da Pró-Arte:*

Atualmente os Flautistas da Pró-Arte contam com a professora Tina Pereira para a direção geral e musical, preparação musical, pesquisa e roteiro, além da regência. Juntamente com ela atuam os professores Raimundo Niciolli, que é responsável também pela preparação musical e arranjos; e Claudia Ernest Dias, que é a responsável pela preparação musical e direção musical. Nos últimos três anos sentiu-se a necessidade de monitores musicais para

ajudar o grupo. Para exercerem tal função foram os estagiários Ana Paula Teixeira da Cruz e Bruno Jardim.

Na preparação musical do naipe de saxofone, a responsável é a saxofonista Sueli Faria, no naipe da clarineta a responsabilidade fica a cargo da clarinetista Lena Verani. Para a percussão o professor André Bava é o responsável e para as flautas transversas a responsabilidade é dada à professora e flautista Andrea Ernest Dias.

O grupo Flautistas da Pró-Arte tem seus arranjos escritos por arranjadores ilustres do meio musical brasileiro: Alexandre Carvalho, Bia Paes Leme, Billy Teixeira, Carlos Malta, Caio Senna, Célia Vaz, Franklin da Flauta, Kim Ribeiro, Zeca Rodrigues, Ignez Perdigão, Raimundo Niciolli, Tina Pereira e Zeca Assumpção e atualmente tem como novo arranjador um participante do grupo: o flautista Bruno Jardim.

Nas coreografias e preparação corporal o grupo conta com os coreógrafos: Dani Lima e Vinícius Salles (Cia de Dança Dani Lima), Denise Stutz, Steven Harper e Adriana Salomão (Cia de Dança Steven Harper), Ugo Alexandre (Rio Hoe Company), Eleonora Gabriel (Cia. Folclórica do Rio de Janeiro - UFRJ), Rodrigo Bernardi e Bruno Beltrão (Grupo de Rua de Niterói), Beth Martins, Vanda Jacques e Juliana Coutinho (Intrépida Trupe).

O grupo possui também um palco móvel para espetáculos ao ar livre que tem o projeto de José Dias. A figurinista responsável é Tetê Amarante e no cargo de assistente de figurinista tem-se Luciana Siqueira Gonçalves como responsável. Os Flautistas da Pró-Arte contam com a produção de Viviane Borges e com a assistência de produção Priscila Kroupa. A sonorização dos Flautistas da Pró-Arte é feita pela Pro Audio, que tem como operador o profissional Luiz Silveira Cruz.

- *Coral Canto Nosso:*

O Coral tem uma organização participativa, sendo todos os coralistas de igual importância para o andamento das atividades. Existe o cargo de tesoureiro que a cada dois meses deveria ser revezado.

CAPÍTULO II - PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO:

O processo de musicalização se dá na interface entre o aluno ou praticante e seu professor ou mesmo outro aluno mais avançado. Normalmente faz-se uso de pedagogias musicais para ativar e melhorar o resultado prático destes processos de musicalização. Um ponto de extrema importância e no qual notamos uma carência de maiores estudos e pesquisa foi na definição do grau necessário de conhecimentos musicais para um indivíduo ser considerado musicalizado. Uma vez que o conceito de musicalização é extremamente subjetivo e sócio-cultural, e está sendo hoje baseado nas mais diversas pedagogias musicais.

Quando tratamos dos processos de musicalização envolvidos nas práticas de conjunto, temos que ter em mente toda a história da pedagogia musical brasileira. No caso específico deste trabalho damos maior importância aos processos práticos e seus resultados, bem como à metodologia e o conteúdo a que se destinam. Existiram muitos modelos de musicalização e todos implicam em processos específicos. Relatamos os principais processos envolvidos e analisados nos estudos de caso.

2.1 Apanhado histórico nacional dos processos de musicalização

No Brasil, e mais especificamente no Rio de Janeiro, temos um modelo histórico que privilegia a cópia de metodologias importadas, bem como os processos de musicalização correspondentes. Somente no início do século XX surgem os grandes pedagogos musicais nacionais. A pesquisadora Ermelinda A. Paz¹, na introdução de seu livro sobre a pedagogia musical, comenta exatamente este fenômeno:

“ O início do século XX foi o grande marco do surgimento e evolução das doutrinas pedagógico – musicais. o êxito que, somente no início deste século, o suíço Émile Jacques Dalcroze, , obteve ” (Paz, 2000:10)

¹ PAZ, *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*, p. 10.

Para Dalcroze², sentir os conceitos musicais era mais importante do que realmente sabe-los. Isto gerou a falsa idéia de que somente a experimentação e a prática bastavam. “No Brasil, esse método encontrou total receptividade através dos professores Liddy C. Mignone e Sá Pereira.”³. Outros pedagogos internacionais, como o alemão Carl Orff, também nortearam a mudança nestes conceitos e relações entre prática e teoria.

A falsa idéia à qual nos referimos baseia-se no trato isolado da prática, separando-a assim dos conteúdos teóricos. Nesta metodologia não há relação entre a teoria e o som que resulta da prática musical. A década de 60, com o desenvolvimento do conceito de oficinas de música e o surgimento da música experimental – conceito oriundo do inglês John Paynter, com sua *creative music* – gera o aparecimento de novos modelos e processos de musicalização. É importante ressaltar que como em todo processo histórico, tanto a oficina de música como a experimentação deve ser considerada sob todas as facetas possíveis.

Segundo Fernandes⁴ em seu livro *Oficinas de Música no Brasil - História e Metodologia*, se refere exatamente aos aspectos a serem abordados:

“..., analisá-lo historicamente implica desdobrar a análise em duas vertentes, pois as oficinas são um fenômeno misto, isto é, para entendê-las devemos localizá-las enquanto fenômeno específico da história da linguagem musical e por outro lado, da história da pedagogia musical, e do próprio contexto sócio-cultural.” (Fernandes, 2000:48).

No campo dos processos de musicalização a pedagogia musical brasileira se mostra extremamente voltada para os níveis mais elementares do conhecimento musical. Tal fato pode ser comprovado historicamente ao considerarmos a figura de Villa-Lobos, o músico e educador, na década de 30. Neste período, com a queda do sistema republicano, a música foi utilizada para desenvolver a “coletividade”, a “disciplina”, e o “patriotismo” e, através do

² Émile Jacques DALCROZE -pedagogo musical suíço responsável pela difusão da educação rítmica do século XX.

³ PAZ, *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*, p. 10.

Decreto nº 19891, de 11 de abril de 1931 se dá a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. A esse respeito, é pertinente citarmos o pensamento de Souza ⁵:

"a idéia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que no entanto não são em lugar algum claramente definidos mas apenas vagamente descritos" (Souza, 1992, p.13).

Essa idéia de ensinar música a uma coletividade é também compartilhada por Hans-Joachim Koellreuter, que defendia uma arte musical que fosse a expressão real da época e da sociedade. Apoiado por compositores brasileiros como Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunda, surge o movimento Música Viva. Este foi um dos marcos históricos da produção musical no Brasil e também deu importantes contribuições à pedagogia musical de nosso país. Podemos ressaltar os pontos principais deste movimento: o privilégio da criação musical; a importância da função social do criador contemporâneo; a questão do coletivo; a contemporaneidade e renovação. Pode-se conhecer parte do pensamento do Grupo Música Viva referente ao ensino de música, a partir de trechos (vistos por Kater)⁶ do capítulo "Da educação artística, de uma mentalidade nova, de um novo estilo" do Manifesto de 1945:

"1. educar a coletividade utilizando as inovações técnicas a fim de que ela se torne capaz de selecionar e julgar o que de melhor se adapta à personalidade de cada um dentro das necessidades da coletividade; 2. combater o ensino baseado em opiniões pré-estabelecidas e preconceitos aceitos como dogmas; 3. reorganizar os meios de difusão cultural. (...) Consideramos essencial a substituição do individualismo e do exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizamos para o ensino musical as formas coletivas de ensino: canto orfeônico e conjunto instrumental" (Kater, 1992, p.24-5).

⁴ José Nunes FERNANDES, *Oficinas de Música no Brasil: História e Metodologia*, p. 48

⁵ SOUZA, Jusamara. *Funções e Objetivos da Aula de Música Vistos e Revistos Através da Literatura dos Anos Trinta*. Revista da ABEM, n.1, Ano I, 1992, p.13

⁶ KATER, Carlos. *Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva*. Revista da ABEM, n.1, Ano I, 1992. p.22-34

Na época à qual nos referimos, não era valorizado o desenvolvimento individual, era dada ênfase a um currículo mínimo necessário para a obtenção de habilidades básicas no campo musical. Muito se fez, e não devemos fazer críticas somente negativas, mas sim complementares. Os elementos teóricos eram reforçados e tratados como símbolos de escrita, onde a musicalização podia ser entendida como alfabetização musical ou simples reconhecimento de símbolos. O que nem sempre corresponde a um real conhecimento, ou mesmo, a uma vivência musical.

Os processos de musicalização se valiam da coletividade, o que não significou uma sistematização das metodologias características das práticas de conjunto. Depois de inúmeras práticas ligadas à educação influenciadas por "movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, uniméticas e ecléticas, tradicionais e inovadoras"⁷, a pedagogia musical brasileira a partir dos anos 60, como já foi citado, sofreu mudanças que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Nesta época, o que estava em debate eram formas de sensibilizar e musicalizar, e os pedagogos criaram expressões importantes como Arte-Educação, Iniciação Musical e Musicalização.

Em 1971, temos um novo fato que muda o rumo da formação dos professores de artes e principalmente do caminho da educação musical. Com base no artigo 7º da Lei 5692 de 1971, a música passou a fazer parte de um ensino chamado de interdisciplinar. Sendo assim, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares, gerando problemas para o ensino da música, bem como para o de outras artes. O professor de Educação Artística via-se responsável por uma prática pedagógica múltipla, ou seja, era ele quem respondia pelo ensino geral das artes independentemente de sua formação ou qualificação específica. O que

⁷ OLIVEIRA, Alda de Jesus. *A Educação Música No Brasil: ABEM*. Revista da ABEM, n.1, Ano I, 1992, p.38.

levava os professores que não tinham formação em música a ministrarem aulas apenas nas outras áreas.

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, resultando numa aprendizagem superficial. A maioria dos alunos que ingressava nesses cursos não tinha formação anterior em qualquer das áreas. Assim gerou-se um "exemplo típico de um círculo vicioso: o aluno não possui educação musical em nível de I e II Graus, conseqüentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna como professor sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música" ⁸.

O professor fazia concurso público que lhe permitia ministrar aulas apenas no ensino médio e nos últimos ciclos do ensino fundamental. Dessa forma, o ensino fundamental ficava sem professor especializado e, de um modo geral, o ensino de música nas escolas parecia estar desaparecendo gradualmente.

Tornou-se, então, privilégio de uns poucos o acesso à educação musical, já que a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares por fatores como a não - obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área. O pensamento de Tourinho⁹ é importante:

"vista como uma 'mera' disciplina, a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado"¹⁰.

Por outro lado, Irene Tourinho continua:

⁸ HENTSCHKE, Liane. *A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical*. *Fundamentos da Educação Musical*, n.1, 1993, p.52.

⁹ TOURINHO, Irene. *Música e Controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares*, Em Pauta, 1993, p.68.

¹⁰ (Id., *Ibid.*, p.68).

“a música está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na “organização” e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia – a – dia escolar”¹¹

Valores ideológicos e filosóficos desta época refletem a pouca importância que a educação musical possuía para a nossa sociedade, tornando a educação, a cultura e a arte supérfluas. O acesso a outras modalidades de conhecimento, como a música, ficava restrito apenas às pessoas que tinham condições financeiras. Segundo Hentschke¹² essa atitude elitista da população brasileira, “contradiz todo e qualquer princípio educacional”. O que se tem na formação dos professores era uma real falta de embasamento teórico, que ficava explícita em suas práticas. Normalmente os professores procuravam atividades prontas e as aulas limitavam-se a uma seqüência de atividades escolhidas a esmo. Adotava-se algum método gerado no Brasil (Villa-Lobos, Gazzi de Sá, Liddy Mignone e Sá Pereira) ou algum método trazido da Europa — o que era o mais comum — (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Martenot), métodos estes que por muito tempo serviram, e ainda servem, de modelo na prática educacional. A esse respeito, temos a contribuição de Penna¹³:

“No entanto, não podemos esquecer que esses métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os embasam, redirecioná-los para as metas que almejamos. O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento”¹⁴

Vivemos neste novo século uma metodologia de ensino musical que abarca todos os métodos e faz uso – ou deveria fazer – de todos os recursos e processos para uma real musicalização dos indivíduos e dos grupos envolvidos nas práticas.

¹¹ (Id., Ibid., p.69).

¹² HENTSCHEKE, Liane. *Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical*. Anais - II Encontro Anual da ABEM, 1993b, p.52.

¹³ PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*, 1990, p. 66.

¹⁴ (Id., Ibid., p.66)

2.2 Conceitualização da expressão “processos de musicalização”:

Quando falamos de processos de musicalização, não há dúvidas quanto à compreensão do termo “processo”, ou seja, a idéia de continuidade e mesmo de uma atividade que se desenrola num tempo não mensurável. O real problema conceitual está na definição do que é musicalizar, termo que surgiu aproximadamente na década de 60, como já mencionamos, e que foi empregado de maneiras diferentes para definir os mais diversos tipos de ensinamentos musicais. No campo da educação infantil, temos as maiores divergências quanto ao real sentido do termo musicalização.

Em sua acepção mais básica “musicalizar” é tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de caráter musical. Busca-se atender as experiências dos alunos com o desenvolvimento das metodologias, através de sua participação criadora, ingressando-os não só na atividade musical, na forma de expressão – música como linguagem – mas também, na aprendizagem musical. Faz-se a musicalização através da atividade criativa, gerando um desenvolvimento mental intelectual favorável à aquisição de conhecimentos musicais – que como já falamos são nivelados pela base.

A musicalização, além de transformar os alunos em indivíduos que usam os sons musicais, que fazem e criam música, apreciam música, e finalmente se expressam por meio da música, ainda auxilia no desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma série de outras atividades. Nesta monografia nos detemos principalmente em algumas das potencialidades desenvolvidas pelos processos de musicalização, tais como: capacidade inventiva, raciocínio lógico e matemático, senso estético, capacidade de socialização, expressividade,

aprimoramento da percepção sonora e da percepção espacial. A musicalização engloba portanto vários aspectos do desenvolvimento humano.

2.3 Métodos e processos utilizados nas práticas:

No trabalho de ambos os grupos musicais, Flautistas da Pró-Arte e Coral Canto Nosso, pode-se notar a presença de características inerentes à oficina de música, porém estas práticas não são exemplos reais de oficinas. Isto pode ser afirmado com base nas definições e características apresentadas por Fernandes (2000), especificamente no que trata da definição do que seria uma Oficina de Música, esta:

“... é um espaço em que se aprende música fazendo música, compondo desde o início;” (Fernandes, 2000, p. 86). e “... é um processo de redimensionamento da conscientização do - universo sonoro circundante, juntamente com o desenvolvimento de auto - conhecimento, auto - expressão e análise, que conseqüentemente deverá ser um processo dialético, proporcionando reflexão, crítica e auto - crítica.” (Fernandes, 2000, p. 87).

As práticas relacionadas neste trabalho são em verdade um exemplo de prática interacionista, nos moldes apresentados por Mônica Duarte em seu artigo para o Caderno Debates do programa de pós-graduação em Música – UNIRIO. Estas práticas não privilegiam de modo algum a criatividade individual de seus participantes. São práticas de conjunto baseadas na repetição de modelos ou mesmo na execução de arranjos feitos **para** o grupo – não **pelo** grupo.

O desenvolvimento sócio – musical é na verdade a mola mestra desta prática interacionista, pois é baseado no conceito Vygotskyano de Zona Proximal de Desenvolvimento – Lev Semyonovitch Vygotsky¹⁵, bem como na interação do processo

¹⁵ Lev VIGOTSKY (1896-1934) foi um pedagogo a frente de seu tempo. Desenvolveu trabalhos em áreas como filosofia, literatura e psicologia, mas seus trabalhos mais conhecidos são seus estudos sobre o desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança, agrupados na sua Teoria do Desenvolvimento Social.

lingüístico de Geraldi – João Wanderley Geraldi¹⁶, sendo esta classificação somente uma reflexão teórica quanto às práticas.

Afirmamos que não são oficinas de música. Mas, não podemos também classificá-las somente como práticas interacionistas, pois como veremos envolvem uma série de pequenas variáveis em seus desenvolvimentos isolados. Possuindo assim, cada prática sua especificidade e mais ainda seus respectivos conjuntos (grupos).

Temos como base teórica os relatos e estudos do Professor Keith Swanwick, com relação às escolas inglesas e com base neles podemos fazer uma aproximação ao modelo atual de ensino de música no Brasil. Swanwick¹⁷ verificou que tais atividades da pedagogia musical e suas metodologias poderiam ser classificadas em "três bases lógicas rivais", quais sejam: a 'tradicional' ou 'centrada na matéria', a 'progressista' ou 'centrada na criança' e a 'multicultural'. São fundamentadas nas teorias de educação já existentes. A progressista é a que podemos relacionar diretamente com o termo interacionista, uma vez que valoriza o auto-ensino ou o autodesenvolvimento das capacidades musicais por uma proximidade.

Segundo Swanwick¹⁸, Carl Orff foi o primeiro pedagogo progressista a enfatizar a participação efetiva do aluno através de sua experiência na execução de instrumentos musicais, canto, treinamento auditivo, movimento e improvisação. Defendeu a prática antes da teoria, não se preocupando com a segunda visão.

Para Orff, a música é a consequência natural da fala, do ritmo e do movimento. O importante é a criança ter a vivência, fazer música dentro de um grupo até criar suas próprias manifestações sonoras e ir tomando consciência de conjunto a cada etapa do processo. Esses

¹⁶ João Wanderley GERALDI, lingüista e pedagogo que defende a linguagem como resultado de uma interação social, nos moldes sociais e psicológicos.

¹⁷ SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. 1988, p.14.

tópicos são vistos no processo didático das práticas analisadas, sendo que no caso do coro Canto Nosso, não existe a prática de instrumentos, pois se trata de um trabalho exclusivamente vocal.

Faz-se importante relacionar a nova idéia lançada pelo Programa Curricular de Música Manhattanville (1970) que enfoca três aspectos principais, que também estavam presentes no trabalho de Paynter – *creative music* – e Murray Schaffer. São eles: relevância artística, - música como arte; importância pessoal e as relevâncias sociais, focando a cultura, o meio e as mudanças que podem ocorrer ao longo do processo social.

Segue-se a esta idéia de metodologia de ensino e currículo, a atribuição de novas funções ao professor a quem compete orientar o aluno, facilitando o processo de aprendizagem, "estimulando, questionando, aconselhando e auxiliando, ao invés de demonstrar e dizer" (SWANWICK, 1988, p.14).

Swanwick¹⁹ defende também a teoria multicultural, a qual, segundo o autor, está relacionada à diversidade cultural encontrada nas sociedades, resultante tanto do crescimento da migração e imigração das mais diversas culturas quanto do desenvolvimento de meios de comunicação cada vez mais eficientes.

“Não há dúvida de que as preferências musicais são sinais culturais, e os processos de rotular a música e de colocá-la dentro de um contexto de aprovação social são universais e podem ser encontrados dentro de qualquer tradição ocidental clássica ou folclórica. Conseqüentemente, a fusão da música com a cultura e o estilo de vida em geral dá-se de acordo com os costumes culturais óbvios, ou seja, costumes e práticas religiosas, políticas ou de qualquer outra categoria” (Swanwick.,1988).

¹⁸ (Id., Ibid., p.14).

¹⁹ (Id., Ibid., p.14).

Isso é visto nas práticas de conjunto analisadas quando falamos de repertório, temas e contextualização das apresentações. Tanto nos Flautistas da Pró-Arte quanto no Coral Canto Nosso, os fatores sociais e principalmente multiculturais típicos de grupos grandes são determinantes para uma abordagem abrangente dos temas e tópicos pedagógicos e metodológicos.

CAPÍTULO III – PRÁTICA DE CONJUNTO

Quando abordamos este assunto, especificamente a expressão “Prática de Conjunto” deve-se lembrar que ela se refere a todas as práticas e abarca um grande número de subdivisões e até mesmo classificações. Historicamente se relaciona à expressão “Música de Câmara”, tal fato pode ser comprovado na equivalência dos dois termos em muitos dos cursos de graduação em música do Brasil. A diferença reside basicamente no número de executantes e repertório a ser executado. No *Dicionário Grove de Música* o termo “Música de Câmara” é definido como sendo a:

“música adequada à execução de câmara ou aposento: a expressão é geralmente aplicada à música instrumental (apesar de poder ser igualmente aplicada à vocal) para de três a oito executantes, com uma parte específica para cada um deles”²⁰.

A prática de conjunto não segue tais regras, pois o número de integrantes é determinado de acordo com as necessidades do próprio grupo e o repertório a ser executado também, sendo que não é necessário que haja uma parte específica para cada um dos indivíduos. Sendo assim o termo “prática de conjunto” pode ser usado para qualquer prática musical em conjunto, que pode ser instrumental ou vocal, onde também não há necessariamente um número definido de participantes uma vez que estes são determinados pelos participantes ou por seus diretores.

No Brasil um dos primeiros registros que temos sobre a prática de conjunto em grandes proporções é o trabalho com Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos que foi implantado através do decreto n. 19.890, de 18/4/1931 no Distrito Federal. Na década de 1930 Villa-Lobos mostrou-se dedicado à pedagogia musical com a criação de materiais didáticos como “*Canto Orfeônico*”, “*Guia Prático*” e “*Coletânea de Solfejos*” surgem também

inúmeras bandas escolares e corais. Notamos em nossa pesquisa que muitos integrantes do Coral Canto Nosso, viveram nessa época, e em grande parte por esse contato musical mantiveram a vontade de cantar.

Neste momento histórico vemos o resultado desta semente lançada por Villa-Lobos, pois foi graças às suas iniciativas metodológicas que várias gerações posteriores deram seguimento à educação musical através da prática de conjunto.

Baseamos esta pesquisa em exemplos de práticas urbanas com conteúdo didático – pedagógico, mas não podemos esquecer que a realidade musical brasileira faz da prática de conjunto uma ferramenta importante. Temos exemplos da prática de conjunto nos grupos folclóricos, nas bandas, nos cultos, e em todas as manifestações populares.

3.1 Dinâmica das práticas

Esta parte tratará das práticas de conjunto, Flautistas da Pró-Arte e Coral Canto Nosso e especificamente das dinâmicas envolvidas nestas duas práticas. Quando utilizamos a expressão: “dinâmica das práticas” nos referimos às atividades, musicais ou extramusicais, inerentes a cada grupo, que permitam que os objetivos do conjunto como um todo seja alcançado. Essas atividades podem ser desde aulas individuais, ensaios de naipe, ensaios coreográficos, ensaios de partes – o ensaio de um arranjo específico – ou até mesmo ensaio gerais e concentrações – também chamadas de maratonas musicais, nas quais há ensaios com duração maior do que a de costume.

Acreditávamos que na prática de conjunto o número de faltas individuais pesava para o desenvolvimento coletivo do trabalho, mas em nenhum dos casos estudados a ausência

²⁰ Dicionário Grove de música: *Edição concisa*, 1994. p. 634.

dos integrantes foi mencionada como determinante para o resultado, talvez pelo número elevado de componentes por naipes e vozes.

3.2 Tipos de Aprendizado utilizados

Com base na bibliografia consultada, e nas teorias pedagógicas já mencionadas, encontramos diversas definições e classificações do que é o processo de aprendizagem. Abordamos estas definições de acordo com o aprendizado e sua caracterização pelo que pudemos constatar nos grupos analisados.

Tomamos como ponto de partida Vygotsky e sua noção de aprendizagem baseada numa relação social e principalmente em virtude da interação com os grupos pertencentes. Algumas teorias pedagógicas privilegiam aspectos que lidam com características e condições cognitivas e ambientais relevantes para o aprendizado. Fazemos as associações de como estas características se aplicam aos grupos descritos na pesquisa.

As características escolhidas para a exploração e comentário são com certeza cruciais no contexto maior das teorias que as apresentam e lhes auferem importância, embora existam certamente algumas outras que não estão sendo aqui contempladas.

Entendemos, porém, que estas características são significativas em relação à transição para o espaço de aprendizado suportado nos grupos musicais, do mesmo modo que as teorias selecionadas para justificá-las. Sendo assim lançaremos mão de somente alguns conteúdos e partes das teorias e metodologias de aprendizagem.

3.2.1 Imitação de Modelos

Nos grupos analisados temos o desenvolvimento do aprendizado baseado na imitação de modelos, o que pode ser melhor exemplificado no momento da leitura, ou simplesmente durante a prática do diretor ou de alunos mais avançados. No Coral Canto Nosso o regente canta frases ou trechos musicais a serem trabalhados e os participantes através da imitação de modelos assimilam tal conhecimento musical.

No grupo dos Flautistas da Pró-Arte o processo é similar uma vez que a aprendizagem do instrumento ou mesmo das frases cantadas, se dá de igual maneira. Os praticantes possuem níveis de desenvolvimento técnico desigual e por esse motivo são gerados aprendizados não lineares. Com aquisição de conhecimentos através de pequenos grupos de estudos se dá a imitação de modelos da técnica instrumental ou vocal.

Albert Bandura²¹ se refere a um “condicionamento clássico”, um processo de aprendizagem que foi estudado a partir de experiências realizadas com cães. Consiste na aquisição de uma resposta observável (comportamento) a um estímulo também observável que, sendo inicialmente neutro, adquire propriedades de um outro estímulo (estímulo incondicionado) com o qual é sistematicamente emparelhado, passando então a designar-se como estímulo condicionado.

3.2.2 Aprendizado Colaborativo - Interacionista

No que se refere ao aprendizado interacionista ou colaborativo, escolhemos relacionar o aprendizado aos seguintes aspectos:

²¹ Albert Bandura (1925-) é doutor em psicologia social e desenvolve pesquisas na Universidade de Stanford. Também foi presidente da Associação Americana de Psicologia. Seus principais trabalhos incluem os livros “*Principles of Behavior Modification*” (1969) e “*A Social Learning Theory*” (1971).

· Socialização e Colaboração; Meio e Contexto; Construção e Significado.

Entendemos que são estes os componentes importantes do aprendizado nos grupos de interação, e os pontos onde se observa uma grande mudança no que se refere aos ambientes tradicionais de aprendizagem formal.

Nos ensaios, a socialização acontece entre indivíduos que possuem capacidades desenvolvidas pela convivência e por compartilharem dos mesmos espaços físicos. A possibilidade de que aconteçam livres interações sociais entre indivíduos propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como o aprendizado colaborativo.

A aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes produzem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento. De um ponto de vista construtivista, o resultado mais importante do processo de modelagem não é o modelo em si, mas principalmente a apreciação e a experiência que se obtêm enquanto se articula, se organiza e se avalia criticamente o modelo durante seu desenvolvimento.

Para tanto, um processo colaborativo deve oferecer atividades nas quais os participantes possam submeter qualquer parte de seu modelo – incluindo suas suposições e pré-conhecimentos – a um escrutínio crítico por parte dos outros. Desta forma, os ambientes devem poder ajudar os participantes a expressar, elaborar, compartilhar, melhorar e entender as suas criações, fazendo com que formulem claramente o seu próprio pensamento.

A aprendizagem colaborativa pode definir-se como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e

social), onde cada membro do grupo é responsável quer pela sua aprendizagem, quer pela aprendizagem dos elementos restantes.

A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como uma construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação grupal em ambientes que favoreçam a interação, a colaboração e a avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo.

A noção Vygotskiana de prática interacionista é abrangente e por esse motivo se aplica na definição do aprendizado e seus processos vivenciados nos grupos estudados. Existe a presença de outros tipos e definições dos processos de aprendizado defendidos por diversos teóricos.

3.2.3 Aprendizado Experimental

Carl Rogers²² definiu dois tipos de aprendizado: cognitivo e experimental.

O cognitivo corresponde ao conhecimento acadêmico, como o aprendizado de vocabulário ou de tabelas de multiplicação, e o segundo se refere ao conhecimento aplicado, como o aprendizado a respeito de máquinas para poder consertar um carro.

A chave para a distinção entre os dois é que o aprendizado experimental se direciona para as necessidades e desejos do aprendiz, enquanto o cognitivo parte de um conhecimento previamente estabelecido.

²² Carl Rogers (1902-1987), apesar de ser mais bem conhecido por sua contribuição para a terapia aut centrada, também tem um farto currículo em estudos sobre a educação. Suas principais obras são *"Freedom to Learn"* (1969) e *"On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy"* (1961).

Rogers faz uma lista das qualidades inerentes ao aprendizado experimental: envolvimento pessoal, iniciativa própria, avaliação pelo aprendiz, e sensibilização do aprendiz. Para Rogers, o aprendizado experimental é equivalente à mudança e crescimento pessoal. Rogers acha que todos os seres humanos têm uma propensão natural para aprender.

O papel do professor é facilitar tal aprendizado. Isto inclui: (1) proporcionar um clima positivo para o aprendizado, (2) esclarecer os objetivos do aprendizado, (3) organizar e tornar disponíveis os recursos de aprendizado, (4) equilibrar os componentes intelectual e emocional do aprendizado e (5) compartilhar sentimentos e pensamentos com os aprendizes, mas sem os dominar.

De acordo com Rogers, o aprendizado é facilitado quando: (1) o aluno participa completamente do processo de aprendizado e tem controle sobre sua natureza e direção, (2) é primariamente baseado na confrontação direta com problemas práticos, sociais, pessoais ou de pesquisa e (3) a auto-avaliação é o principal método para a avaliação do progresso ou do sucesso. Rogers também enfatiza a importância do aprendizado como sendo uma abertura para mudanças pessoais.

3.3 Apresentações Musicais

São nas apresentações musicais que os grupos divulgam as atividades desenvolvidas durante o ano, quase sempre despertando a atenção de novos participantes. Encaradas normalmente como atividades-fim, elas representam na verdade uma atividade-meio, se tirarmos proveito tanto de seus erros quanto (e principalmente!) de seus acertos.

Nas práticas de conjunto analisadas esta última situação ficou bem clara, pois em todas as apresentações ocorreram novos problemas, que foram discutidos e revistos por todos.

É desse debate que surge o amadurecimento e mesmo a transformação do grupo. Cabe aos diretores e líderes coordenarem uma boa dinâmica para a avaliação das apresentações. Caso contrário, ocorre uma verdadeira “carnificina”, onde todos apontam erros dos outros e não identificam seus próprios deslizes, muito menos seus acertos perante o grupo.

Todo músico que participa de uma apresentação sabe qual é a real relação entre o que se prepara e o que realmente ocorre. Equivocado está quem acredita na meta da erradicação do erro. Sabemos como educadores que o erro é parte do processo didático pedagógico. Muitas vezes encontramos líderes ou mesmo auxiliares tensos que pressionam o resultado de meses de preparação.

Citamos as principais apresentações dos grupos ocorridas durante o tempo de realização desta pesquisa (ou seja, o segundo semestre de 2002): Os Flautistas da Pró-Arte tiveram sua estréia na Sala Cecília Meireles nos dias 12 e 13 de outubro, apresentaram –se também no estacionamento do Jardim Botânico nos dias 19 e 20 do mesmo mês, e no Museu da República, para citar apenas as apresentações mais relevantes. O Coral Canto Nosso se apresentou no 8º Festival Internacional de Coros da cidade de Juiz de Fora em Minas Gerais, e participou também do 3º Encontro das Águas em Caxambu MG nos meses de setembro e novembro respectivamente.

3.3.1 Planejamento das apresentações:

Em conversas com os diretores musicais das práticas analisadas, foi identificada a necessidade de um planejamento prévio para cada apresentação. Tanto no que tange as questões musicais e no que se refere à ordem do repertório, quanto à disposição dos indivíduos no palco.

No caso dos Flautistas da Pró-Arte constatamos haver necessidade de um reconhecimento prévio do palco a cada apresentação. Trata-se de um trabalho musical amplificado que utiliza outras linguagens artísticas tais como a dança e o teatro, que necessitam de preparações e marcações. O Coral Canto Nosso possui em sua prática o hábito de criar situações de palco-imaginário. Para tanto, dispõe de toda a estrutura da escola onde ensaia para esta atividade.

3.3.2 Ensaio Extras

Na dinâmica das práticas de conjunto analisadas, é comum haver a necessidade de se lançar mão de ensaios extras, por motivos variados. Nesses ensaios, o planejamento prévio e o enfoque se voltam para as carências e necessidades momentâneas do grupo, ficando a maior parte dos trabalhos de repertório e preparação artística parcialmente encaminhada.

Esses ensaios são realizados em função das turnês e viagens, fazendo parte do calendário das práticas de conjunto, e com isso informados e principalmente frequentados por todos os integrantes. Nestes ensaios especiais, não deveria haver problemas quanto à presença de todos, uma vez que é neles que se obtém uma noção real do trabalho a ser apresentado, e, portanto se presume que deveriam ser do interesse de todos.

Cabe ao líder e aos diretores organizar uma nova dinâmica para a prática de conjunto, para que nesses ensaios possa haver um aproveitamento ideal dos recursos humanos envolvidos. E para que se possa concentrar ao máximo a atenção e a capacidade crítica dos membros do grupo. Faz-se uso de elementos das dinâmicas de grupo e de recursos da interpretação teatral, bem como técnicas de relaxamento, uma vez que a duração desses ensaios extras em muito supera a dos ensaios normais.

3.3.3 Viagens e Turnês

Essas sim são encaradas normalmente como atividades-fim, principalmente pelos participantes das práticas de conjunto. Nas práticas de conjunto analisadas tivemos exemplos de viagens onde os grupos mostravam seu potencial máximo. Este momento de comprometimento maior e principalmente de isolamento da rotina extramusical, acaba criando não só uma boa expectativa, mas também uma realização de fato memorável, e que será fonte de excelentes lembranças.

Os Flautistas da Pró-Arte atualmente possuem patrocínio, e por conta dele surgem oportunidades de viagem com maior frequência do que no início da atividade do grupo. O que limita essas viagens é o grande número de menores envolvidos, e, conseqüentemente, de pais responsáveis. O Coral Canto Nosso por sua vez, tem sido convidado para encontros e festivais nacionais ou mesmo internacionais (Uruguai e Argentina), mas logicamente o fato de não possuir um apoio financeiro impede estes deslocamentos.

Outra questão relevante é a organização das condições básicas de permanência e acesso aos locais das turnês e viagens. Como na estrutura dos Flautistas da Pró-Arte existe a figura de um produtor, tudo é realizado de maneira mais prática, o que não significa que seja simples. No Coral Canto Nosso notamos que o diretor tenta dividir as responsabilidades, mas isto não ocorre, ficando quase sempre com mais esta atribuição.

3.4 Elementos Extra-musicais

Os elementos musicais não são os únicos responsáveis pela atenção do público, pois temos a adição de elementos de outras linguagens artísticas, para enriquecimento das práticas de conjunto. No trabalho de pesquisa este ponto fica evidente com os Flautistas da

Pró-Arte, pois no grupo a estrutura interna de organização já concebe o espetáculo desta forma (interdisciplinar). No caso do Coral Canto Nosso temos pequenas intervenções.

Neste trabalho monográfico abordaremos como “elementos extra-musicais” as coreografias, o cenário, os figurinos e os materiais de palco utilizados pelos grupos.

3.4.1 Coreografias

Nos dois grupos pesquisados verificamos o uso distinto de elementos coreográficos. No Coral Canto Nosso temos uma inserção eventual de coreografias que geralmente são elaboradas pelo grupo juntamente com o regente. Essas coreografias têm como objetivo incentivar e tornar, a atividade mais dinâmica para os participantes e para o público.

O grupo Flautistas da Pró-Arte conta em sua estrutura com uma equipe responsável pela montagem e ensaio de coreografias. No início de cada temporada de apresentações esta equipe é dividida de acordo com suas especializações – dança folclórica, sapateado, hip hop, acrobacias, dança contemporânea, balé clássico – para realizar, com base nos arranjos do compositor escolhido, suas coreografias. O uso de elementos coreográficos em ambos os grupos se destina a incentivar o contato com outras artes e a tornar a prática mais envolvente.

3.4.2 Figurinos

Os figurinos fazem parte das artes visuais envolvendo o público de maneira imediata. No Coral Canto Nosso existe como noção de figurino a diferenciação entre seus uniformes (formal, informal e gala). Esses elementos prendem a atenção da platéia, mesmo

antes da execução das primeiras notas musicais emitidas. Em muitos casos os figurinos são responsáveis pela crítica positiva do público e por sua atenção inicial.

Nos Flautistas da Pró-Arte a preocupação com o figurino atinge maiores proporções pelo próprio tamanho do grupo, bem como por sua estrutura organizacional. O figurino é utilizado para caracterizar os diversos personagens identificados nas letras musicais, coreografias, ou mesmo na concepção artística do grupo.

3.4.3 Materiais de Palco

Neste ponto abordaremos o trabalho desenvolvido principalmente pelo grupo dos Flautistas da Pró-Arte, uma vez que no Coral Canto Nosso inexistem materiais como estantes, ferragens, e elementos que correspondem ao trabalho da outra prática analisada. Um tópico de extrema relevância é o aspecto físico da junção de todos os elementos de palco no trabalho dos Flautistas da Pró-Arte.

Além de um espaço amplo, as apresentações demandam uma organização física para as coreografias, os instrumentos e a própria movimentação dos participantes e equipe técnica. Outros elementos significativos para a movimentação no palco verificados durante a análise dos dados, foram as estantes musicais e a troca de instrumentos em função de seus registros característicos e de sua utilização nos arranjos.

Existe uma estrutura de metal, planejada para acomodar todo o grupo em espetáculos ao ar livre, e como o grupo a cada temporada recebe novos participantes, esta estrutura já não é suficiente para comportar a todos. No momento das acrobacias estes elementos são postos a prova, uma vez que todas as atividades são realizadas ao mesmo tempo.

CAPÍTULO 4: MOTIVAÇÃO ENVOLVIDA NA PRÁTICA DE CONJUNTO

Podemos definir motivação através de uma série de caminhos, não obrigatoriamente de igual valor. Analisarmos seu sentido semântico e finalmente chegarmos ao âmago da questão são questões fundamentais, mas para tanto teremos que ter novamente um motivo. E, mais que um motivo, uma vontade e com certeza uma necessidade real. Neste trabalho escolhemos inicialmente falar da motivação no ser humano. Em seqüência comentaremos um fator determinante que é a função de liderança exercida pelo diretor musical do trabalho, e finalmente trataremos de sua capacidade de comunicação por ser esta fundamental para a motivação.

Segundo Irene Carvalho²³, no processo didático a motivação depende da prontidão. Ela fala do conceito que envolve a real possibilidade de realização da tarefa proposta pelo professor, ou simplesmente a prontidão para reter o conteúdo. É dessa rede de relações psicológicas, ou bio-psicológicas, que surge o bom rendimento, ou produtividade, em se tratando do universo gerencial. Vejamos:

“... o rendimento do ensino e da aprendizagem não vai depender apenas da técnica docente do professor nem da motivação do aluno. Outros condicionantes atuam, e entre eles o mais importante é sem dúvida, a prontidão ou predisposição para aprender”²⁴

Os processos de motivação e produtividade têm seus conceitos e fundamentos teóricos baseados nas pesquisas e práticas da psicologia industrial e administração dos recursos humanos.

A prática de Conjunto depende totalmente da ação das pessoas; assim sendo três fatores são fundamentais para a educação, treinamento e mudança de comportamento:

²³ CARVALHO, Irene Mello de. *O processo didático*, 1987, p. 96.

motivação, liderança e comunicação. Sempre lembrando que a liderança e a comunicação de que falamos são inerentes ao processo de Prática de Conjunto. Elas determinam a viabilidade do trabalho, e em alguns casos acabam por despertar a própria motivação.

A prática tem demonstrado que os grupos que desenvolvem e utilizam estes três fatores, são os que obtêm os melhores resultados, com aumento da produtividade. Com o objetivo de embasar este argumento e mostrar que a Prática de Conjunto não é apenas uma sub-área do saber musical, serão lembrados os conceitos e origens destes três fatores.

4.1 Motivação Do Ser Humano

Quando tratamos de motivação no ser humano, temos que fazer referência aos estudos do homem em seu ambiente mais pesquisado: o trabalho. As políticas empresariais e principalmente a psicologia empresarial reforçam a tese de que um homem motivado rende mais, tanto no trabalho, quanto em sua vida pessoal. O trabalho pode ser substituído por uma atividade criativa.

Motivação é inerente a qualquer planejamento operacional de uma organização, ou grupo que busca a melhoria e o incremento de produtividade (política de resultados). Por melhor que seja o plano, independentemente de quanto foi investido em instrumentos, processos e treinamento, é o ser humano motivado que fará com que obtenha sucesso ou não. Um grupo desmotivado pode levar ao fracasso um plano bem elaborado. Afinal, o que é motivação e o que se deve fazer para obtê-la?

Pouco se pode fazer para motivar as pessoas, pois elas já são motivadas (ou não) por si mesmas. A motivação vem de dentro de cada um e se pode apenas facilitar este

²⁴ (id., Ibid., p.96).

processo individual de forma que cada um, com o seu comportamento e personalidade, utilize esta motivação inata da melhor forma. No entanto, se por um lado é difícil motivar uma pessoa, em contrapartida é muito fácil desmotivá-la.

Às vezes uma palavra, um gesto ou até um olhar podem ocasionar a “desmotivação”. Além disso, não se pode esquecer que os seres humanos são diferentes uns dos outros, e uma ação que motive uma pessoa pode não ter nenhum efeito sobre outra. A individualidade foi um fator relevante verificado em nossos estudos de caso, pois até mesmo a faixa etária dos participantes de um grupo ou sua fragmentação em pequenos sub-grupos pode gerar motivação ou desmotivação. Muitas vezes levados pela exclusão de grupos ou barreiras de idade, os indivíduos se isolam e perdem as motivações iniciais, necessitando então de novas formas de se motivarem com a música e a atividade, para que se possa evitar a decisão de sair do grupo.

Outra informação que destacamos é que salários e prêmios em dinheiro não são fatores que por si só motivem os indivíduos. Eles até ficam alegres com isso, mas em pouco tempo essa “alegria” passa. O que facilita a motivação é um bom ambiente de trabalho e ensaio, onde todos se sintam úteis, respeitados, seguros e com liberdade de expressão, de sentimentos e de sua criatividade. Aliás, onde existe motivação, a criatividade aflora, e o grupo consegue ótimos resultados. Na abordagem contemporânea sobre motivação, foram definidos três modelos: O tradicional, o das relações humanas e o dos recursos humanos.

O modelo tradicional está relacionado à administração científica de Frederick Taylor, onde as tarefas repetitivas executadas com eficiência eram recompensadas com incentivos salariais, ou seja, maior produção implica em maior salário. Neste modelo os músicos diretores determinam as tarefas e os outros as executam. Não existe participação

daqueles no planejamento, organização e melhorias das tarefas e métodos de trabalho. Ou seja, as pessoas envolvidas são completamente desapegadas ao que estão fazendo, trabalham por produção ou por hora de gravação.

No modelo das relações humanas vários pesquisadores chegaram à conclusão que o trabalho repetitivo e tedioso (típicos do modelo de Taylor), reduzia a motivação e, portanto os trabalhadores deveriam ter reconhecidas as suas necessidades sociais, sentindo-se úteis. Pequenos incentivos como cargos de ajudante de direção, de monitoria, de estágios ou mesmo de auxiliares de regência, direção ou arranjo. Neste modelo, os trabalhadores alcançam algumas liberdades relacionadas às tomadas de decisões relativas ao trabalho, mas ainda são coadjuvantes das ordens dos diretores.

No modelo dos recursos humanos, vários teóricos criticaram os modelos anteriores por relacionarem a motivação apenas ao dinheiro ou às relações humanas. Segundo James Stoner²⁵, Douglas McGregor apresenta duas teorias de como os administradores analisam os trabalhadores. Na primeira, ou teoria "X" as pessoas vêem o trabalho como uma necessidade, mas sentem aversão por ele, evitando-o. Na segunda, ou teoria "Y", o trabalho é tão natural quanto a diversão, as pessoas desejam trabalhar e se satisfazem.

A musicista e administradora Ines B. Yajima Habara²⁶ comenta que:

“... a vontade individual de cada integrante do grupo é crucial para a ocorrência de mudanças, porque iniciar é fácil, mas continuar o processo de mudança é difícil.”

²⁵ STONER, James A. F e FREEMAN R. Edward. *ADMINISTRAÇÃO*. 5. ed. Tradução por Alves Calado. 1985.

²⁶ HABARA, Ines B. Yajima, *São os Japoneses realmente diferentes* 1996, p.25.

Especificamente quanto à educação brasileira baseada na falsa idéia de igualdade de indivíduos Habara ²⁷ lembra que: "É necessário prestar cuidadosa atenção às diferenças individuais, para que todos possam manter sua capacidade de aprender a cada dia".

Já Abraham Maslow, acreditava que as necessidades humanas eram divididas em duas categorias, sem que diferenças culturais prevaleçam, são elas: primárias e secundárias. Veremos que essas diferenças são questionadas por outros autores. As necessidades primárias, por sua vez, são subdivididas em necessidades fisiológicas e de segurança e estabilidade, estando relacionadas com a sobrevivência do ser humano. Podem ser citados: saciar a fome, ter horas suficientes de sono, minimizar o cansaço, o frio e o calor, satisfazer o desejo sexual, obter proteção contra perigos, segurança física, estabilidade e ordem, evitar o desemprego e doenças, entre outras.

Por outro lado, as necessidades secundárias estão relacionadas ao aspecto psicossocial do ser humano e são subdivididas em sociais ou de participação, estima e de auto-realização. Para melhor compreensão apresentamos a pirâmide que mostra a hierarquia das necessidades definidas por Maslow. A teoria de Maslow é baseada na premissa de que uma necessidade superior da pirâmide só se manifesta quando a inferior foi satisfeita.

²⁷ (Id. , Ibid. p.26)

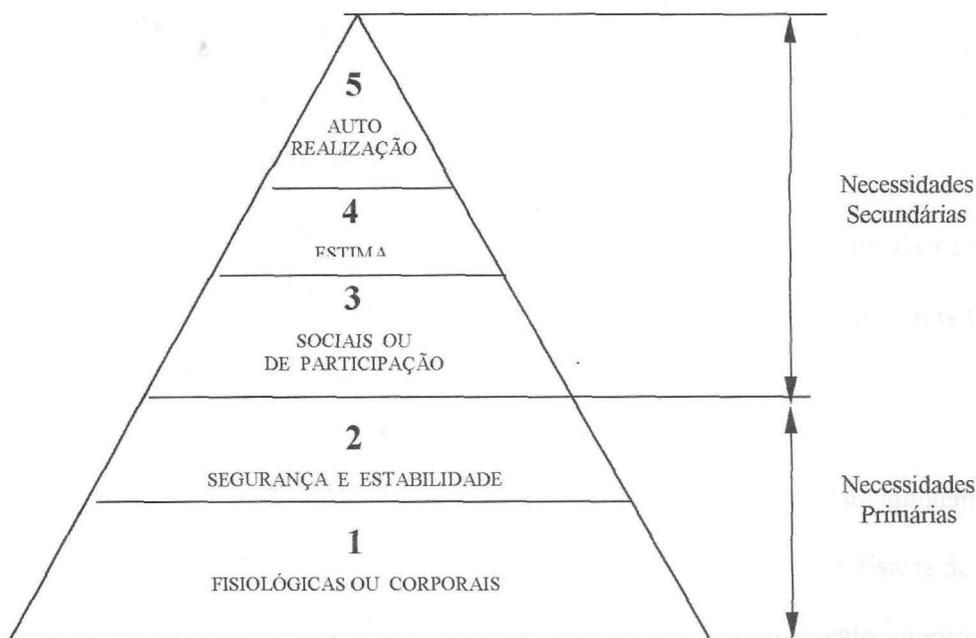


Figura: a pirâmide da hierarquia das necessidades, (segundo Maslow)

No Brasil de classe média, os níveis 2 e 3 da pirâmide de Maslow estão invertidos em sua ordem de prioridades. Dependendo da região ou mesmo do bairro, outras mudanças também ocorrem nesta estrutura. Nos anos setenta do século passado, o consultor holandês Geert Hofstede pesquisou em vários países as teorias de motivação e especificamente a de Maslow, com a intenção de descobrir se a mesma se aplicaria a outros países além dos Estados Unidos.

Ele constatou que existem diferenças que estão relacionadas às culturas de cada povo. Deste modo não se pode afirmar que a hierarquia das necessidades de Maslow seja universal e absoluta. Pode-se inferir que em todos os povos existem as necessidades primárias e secundárias, mas a ordem destas necessidades varia conforme a cultura de cada povo. A conclusão de Hofstede foi que a teoria de Maslow era típica apenas da classe média americana.

Esta descoberta não invalida a teoria de Maslow, já que é fundamental, para cada povo e cultura, descobrir a ordem das necessidades com o fim de satisfazê-las e com isso obter uma melhor produtividade, e mesmo uma melhor qualidade de vida. Frederick Herzberg, após estudos no final da década de 1950, propôs uma teoria baseada na satisfação dos indivíduos no trabalho. Esta teoria ficou conhecida como a “Teoria dos dois fatores ou fatores higiênicos e motivacionais”²⁸.

Os fatores higiênicos ou extrínsecos são aqueles relacionados ao ambiente físico e às condições de trabalho, tais como: benefícios sociais, salários, condições físicas de trabalho, política da empresa, estilo de chefia, regulamentos internos, relacionamento interno e outros. Estes fatores são administrados pela empresa e o trabalhador não tem nenhum controle sobre os mesmos, entretanto são fundamentais e evitam a insatisfação para o trabalho.

Os fatores motivacionais ou intrínsecos, são aqueles relacionados com o cargo ou natureza das tarefas executadas. Estes fatores estão sob o controle dos colaboradores e compreendem a auto-realização, o crescimento e o reconhecimento profissional, sendo responsáveis pela satisfação ou aumento da vontade de trabalhar.

Existem críticas ao trabalho de Herzberg, pois o mesmo não leva em consideração as diferenças entre as pessoas, ou seja, iguala a todos. Sabe-se hoje em dia que somos diferentes e que aquilo que causa motivação e satisfação a uma pessoa pode ter efeito contrário em outra. Outra crítica a Herzberg é que sua pesquisa apenas examinou a satisfação no trabalho e não a relação entre satisfação e produtividade.

Além de Maslow e Herzberg, outros pesquisadores vêm estudando a satisfação e a motivação no trabalho e existem novas teorias com as mais variadas conclusões. Apenas em

²⁸ CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de empresas: uma abordagem contingencial*, 1994.

um ponto todos parecem concordar, ou seja, a complexidade de entender o que motiva o ser humano para o trabalho em grupo, já que somos diferentes. Afinal, uma pessoa é capaz de mudar a sua motivação ao longo do tempo, especialmente em função da idade e aprendizado contínuo. Independentemente de qualquer teoria, o que mais motiva o ser humano é a satisfação do trabalho bem feito e reconhecido. No caso das práticas estudadas, notamos essa posição na afirmação de que o gosto pela música e a possibilidade de fazer novos amigos eram primordiais para a permanência no grupo.

4.2 LIDERANÇA

Segundo Warren Bennis²⁹:

“Uma pessoa consegue viver sozinha numa ilha deserta sem liderança. Duas pessoas se houvessem totais compatibilidades entre elas, provavelmente conseguiriam sobreviver e até mesmo progredir. Mas se forem três ou mais, uma delas precisará assumir o comando. Se não for assim, o caos advirá”.

Existem diversas definições para o termo liderança, entre as quais pode ser que a maneira como as pessoas são conduzidas a executarem um ou diversos objetivos através do conhecimento da motivação humana. Ou seja, o líder trabalha ou canaliza a motivação das pessoas.

Por esse motivo, quando abordamos o tópico: motivação relaciona-se este com a prática de conjunto. Devemos logicamente especificar o comportamento e as características típicas de um líder. Isso em todas as práticas de conjunto seja ele regente, diretor ou simplesmente monitor de naipe. Pois a liderança independe do posto, mas sim da existência de um grupo.

²⁹ BENNIS, Warren. *A formação do líder*, 1996.

4.2.1 Características do líder:

Já abordamos a motivação, vejamos agora quais as características de um líder, ou seja, a pessoa que conduzirá o grupo para a execução das tarefas e obtenção dos resultados, e será responsável pela manutenção desta motivação. Em muitos casos é responsável também pela “desmotivação”, mesmo sem saber.

A literatura da área de administração de empresas detalha algumas teorias sobre liderança, dentre as quais destacam-se algumas apresentadas por Chiavenato e Stoner, que apresentam uma sistemática subdividida em cinco abordagens, ou sejam: Baseada nos traços; Comportamental; Contingencial; Carismática; e a Autoliderança.

Trataremos isoladamente de cada uma delas nos próximos subtítulos.

4.2.1.1 Baseada nos traços psicológicos.

Esta foi a primeira tentativa dos pesquisadores e psicólogos e foi baseada nos traços pessoais de cada líder. Até hoje muitas pessoas acreditam que os líderes nascem assim e que possuem traços e características físicas próprias. No entanto as pesquisas mostram que não existem traços característicos inerentes às pessoas que as tornem líderes. Em todas as áreas da atividade humana, existiram e existem líderes altos e baixos, gordos e magros, extrovertidos e introvertidos, homens e mulheres, enfim não se pode dizer que um líder nasça feito em função de suas características físicas.

4.2.1.2 Abordagem Comportamental:

Após os pesquisadores terem chegado à conclusão que não existiam traços físicos que caracterizavam os líderes, os estudos se voltaram para a hipótese de que o comportamento