

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DIOGO CONRADO NUNES

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E O ENSINO
COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NO BRASIL:
reflexões teóricas e metodológicas**

Recife

2024

DIOGO CONRADO NUNES

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E O ENSINO COLETIVO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS NO BRASIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração em Música, Educação e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Carolina Nunes do Couto.

**Recife
2024**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Nunes, Diogo Conrado.

Aprendizagem Baseada em Problemas e o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no Brasil: relações teóricas e metodológicas / Diogo Conrado Nunes. - Recife, 2024.
93 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Música, 2024.

Orientação: Ana Carolina Nunes do Couto.

1. Aprendizagem baseada em problemas; 2. Ensino coletivo de instrumentos musicais; 3. Ensino em grupo. I. Couto, Ana Carolina Nunes do - Orientadora. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 780

DIOGO CONRADO NUNES

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E O ENSINO COLETIVO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS NO BRASIL: reflexões teóricas e metodológicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música, Educação e Sociedade.

Aprovado em: 30/01/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Nunes do Couto (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Matheus Henrique da Fonsêca Barros (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. André Campos Machado (Examinador Externo)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Dedico a dona Rita, minha eterna avó-mãe.

AGRADECIMENTOS

A minha avó Rita por todo apoio que me ofertou enquanto em vida.

A minha tia Francisca por ter me dado meu primeiro violino.

A Fundação Nilo Coelho por me oportunizar o aprendizado de violino.

A minha gata Amala por ter sido minha âncora durante o final da pandemia.

A todas as pessoas que conheci que me incentivaram a me aventurar no mundo acadêmico.

A minha orientadora Profa. Dra. Ana Carolina por todo o auxílio e compreensão.

Aos professores Doutores Matheus Barros e André Campos por aceitarem serem membros da minha banca.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as relações entre os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) e da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com base em diferentes autores. E específicos: investigar as concepções adotadas no Brasil sobre o ECIM; investigar os aspectos teóricos e metodológicos da ABP e sua implementação em estudos brasileiros no campo da educação e da educação musical; discutir sobre as relações e a possibilidade de implementação da ABP no contexto do ECIM. Utilizando uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica abrangente sobre a ABP e sua relevância na reconfiguração das práticas de ensino e aprendizagem no cenário do ECIM no Brasil. O percurso metodológico envolveu três etapas: investigação das soluções, análise explicativa das soluções, síntese integrada. A investigação das soluções incluiu a busca em *anais* de conferências, revistas acadêmicas e plataformas digitais especializadas, visando a coleta de informações relevantes. Na etapa de análise explicativa das soluções, os dados coletados foram organizados em categorias que atendiam aos objetivos da pesquisa, possibilitando uma avaliação crítica. Essa análise proporcionou uma compreensão mais profunda do conceito de ECIM adotado no Brasil e dos contextos nos quais a ABP tem sido aplicada no país. A síntese integrada, última etapa do estudo, explorou a viabilidade da introdução da ABP no ECIM, considerando objetivos, características do professor, tamanho dos grupos, conteúdo curricular, condução das aulas e desenvolvimento de habilidades dos alunos. As descobertas evidenciaram similaridades entre abordagens, mas também destacaram especificidades metodológicas divergentes. Por exemplo, o ECIM, por sua natureza, favorece o estudo dirigido, enquanto na ABP o professor assume o papel de facilitador do conhecimento. Essa pesquisa possibilitou uma compreensão ampliada das potenciais contribuições da ABP para reflexões sobre práticas no contexto do ECIM. Enfatizou aspectos além do conteúdo musical, incluindo dinâmicas de aprendizado e estratégias pedagógicas. Conclui-se, portanto, que a integração da ABP no ECIM pode enriquecer não apenas a aprendizagem musical coletiva, mas também promover reflexões significativas sobre a dinâmica do ensino, evidenciando possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas na educação musical. Contudo, para que haja essa implementação, torna-se necessário fazer adaptações consideráveis em ambas abordagens, o que pode desconfigurar as metodologias, principalmente quando trata-se do papel do professor na sala de aula.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em problemas; ensino coletivo de instrumentos musicais; ensino em grupo.

ABSTRACT

This research aimed to understand the relationships between the theoretical and methodological assumptions of Collective Instrumental Music Education (CIME) and Problem-Based Learning (PBL), based on different authors. Specific objectives included investigating the conceptions adopted in Brazil regarding CIME, examining the theoretical and methodological aspects of PBL and its implementation in Brazilian studies in the field of education and music education, and discussing the relationships and the possibility of implementing PBL in the context of CIME. Employing a qualitative approach, a comprehensive literature review was conducted on PBL and its relevance in reshaping teaching and learning practices in the context of CIME in Brazil. The methodological process involved three stages: investigation of solutions, explanatory analysis of solutions, and integrated synthesis. The investigation of solutions included searching conference proceedings, academic journals, and specialized digital platforms to collect relevant information. In the stage of explanatory analysis of solutions, the collected data were organized into categories that met the research objectives, enabling a critical evaluation. This analysis provided a deeper understanding of the concept of CIME adopted in Brazil and the contexts in which PBL has been applied in the country. The integrated synthesis, the final stage of the study, explored the feasibility of introducing PBL in CIME, considering objectives, teacher characteristics, group size, curriculum content, class conduct, and student skill development. Findings revealed similarities between approaches but also highlighted divergent methodological specificities. For example, CIME, by its nature, favors directed study, whereas in PBL, the teacher assumes the role of knowledge facilitator. This research provided an expanded understanding of the potential contributions of PBL to reflections on practices in the context of CIME. It emphasized aspects beyond musical content, including learning dynamics and pedagogical strategies. It is concluded, therefore, that integrating PBL into CIME can enrich not only collective musical learning but also promote meaningful reflections on teaching dynamics, highlighting possibilities for enhancing pedagogical practices in music education. However, for this implementation to occur, considerable adaptations are necessary in both approaches, which may alter the methodologies, especially concerning the role of the teacher in the classroom.

Keywords: problem-based learning; collective instrumental music teaching; group teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa mental

21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Etapas da pesquisa bibliográfica	19
Quadro 2 -	Identificando prioridades	22
Quadro 3 -	Autores da ABP sem autorização de divulgação	24
Quadro 4 -	Outros autores	25
Quadro 5 -	Características do ECIM	37
Quadro 6 -	Desenvolvimento curricular e metodologias	39
Quadro 7 -	Pedagogia e Prática Pedagógica	40
Quadro 8 -	Inclusão e Diversidade	41
Quadro 9 -	Repertório e Práticas Musicais	43
Quadro 10 -	Interação e Aprendizado em Grupo	44
Quadro 11 -	Cultura e Tradição Musical	46
Quadro 12 -	Confluência entre temas	47
Quadro 13 -	Outros tópicos relevantes	48
Quadro 14 -	ABP no Brasil	65
Quadro 15 -	Desafios e Adaptações na Implementação da ABP	67
Quadro 16 -	Inclusão ABP	67
Quadro 17 -	Educação Musical na ABP.	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
EGP	Ensino de Piano em Grupo
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal do Ceará
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ROTAS METODOLÓGICAS	18
2.1	Pesquisa bibliográfica	18
2.1.1	A operacionalização dos procedimentos da pesquisa bibliográfica para nosso objeto de estudo	20
2.1.1.1	<i>Levantamento do material bibliográfico</i>	20
2.1.1.2	<i>Elaboração e teste do instrumento para levantamento das informações</i>	21
2.1.1.3	<i>Levantamento das informações</i>	23
2.1.2	Análise explicativa das soluções	28
2.1.3	Síntese integradora das soluções	28
3	ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: aspecto histórico, definições e pesquisas no brasil	30
3.1	Revisão sobre o aspecto histórico do ECIM	30
3.2	Definições do ECIM no Brasil	32
3.2.1	Características do ECIM	33
3.3	Pesquisas sobre o ECIM no Brasil	38
3.3.1	Desenvolvimento Curricular e Metodologias	38
3.3.2	Pedagogia e Prática Pedagógica	39
3.3.3	Inclusão e Diversidade	41
3.3.4	Repertório e Práticas Musicais	42
3.3.5	Interação e Aprendizado em Grupo	43

3.3.6	Cultura e Tradição Musical	45
3.3.7	Confluência entre temas	46
3.3.8	Outros Tópicos Relevantes	47
4	CONHECENDO A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	49
4.1	Origem	49
4.1.1	Suas influências	51
4.2	ABP: O que é?	53
4.2.2	Variações da ABP	53
4.3	Para construir um problema	56
4.3.1	Núcleo	57
4.3.1.1	<i>Conteúdo</i>	57
4.3.1.2	<i>Contexto</i>	58
4.3.1.3	<i>Conexão</i>	59
4.3.2	Processamento	60
4.3.2.1	<i>Pesquisando (researching)</i>	60
4.3.2.2	<i>Raciocínio (reasoning)</i>	60
4.3.2.3	<i>Reflexão (reflecting)</i>	61
4.3.2.4	<i>Aprimoramento</i>	62
4.3.3	Características para elaboração de um problema	62
4.4	No Brasil:	64
4.4.1	No campo da educação	64

4.4.1.1	<i>Avaliação da ABP no Ensino Superior</i>	64
4.4.1.2	<i>Desafios e Adaptações na Implementação da ABP</i>	66
4.4.1.3	<i>Inclusão</i>	67
4.4.2	Educação musical	68
5	CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CONTEXTO DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS	70
5.1	Semelhanças entre as metodologias	70
5.2	Possíveis contribuições da ABP em um contexto de ECIM	71
5.2.1	Propósito das metodologias	71
5.2.2	Características do professor	73
5.2.3	Tamanho dos grupos	74
5.2.4	Conteúdos	76
5.2.5	Condução da aula	77
5.2.6	Duração e frequência das aulas	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Iniciei minha incursão no estudo do violino aos quinze anos de idade em uma instituição de cunho beneficente. No âmbito desse estabelecimento, as aulas eram conduzidas seguindo o formato de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM). O ambiente propiciava um modelo colaborativo que despertou em mim um interesse genuíno em compreender a estrutura e funcionamento do ECIM, motivando-me a almejar a prática docente nesse molde educacional.

Durante minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de realizar investigações no campo da iniciação científica sobre essa metodologia, proporcionando-me uma compreensão mais aprofundada de suas nuances e particularidades. Ao concluir essa etapa da minha carreira acadêmica, percebi a necessidade de ampliar o escopo investigativo em relação ao ECIM no contexto brasileiro, visando estabelecer bases sólidas para as minhas futuras práticas pedagógicas.

Paralelamente, meu contato com metodologias ativas, em especial a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), durante o período universitário, despertou meu interesse em explorar a implementação dessa abordagem no contexto de ECIM. Dessa inquietação emergiu a questão central desta pesquisa: quais são as relações entre os pressupostos teórico-metodológicos entre o ECIM e a ABP? Este questionamento direcionou minha busca por uma compreensão mais abrangente das potenciais sinergias entre a ABP e o ECIM, visando contribuir para a melhoria dessas práticas educacionais específicas no contexto nacional.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as relações entre os pressupostos teórico-metodológicos do ECIM e da ABP, com base em diferentes autores. Com o intuito de alcançar esse objetivo, optei por realizar uma pesquisa bibliográfica para explorar e avaliar criticamente o conhecimento presente na literatura acadêmica e científica referente ao ECIM e à ABP. A partir dessa abordagem, conseguimos investigar de forma abrangente e aprofundada o conhecimento existente nessas áreas de estudo. A pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação e a síntese das contribuições teóricas e práticas já consolidadas, proporcionando uma visão ampla e detalhada das perspectivas existentes sobre o ECIM e a ABP na literatura brasileira. O percurso realizado durante essa etapa da pesquisa pode ser encontrado no capítulo 4.

O primeiro objetivo específico que investigamos foi as concepções adotadas no Brasil sobre o ECIM, o que nos mostrou um campo vasto de experiências interessantes, mas com carência de pesquisas que possuísem ênfase na epistemologia da metodologia. Vimos que, diferenciando-se do ensino individual de instrumentos, o ECIM apresenta características singulares que demandam uma preparação prévia do docente consideravelmente distinta. Os desafios inerentes a lidar com vários alunos em uma sala de aula, todos buscando aprender simultaneamente, são evidentes e complexos. Surgiu, portanto, a questão: quais competências um professor desse contexto precisa possuir para conduzir uma aula de maneira eficaz?

Identificamos que a preparação do professor para o ECIM vai além do domínio técnico do instrumento, envolvendo a compreensão de objetivos coletivos, métodos de ensino adequados, seleção criteriosa de materiais didáticos e uma abordagem pedagógica que contemple a diversidade de ritmos de aprendizagem. Esse ponto de vista nos fez querer entender se essas discussões apontavam para um modelo padronizado ou indicavam que ainda não há um consenso sobre lecionar no contexto de ECIM.

Dando seguimento aos objetivos específicos, investigamos os aspectos teóricos e metodológicos da ABP e sua implementação em estudos brasileiros no campo da educação e da educação musical. Essa metodologia, destaca-se por utilizar problemas reais ou simulados para estimular a aprendizagem de teorias, habilidades e atitudes pertinentes à prática profissional. Aplicada em diversas áreas, a ABP enfatiza a participação ativa dos estudantes, sua capacidade de busca por informações, análise de dados, discussão de ideias e construção de soluções colaborativas. Vimos que essa abordagem, embora amplamente empregada em outros campos, carecia de investigações mais profundas sobre a possibilidade de sua aplicação no ECIM. A análise dos estudos encontrados sobre as duas metodologias podem ser localizados nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

Por fim, no capítulo 5, discutimos sobre as relações e a possibilidade de implementação da ABP no contexto do ECIM, no qual abordamos os objetivos, características do professor, tamanho dos grupos, conteúdo curricular, condução das aulas e desenvolvimento de habilidades dos alunos, assim como também apresentamos caminhos práticos para essa possível implementação. Nossa reflexão a respeito de todo o processo e do resultado obtido podem ser encontradas nas considerações finais.

Em resumo, esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender as relações entre os pressupostos teórico-metodológicos do ECIM e da ABP, com base em diferentes autores. E específicos: investigar as concepções adotadas no Brasil sobre o ECIM; investigar os

aspectos teóricos e metodológicos da ABP e sua implementação em estudos brasileiros no campo da educação e da educação musical; discutir sobre as relações e a possibilidade de implementação da ABP no contexto do ECIM.

Para alcançar os objetivos descritos anteriormente, analisamos: anais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM); revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM); revista da Associação Brasileira de Educação musical (ABEM); revista *Opus*; revista do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM); revista *Debates*; revista de música *Hodie*; *Revista PerMusi*; revista *Vórtex*; rede social *Academia.Edu*; *Google Acadêmico*; Repositório da CAPES de Teses e Dissertações; Plataforma *Sucupira*; site *SciELO*. Utilizando das palavras-chave: ensino coletivo, ensino em grupo, ensino coletivo de instrumentos musicais, aprendizagem baseada em problemas.

Por fim, realizo um adendo a respeito da terminologia que adotei nesta pesquisa. Alguns trabalhos que serão discutidos utilizam “ensino coletivo”, enquanto outros adotam o “ensino em grupo”. Gomes (2020) afirma que as palavras “grupo” e “coletivo” são sinônimos devido a suas origens. O autor explica que grupo vem do italiano *gruppo*, derivado do germânico *kruppa*, e se refere a: “conjunto de pessoas ou coisas dispostas proximamente e formando um todo”, “conjunto de pessoas ou coisas que têm características, traços, objetivos, interesses comuns” (Cunha, 1982, p. 397). Já a palavra Coletivo, do latim *collectivus*, tem em seu significado: “compreende ou abrange muitas pessoas ou coisas”, “pertence a um povo, a uma classe, a um grupo” (Cunha, 1982, p. 195). Dito isso, no presente trabalho, Ensino Coletivo e Ensino em Grupo serão entendidos como sinônimos e ocupam o mesmo lugar de definição teórica. Embora as palavras partem de lugares diferentes, elas ainda apontam para o sentido de união de pessoas com disposição comum.

CAPÍTULO 2

ROTAS METODOLÓGICAS

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica que visa conhecer, do ponto de vista epistemológico e metodológico, características da ABP que poderiam subsidiar sua implementação no contexto de ECIM, essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa oferece várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. De acordo com Godoy (1995), um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

Para Penna (2015), a abordagem qualitativa veio através da necessidade de compreender, ao invés de comprovar. Esse tipo de pesquisa cria a possibilidade de contemplar fenômenos em suas características específicas e em seus contextos únicos, utilizando de habilidades perceptivas e interpretativas para que, através desse processo, seja possível a coleta de informações necessárias para o progresso da pesquisa.

2.1 Pesquisa bibliográfica

Estando a pesquisa no campo da abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa que mais atendia nossas necessidades quanto aos objetivos foi a pesquisa bibliográfica. Esta escolha deu-se pela possibilidade de obter um amplo alcance de informações, além de ter permitido a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção e definição do quadro conceitual, assim como a alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa.

Bastos e Ferreira (2016) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo solucionar um problema por meio da utilização de material bibliográfico, estudos e análises científicas que tenham sido submetidos ao rigor da ciência antes de serem apresentados à sociedade. É importante destacar que a revisão bibliográfica é muitas vezes confundida com a pesquisa bibliográfica, porém a revisão compreende o momento de leituras por meio das quais o pesquisador agregará conhecimentos sobre o objeto de estudos (Bastos; Ferreira, 2016). Já a pesquisa bibliográfica oferece meios para abordar problemas conhecidos e explorar áreas em que o problema não tenha sido suficientemente esclarecido, o que é o cenário desta pesquisa. Isso representa um esforço analítico por meio da manipulação das informações. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), a pesquisa bibliográfica não se resume a uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre um determinado assunto,

mas possibilita uma nova abordagem ou perspectiva sobre o tema, o que permite chegar a conclusões inovadoras.

Para que a pesquisa bibliográfica cumpra esse propósito, o pesquisador não deve limitar sua pesquisa a um único autor, nem transformar seu trabalho em uma mera compilação de citações, por mais relevantes que sejam (Bastos; Ferreira, 2016). Lima (2004) ressalta que o pesquisador deve explorar o material bibliográfico coletado, sendo capaz de articular as ideias de forma a obter elementos que lhe permitam não apenas realizar um estudo descritivo, mas alcançar um nível analítico da questão.

Sobre a sequência de procedimentos existente em uma pesquisa de tipo bibliográfico, Salvador (1986) elenca uma sequência em quatro fases para realização de uma pesquisa bibliográfica: elaboração do projeto de pesquisa; investigação das soluções; análise explicativa das soluções; e síntese integrada. O Quadro 1 permite visualizar essas etapas e entender quais são suas premissas:

Quadro 1 - Etapas da pesquisa bibliográfica

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Elaboração do projeto de pesquisa	Consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas.
Investigação das soluções	Fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados
Análise explicativa das soluções	Consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.
Síntese integrada	É o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções

Fonte: Salvador (1986); Lima e Miotto (2007); Bastos e Ferreira (2016).

A seguir explico como foram desenvolvidas três dessas fases nesta pesquisa bibliográfica, assim como relato o processo de levantamento, coleta e análise do material selecionado.

2.1.1 A operacionalização dos procedimentos da pesquisa bibliográfica para nosso objeto de estudo

Bastos e Ferreira (2016) dividem o percurso da investigação em três grandes etapas: levantamento do material bibliográfico; teste do instrumento para levantamento das informações; levantamento das informações.

2.1.1.1 Levantamento do material bibliográfico

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram escolhidos os seguintes critérios para seleção do material que foi utilizado como fonte de pesquisa: trabalhos disponíveis na íntegra; não foi determinado um período de corte temporal; os idiomas considerados foram: inglês, português e espanhol. Bastos e Ferreira (2016) sugerem alguns critérios para a seleção dos materiais que também foram considerados:

priorizar autores clássicos em detrimento de releituras elaboradas por terceiros; ler obras mais gerais antes de chegar às mais específicas; evitar os ensaios; materiais de natureza jornalística devem servir para ilustrar o raciocínio e jamais fundamentar conclusões; não desprezar artigos publicados em periódicos técnico-científicos indexados ou em anais de reuniões acadêmicas; priorizar os autores renomados no assunto e especialistas com domínio teórico com reconhecimento nacional ou internacional; em não conhecendo o autor, buscar o seu currículo e produções, buscando indícios de maturidade técnica e científica; estudar criteriosamente o texto visando dominar a terminologia utilizada pelos autores com a intenção de aumentar a qualidade nas avaliações dos materiais consultados (Bastos; Ferreira, 2016, p. 142)

Os critérios de inclusão permitiram a busca de trabalhos disponíveis na íntegra, que tratassem o tema em estudo. Foram excluídos aqueles que não se enquadraram nos critérios, assim como as pesquisas duplicadas ou com a divulgação não autorizada.

Nossas fontes de dados foram: *anais* do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM); revistas que tivessem qualificação entre A ou C, sendo elas: revista da Associação Brasileira de Educação musical (ABEM), revista Opus, revista do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), revista Debates, revista música Hodie, Revista PerMusi, revista Vórtex; rede social Academia.Edu; Google Acadêmico; Repositório da CAPES de Teses e Dissertações; Plataforma Sucupira; site Scielo. As palavras-chave utilizadas no processo de levantamento bibliográfico, foram: ensino coletivo, ensino em grupo, ensino coletivo de instrumentos musicais, aprendizagem baseada em problemas.

2.1.1.2 Elaboração e teste do instrumento para levantamento das informações

O instrumento de monitoramento de leitura, ou roteiro de leitura, foi elaborado de acordo com o que julgamos essencial para extrair informações que pudessem contribuir para a solução do nosso problema, ele possuía: identificação da obra, referência bibliográfica completa; local onde foi encontrado (bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.); características da obra, destacando o principal tema abordado; conceitos utilizados; e contribuições da obra para pesquisa.

Para identificar quais eram as possíveis contribuições da obra para a pesquisa e elegeer tópicos para a elaboração da estrutura do texto, senti a necessidade de conhecer o que eu realmente queria extrair dos trabalhos. Para isso elaborei um mapa mental, onde comecei a partir da hipótese da pesquisa e fui escrevendo tudo o que me vinha à mente sobre o que estava escrito (Figura 1). Em seguida, busquei tornar essas informações aleatórias em categorias genéricas, até ter problemas mais concretos.

FIGURA 1 - Mapa mental



Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 2 - Identificando prioridades

DÚVIDAS		
GERAIS	SOBRE O ECIM	SOBRE O ABP
Encontramos poucas produções epistemologias sobre o ECIM	O que é?	O que é?
Encontramos poucas publicações brasileiras que promovem o diálogo entre a ABP e ECIM	Como é a aula atualmente no ECIM? Quantos alunos por grupo?	Promove problemas comuns a prática profissional
Encontramos poucas publicações sobre ABP na educação musical	Existe formação/curso base para os profissionais que atuam no ECIM? Quem está atuando no ECIM no Brasil?	Superação do ensino onde apenas o professor é detentor do conhecimento, o professor passa a ser um facilitador.
Como são introduzidos os novos alunos que não possuem conhecimento prévio no instrumento no ECIM?	Conforme as publicações, o ECIM ocorre no espaço de ensino informal e/ou formal?	Como está a aceitação da implementação da ABP do Brasil
Como instigar os demais estudantes a terem interesse na dificuldade do colega no momento de orientação durante a prática do ECIM?	ECIM no processo de iniciação musical e formação continuada	O aluno como protagonista do seu conhecimento, através da ABP
O ensino teórico ocorre em qual momento no ECIM?	Qual é o “currículo” base para o ECIM no Brasil conforme as produções acadêmicas?	Como é a aula atualmente na ABP? Quantos alunos por grupo?

Fonte: elaborado pelo autor.

Os critérios compilados no quadro serviram como uma referência para o processo de interpretação dos trabalhos, embora não tenham sido os únicos considerados. Além disso, eles não impediram a inclusão de outras lacunas que surgiram durante a pesquisa. De acordo com Lima e Ferreira (2016), uma pesquisa bibliográfica possui certa flexibilidade, uma vez que seus objetivos podem ser modificados à medida que novos dados são obtidos. No entanto, ressalta-se a importância de manter um compromisso com a organização racional e eficiente diante dessa tarefa.

Lima e Ferreira (2016, p. 43) explicam que “para validar o instrumento construído, é importante realizar um teste, com algumas das obras selecionadas, que possibilite avaliar a

eficiência do roteiro de leituras de modo a ampliar seus campos de investigação, caso as questões não estejam suficientemente claras”. Sendo assim, foi realizado um teste de instrumento utilizando os artigos encontrados na Revista da ABEM, que estavam anteriormente categorizados pelas palavras-chaves que foram encontradas. Após fazer a leitura crítica desses trabalhos através do roteiro, houve a necessidade de criação de subcategorias. Após o teste de instrumento realizado e julgado como eficiente, dei seguimento para a próxima etapa da investigação das soluções, o levantamento das informações.

2.1.1.3 Levantamento das informações

Neste subtópico irei relatar como foi todo percurso realizado para o levantamento das informações que serão apresentadas, de acordo com a classificação realizada para o material bibliográfico coletado. Nesse processo consigo apontar dois grandes momentos que tiveram investigações diferentes: As produções sobre o contexto de ECIM, sua epistemologia e metodologia; A fundamentação teórica da ABP e as produções sobre sua implementação em instituições pelo Brasil.

O levantamento bibliográfico realizado sobre o ECIM no Brasil, teve como intuito compreender quais são as principais práticas teórico-metodológicas que orientam professores e pesquisadores, para assim entendermos quais são as concepções adotadas no Brasil sobre a metodologia. A busca inicial teve como foco coletar o máximo de material possível que pudesse contribuir para pesquisa, entretanto, tendo em vista o curto prazo para elaboração da pesquisa, optei por utilizar teses e dissertações como fontes principais para o desenvolvimento e conclusões do trabalho. Os artigos que foram citados ou são de autores que possuem notoriedade na área, ou elaboram problemáticas que não foram vistas em pesquisa em nível de pós-graduação. O critério de notoriedade foi determinado pela quantidade de aparições que esses artigos apareceram nas referências dos trabalhos coletados.

Foram encontrados 76 trabalhos a nível de pós-graduação sobre o ECIM, que possuíam diversos tipos de enfoques, mas que de alguma forma contribuíram para a compressão das principais práticas teórico-metodológicas. Após a análise dos trabalhos utilizando o roteiro de leitura, foi realizada a divisão em subcategorias, sendo elas: Desenvolvimento Curricular e Metodologias; Pedagogia e Prática Pedagógica; Inclusão e Diversidade; Repertório e Práticas Musicais; Interação e Aprendizado em Grupo; Cultura e Tradição Musical; Outros Tópicos Relevantes.

O objetivo do capítulo sobre a fundamentação teórica e o levantamento bibliográfico da ABP no Brasil, foi o de apresentar os aspectos teórico-metodológicos dessa abordagem e refletir sobre seus resultados em pesquisas no campo da educação, de maneira geral, e no campo da educação musical, mais especificamente. Inicialmente, foi realizado um processo de busca por materiais bibliográficos que abordassem os aspectos teórico-metodológicos da ABP e que fossem reconhecidos no campo de pesquisa. A seleção desses trabalhos foi baseada na frequência com que eles apareciam em pesquisas relacionadas à ABP.

Foram encontrados 15 trabalhos na área da educação, onde foram divididos nas seguintes categorias: Avaliação da ABP no Ensino Superior; Desafios e Adaptações na Implementação da ABP; ABP e a Inclusão; Educação musical. Não tivemos acesso a 3 dos 15, pois não possuíam divulgação autorizada na Plataforma Sucupira. No entanto, armazenamos as informações sobre esses trabalhos, no intuito de relatar sobre sua existência no repositório da CAPES. Abaixo mostro como essas pesquisas foram registradas:

Quadro 3 - Autores da ABP sem autorização de divulgação

Autor/Ano	Título
SOUSA (2015)	Blended Online POPBL: uma abordagem Blended Learning para uma Aprendizagem Baseada em Problemas e organizada em projetos
SALES (2016)	Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no curso de medicina do interior da amazônia: uma análise do processo tutorial
PEREIRA (2020)	Educação a distância na formação continuada de servidores universitários: uma proposta de desenho pedagógico com o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas

Fonte: dados da pesquisa

Abaixo, apresentamos algumas pesquisas que não foram mencionadas nas categorias principais, embora sejam igualmente relevantes para o campo da Educação Musical, especialmente no contexto do ECIM.

A decisão de não incluir todas as pesquisas e autores encontrados decorre principalmente de limitações de espaço e da adoção de uma abordagem seletiva. No campo do ECIM, há inúmeras pesquisas e autores notáveis, e o espaço disponível para esta análise é restrito. Portanto, foi necessário realizar uma seleção criteriosa para manter a análise focada e concisa. A seleção baseou-se na pertinência direta das pesquisas para as categorias temáticas estabelecidas, bem como na influência e importância das pesquisas e dos autores no campo do ECIM.

É importante destacar que a escolha de não mencionar todas as pesquisas e autores não diminui a relevância das contribuições individuais de cada um deles para o campo. Pelo contrário, essa escolha reflete uma decisão deliberada de priorizar a profundidade sobre a amplitude da discussão, concentrando-se em pesquisas e autores que melhor exemplificam os tópicos e categorias estabelecidas. Portanto, essa abordagem seletiva e as limitações de espaço foram estratégicas para oferecer uma análise mais coesa e focada dentro dos limites disponíveis.

Quadro 4 - Outros autores (continua)

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
MONTANDON (1992)	Aula de Piano e Ensino de Música - Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves	Dissertação	UFRGS
OLIVEIRA (1998)	O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática	Dissertação	USP
BASTOS (1999)	O educador e o processo de musicalização através de teclados acústico e eletrônico	Dissertação	CBM
HOLLERBACH (2003)	Ensino elementar de piano: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano	Dissertação	UFMG
PAIVA (2004)	Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos	Dissertação	UNICA MP
RAMOS (2005)	Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo CLASP de Swanwick	Dissertação	UFMG
DUCATTI (2005)	A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música	Dissertação	UNICA MP
FITTIPALDI (2005)	Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI	Dissertação	UNIRIO
SANTOS (2006)	Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo	Dissertação	UFMG
VECCHIA (2008)	Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo	Dissertação	UFBA
MELO (2009)	Uma atividade musical através do piano: proposta de trabalho	Dissertação	UNICA MP
ALMEIDA (2010)	Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical	Dissertação	UFC

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 4 - Outros autores (continua)

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
BATISTA (2011)	Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará	Dissertação	UFPA
TORRES (2011)	Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior	Dissertação	UFPR
BRITO (2012)	Ensino coletivo do violino para crianças de cinco anos: um estudo na escola de música da Universidade Federal do Pará	Tese	UFBA
RODRIGUES (2012)	Ensino coletivo de cordas friccionadas: uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do programa cordas da amazônia	Dissertação	UFPA
YING (2012)	Diretrizes para o ensino Coletivo de Violino	Tese	USP
REINOSO (2012)	O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras	Dissertação	UNIRIO
VECCHIA (2012)	Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização	Tese	UFBA
FLACH (2013)	Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais	Dissertação	UFRGS
COSTA (2013)	Potencialidade interpretativa do piano digital Clavinova CVP 401: um estudo de caso	Dissertação	UFG
SANTOS RL (2013)	O ensino de piano em grupo: Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras	Tese	USP
SANTOS CP (2013)	Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar	Tese	UFRGS
ALMEIDA (2014)	Aprendizagem musical compartilhada a prática coletiva dos instrumentos de sopros madeiras no Curso de Música da UFCA	Tese	UFC
BEZERRA (2014)	Os professores de instrumentos e suas ações nas Escolas Parque de Brasília: uma pesquisa descritiva	Dissertação	UNB
OLIVEIRA (2014)	Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos	Dissertação	UFSCar
CARRASCOSA MARTINEZ (2014)	O Projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo	Tese	UNICA MP

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 4 - Outros autores (conclusão)

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
CAMPOS (2015)	O maestro de banda brasileiro e sua formação: um caminho entre a banda de música e a academia	Dissertação	UFRJ
ROCHA (2015)	Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo	Dissertação	UFRN
SANTOS (2015)	Projeto Espiral (1976-1979)? Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de corda	Dissertação	UFRJ
VASCONCELOS (2015)	Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turmas de Teclado em grupo	Dissertação	UFBA
PAIVA (2015)	Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros	Tese	UNICAMP
MORAIS (2015)	Aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN	Dissertação	UFRN
SANTOS (2016)	Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos	Tese	UFBA
SOUZA (2016)	O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais	Tese	UNESP
NAZARIO (2017)	Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva	Tese	UNICAMP
PAZIANI (2017)	O ensino coletivo de contrabaixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa	Dissertação	UNESP
SILVA (2017)	A sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical	Tese	UFC
VOLKMANN (2017)	A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva: a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens	Dissertação	UFPR
SANTANA (2017)	Arranjos didáticos de música da tradição oral para piano complementar: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na Faculdade de música do Espírito Santo	Tese	UNIRIO
OLIVEIRA (2018)	Memorial Acadêmico: uma trajetória profissional no ensino de piano em grupo para crianças	Dissertação	UFBA
SMETAK (2019)	A filarmônica de cordas: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia	Tese	UFBA

Fonte: dados da pesquisa.

2.1.2 Análise explicativa das soluções

A análise explicativa das soluções é uma etapa crucial deste estudo, pois se baseia nos dados obtidos nas obras selecionadas, seguindo a metodologia proposta e apoiando-se no referencial teórico construído para a pesquisa. Essa abordagem fundamentada e consistente é essencial para alcançar os objetivos propostos (Lima; Miotto, 2007).

Para realizar essa análise, foram selecionados trechos das publicações que exemplificam as experiências dos autores com as metodologias em estudo, com foco nas discussões relacionadas à epistemologia e aos aspectos teórico-metodológicos. Essas citações fornecem embasamento para as afirmações que serão apresentadas nos próximos capítulos, reforçando a validade das análises realizadas e contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do tema pesquisado.

A análise explicativa das soluções resultou na obtenção de dados significativos que são fundamentais para a próxima etapa da pesquisa, que consiste na síntese integradora das soluções. Esses dados desempenham um papel importante ao fornecer *insights* valiosos para a compreensão e o aprimoramento das abordagens metodológicas em estudo.

Ao realizar a síntese integradora das soluções, os dados obtidos durante a análise explicativa foram reunidos e examinados de forma a identificar as principais tendências, padrões e convergências entre as diferentes abordagens. Essa síntese permitiu uma visão abrangente das soluções propostas, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais completa e coerente do tema em questão.

Em suma, a análise explicativa das soluções desempenha um papel fundamental na pesquisa, pois oferece embasamento teórico e empírico para as afirmações e argumentos apresentados. Os dados obtidos durante essa análise foram essenciais para a síntese integradora das soluções, que proporcionou uma visão ampla e coerente das abordagens metodológicas estudadas.

2.1.3 Síntese integradora das soluções

Para construir essa etapa, Lima e Miotto (2007) explicam que é necessário separar algumas publicações que não foram utilizadas durante o processo de análise explicativa das soluções. Os autores classificam esses trabalhos como lentes, que serviram para trazer elementos de análises importantes para a compreensão do objeto de estudo proposto. Essas publicações, juntamente com o referencial teórico construído para o estudo, compõem a base de sustentação da reflexão que irei apresentar nos próximos capítulos. Em seguida trago um pequeno resumo dos trabalhos utilizados.

Em seu artigo publicado em 1997, Abel Moraes empreendeu uma análise criteriosa a respeito das competências essenciais que um professor precisa possuir para desempenhar sua função de forma eficiente no contexto de ECIM. Ao discorrer sobre esse tema, o autor identificou uma série de qualidades indispensáveis, as quais se constituem em pilares para o sucesso do professor nessa área. Dentre essas habilidades fundamentais, Moraes destacou a necessidade de o professor ser “dinâmico, possuir capacidade de liderança, demonstrar sensibilidade, exibir uma competência social refinada e, não menos importante, ter a habilidade de se comunicar de maneira clara e adequada” (Moraes, 1997, p. 6). Tais atributos são considerados fundamentais para que o professor consiga engajar e motivar os alunos, promover um ambiente de aprendizagem favorável e estabelecer uma comunicação eficaz, facilitando a compreensão dos conceitos e promovendo a interação entre os estudantes e o conhecimento.

No ano de 2007, Cristiane Tourinho, renomada pesquisadora, dedicou-se à produção de um artigo científico que se propunha a explorar de maneira abrangente os mitos, pressupostos e princípios do ECIM. Para embasar suas reflexões, a autora baseou-se em uma cuidadosa seleção de trabalhos publicados no Brasil, bem como nos valiosos depoimentos de professores que possuíam um vasto repertório de experiência na área. Através dessa abordagem meticulosa, Tourinho almejava fornecer uma perspectiva aprofundada sobre os diversos aspectos que envolvem o ECIM, ampliando o conhecimento e promovendo uma discussão enriquecedora no campo educacional.

No artigo de Maria Isabel Montandon, publicado em 2004, são discutidas questões relevantes relacionadas ao ECIM, como a natureza do ensino em grupo e a importância de promover discussões conceituais e epistemológicas. A autora explora esses temas a fim de aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento reflexivo. Por meio de análises e reflexões, Montandon contribui para a ampliação do conhecimento na área do ECIM, destacando a relevância de abordar aspectos conceituais e epistemológicos no contexto educacional.

Após apresentar o caminho metodológico adotado nesta pesquisa, avançaremos para o próximo capítulo, onde será realizada a análise das informações coletadas. Neste capítulo, exploraremos a viabilidade de implementar a ABP no contexto de ECIM.

CAPÍTULO 3

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS: aspecto histórico, definições e pesquisas no Brasil.

Autores como Yang (2001), Santos (2001) e Cruvinel (2003) já percebiam o potencial crescimento em pesquisas sobre o ECIM no Brasil. São diversos grupos, entre cordas, sopros, teclados e percussão, liderados por professores com experiência musical diversificada e forte comprometimento com a divulgação e aprimoramento dessa forma de ensino (Battisti, 2020). Algumas questões têm surgido, por exemplo, sobre a aprendizagem coletiva de instrumentos musicais, qual é a base e o objetivo dessa prática. Deste modo, é importante buscar uma definição e compreensão mais ampla para esclarecer do que estamos tratando (Souza, 2014). Como Montandon já questionava em 2004, há a necessidade de problematizar os temas do ECIM para que o ensino coletivo não se limite a aplicar técnicas e metodologias desenvolvidas no ensino individual ao ensino em coletivo. A autora defendia a inclusão sobre esse entendimento nas discussões e debates sobre o tema. Reflexões críticas, assim como as que serão feitas no decorrer deste capítulo, podem contribuir para clarificar as concepções acerca do tema, evitando que qualquer atividade onde esteja presente mais de um aluno seja classificada como “ensino em coletivo” (Montandon, 2004). Nesse sentido, este capítulo irá apresentar e discutir um quadro histórico e conceitual para o ECIM, abordando também as diferentes concepções no Brasil a respeito do tema.

3.1 Revisão sobre o aspecto histórico do ECIM

A partir de algumas pesquisas realizadas no Brasil, é possível construir um histórico para o ECIM (Montandon, 1992; Oliveira, 1998; Santos, 2001; Cruvinel, 2004; Ying, 2007; Santos; Santos, 2020). Oliveira indica o *The Musical Academy*, de Lewis A., como ponto de partida para adotar o ensino coletivo no seu método. O autor também menciona o *The Maidstone*, movimento inglês de ensino de música, afirmando que em 1908 “400.000 alunos de 5.000 escolas britânicas estavam, efetivamente, tocando e estudando violino” (Oliveira, 1998, p. 7).

Santos e Santos (2020) citam em seu trabalho o ponto de vista de Sollinger (1970), que defende a ideia que o primeiro registro de aulas de ensino instrumental nos Estados Unidos ocorreu em Boston, em 1800, quase um século antes do movimento *Maidstone*. Em seu conservatório, Gottlieb Graupner, Francisco Mallet e Filippo Trajetta utilizaram o ensino

de música em grupo. Em 1839, na Academia Feminina de Knoxville, Tennessee, o Sr. D. L. Elder ensinou vários instrumentos em grupo (1974, p. 9).

Para Battisti (2021) o registro mais antigo de ECIM é o de piano em grupo. A autora aponta que a história iniciou-se pelo professor e musicista alemão Johann Bernhard Logier (1777-1846), que começou a dar aulas de piano para turmas em Dublin no ano de 1815 (Reinoso, 2012). Com turmas grandes, algo entre 20 a 40 pessoas, ali os estudantes iniciantes tocavam melodias simples e os mais avançados elaboravam variações na mesma tonalidade (Battisti, 2021). A metodologia de Logier recebeu tanto críticas positivas (Fisher, 2010), quanto negativas (Thompson, 1983), mas essas críticas não nos impedem de considerar o ano de 1815 como outro possível ponto de partida para o surgimento do ECIM.

Sobre os motivos do ECIM, Santos e Santos (2020) apontam que se deu a partir da necessidade de aproveitar os recursos disponíveis, diminuindo assim os custos e abrindo a possibilidade para realizar o atendimento de mais alunos por aula, sendo essas motivações ainda pertinentes e que fundamentam a importância do ECIM na atualidade (Santos; Santos, 2020).

Já no Brasil, podemos apontar três iniciativas de ECIM que começaram a partir de 1950:

O ensino coletivo de instrumentos de sopro, realizado empiricamente na cidade de Tatuí (SP), no início dos anos 1960, por José Coelho de Almeida; o ensino coletivo de cordas, implantado por Alberto Jaffé em Fortaleza, a partir de 1975; e o ensino coletivo de piano, a partir dos trabalhos de Robert Pace e de Maria Junqueira Gonçalves, iniciados por volta de 1976 e 1979, respectivamente, no Rio de Janeiro (Santos; Santos, 2020).

Cruvinel (2003) menciona em sua tese iniciativas educativas coletivas a partir da década de 1950, tal como a criação de grupos musicais em fábricas do interior paulista, sob a direção do professor José Coelho Almeida. Algum tempo depois, como diretor, José Coelho Almeida empreendeu um projeto de iniciação e aprendizagem musical coletiva por meio de instrumentos de corda no Conservatório de Tatuí, tendo como professores Pedro, Cameron e José Antônio Pereira.

Vários estudos (Cruvinel, 2003; Ying, 2007; Santos; Santos, 2020) relataram que na década de 1970 a dupla de professores Alberto Jaffé e Daisy de Luca lançaram um projeto coletivo de ensino de instrumentos de corda, iniciado em Fortaleza, a convite do SESI (Serviço Social Industrial), de 1975 a 1977. Logo depois, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) através da FUNARTE (Fundo para as Artes), propôs a criação de uma organização coletiva de ensino de instrumentos de cordas pelo Brasil, começando por Brasília, para onde o

casal se mudou em 1978. Segundo Ying (2007), após um ano em Brasília, o professor Jaffé deixou o projeto e mudou-se para São Paulo com a intenção de implementar um novo projeto de educação coletiva, desta vez em parceria com o SESC (Serviço Social Comércio).

Com base nas informações de alguns pesquisadores (Montandon, 1992; Santos, 2016; Reinoso, 2012a, 2012b;), é possível mapear a implantação do ensino em grupo de piano no Brasil. Segundo esses trabalhos, começou em 1975 quando a professora Abigail Rodrigues da Silva voltou dos Estados Unidos, onde se especializou em ensino de piano de grupo na Universidade de Columbia, tornou-se diretora do Método Robert Pace no Brasil e iniciando os cursos de treinamento desse método em Belo Horizonte (1975) e em São Paulo (1976). A professora Maria Junqueira iniciou seu trabalho de pesquisa bibliográfica e prática na área, e um ano depois recebeu uma bolsa da Comissão Fulbright para aprofundar a pesquisa sobre o assunto. Após retornar ao Brasil, em 1979, iniciou um curso de especialização em ensino de piano em grupo, na UFRJ (Santos; Santos, 2020).

Dando sequência nas etapas desta pesquisa, no próximo tópico foi desenvolvido uma síntese integradora, utilizando trabalhos que não foram discutidos anteriormente e que irão contribuir para compor a base de sustentação da reflexão que estou propondo

3.2 Definições do ECIM no Brasil

O termo "ensino coletivo" não possui um consenso sobre seu significado. Diferentes autores usam diferentes nomenclaturas, que podem, algumas vezes, se referirem a coisas opostas. Nesse sentido, irei apresentar as diferentes compreensões sobre este e outros termos correlatos com a atividade de ensinar coletivamente um instrumento musical, primeiro para evidenciar como essa polissemia é presente e, em segundo lugar, demarcar meu posicionamento em relação a ela. Isso será feito para que fique claro em que sentido estou compreendendo e utilizando tais termos neste trabalho.

A metodologia do ECIM consiste em ministrar aulas, ao mesmo tempo, para vários alunos, tanto na forma homogênea, quanto na heterogênea: homogênea quando um mesmo instrumento é ensinado em grupo; heterogênea quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo (Cruvinel, 2003). Esse ensino pode ainda ser efetuado de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental podem ser ministrados diferentes saberes musicais: teoria musical, percepção musical, história da música, entre outros (Cruvinel, 2003).

Para Cruvinel (2014, p. 19), o principal objetivo do ECIM é a “iniciação musical por meio da prática instrumental em grupo, visando à formação ampla do indivíduo: ética,

estética, social e política”. Cruvinel (2003; 2014) entende o ECIM como um grande “guarda-chuva”, unificando as práticas de ensino-aprendizagem em grupo, contemplando todos os instrumentos musicais, metodologias e técnicas de ensino. A pesquisadora acredita que esse entendimento cria uma identidade para os educadores musicais que atuam por meio dessa metodologia, facilitando também a sistematização, o compartilhamento de experiências e a abertura de discussões, como se é realizado no Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM). Essa perspectiva também foi adotada nesta pesquisa, assim pude unificar todas as práticas de ensino-aprendizagem em grupo que serão apresentadas no decorrer deste capítulo.

3.2.1 Características do ECIM

Os pesquisadores do ECIM no Brasil possuem diferentes perspectivas e elencam diferentes prioridades para as metodologias. Para facilitar o entendimento geral a respeito do tema, tratarei em seguida sobre o que alguns autores classificam como princípios e premissas comuns para a realização do ECIM.

Abel Moraes apontou em 1997 algumas características do professor no ECIM. O autor afirma que o professor precisa ter algumas habilidades essenciais para exercer com eficiência sua função, sendo elas: dinamismo, liderança, sensibilidade, competência social refinada e habilidade de se comunicar de forma clara e adequada. Algumas recomendações gerais indicadas por Moraes para o ECIM são:

- a) Aulas para crianças iniciantes tendem a não exceder uma hora de duração;
- b) Professores devem procurar manter os alunos numa mesma faixa etária, com exceção em caso de adultos;
- c) O tamanho dos grupos não deve exceder 6 elementos, para uma melhor interação entre os participantes;
- d) Uso de grande variedade de material didático: impresso ou produzido pelo próprio professor;
- e) Maior parte do conteúdo da aula se destina a questões técnicas do instrumento e se baseia, normalmente, na progressão do conteúdo da aula anterior (Moraes, 1997).

Cristiane Tourinho publicou em 2007 um artigo sobre mitos, pressupostos e princípios do ECIM, com base em trabalhos publicados no Brasil e depoimentos de professores de reconhecida experiência. Neste trabalho a autora elege algumas características essenciais para o ECIM:

1) **Todos podem aprender a tocar um instrumento:** o teste seletivo transforma-se em uma entrevista de classificação e/ou nivelamento.

2) **Acreditar que todos aprendem com todos:** O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo. Assim é possível observar/comparar/avaliar a si mesmo sem necessidade de intervenções verbais explícitas. Mesmo porque no ensino coletivo, como no tutorial, o professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar. Uma das habilidades aprendidas é a capacidade de não interromper uma performance coletiva enquanto se corrige individualmente, usando o olhar, um sorriso, um toque.

3) **O ritmo da aula:** é planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração. Nem todos os professores exigem que se estude em casa e no caso do piano, teclado ou sopro, alguns estudantes sequer têm o instrumento, e mesmo assim, o aprendizado acontece.

4) **Planejamento prévio, disciplina e concentração:** deve-se haver um roteiro de apoio para a aula, no caso de professores experientes também é possível estruturar apenas tópicos que serão seguidos ou organizados de acordo com o desenrolar das atividades. Este planejamento deve ser feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um. A autora afirma também que a disciplina e a organização são fatores essenciais para o professor, assim como concentração para ministrar aulas para muitos alunos simultaneamente.

5) **Autonomia e decisão:** Os professores da Escola de Música da UFBA entrevistados para este artigo foram unânimes em apontar que seus estudantes possuem melhor argumentação e questionamento, inclusive para tomar decisões musicais, de administração ou organização dos eventos.

6) **Assiduidade:** administrar o progresso dos alunos faltosos é um dos maiores fatores de desistência dos cursos, aponta Tourinho (2007).

Já Maria Isabel Montandon (2004; 2014) define algumas atividades básicas que tutores precisam desenvolver dentro do ECIM:

- a) Todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que em atividades diferentes;
- b) O tutor deve ir em busca de um desenvolvimento pleno da musicalidade.
- c) Selecionar e ensinar um repertório para todos ao mesmo tempo;
- d) Resolver problemas para e com todo o grupo e não individualmente;
- e) Propor atividades diferentes em sala de aula;

- f) Perceber o problema e as características de cada aluno e resolvê-lo de forma coletiva;
- g) Propor comandos musicais efetivos.

Dayane Battist (2020) pesquisou em sua tese o ECIM no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. Neste trabalho, a autora elaborou premissas sobre o ensino coletivo a partir das ideias defendidas por Jackie Wiggins e seu entendimento sobre o processo de construção da aprendizagem musical. A autora defende o entendimento que a aprendizagem musical é construída pelos estudantes e, nesse cenário, o professor tem o papel de planejar e criar oportunidades que favoreçam essa construção da aprendizagem.

Battist elenca dez elementos constituintes do processo de aprendizagem musical no ECIM, sendo eles: (1) compreensão de conceitos musicais; (2) consciência dos objetivos; (3) experiência da “vida real”; (4) processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; (5) agência musical; (6) vulnerabilidade; (7) ambiente seguro e acolhedor; (8) iniciativa, concentração e engajamento ativo; (9) processo social; (10) resolução de problemas (Battisti, 2021). Adiante irei trazer um resumo sobre cada elemento apontado por Battisti.

Compreensão de conceitos musicais: é a base da aprendizagem musical e a construção dessa compreensão ocorre por meio da experiência direta com a música. Os estudantes precisam ter consciência dos objetivos de cada atividade para poder assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (Battisti, 2001).

Experiência da “vida real”: Wiggins (2016) aponta que, para uma situação de aprendizagem musical ser considerada uma situação da realidade, os estudantes precisam se envolver nos mesmos processos que os músicos “do mundo real” se envolvem.

Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial: refere-se às características da aprendizagem na “vida real” como um processo holístico, sempre em um contexto, e que nem sempre segue uma ordem sequencial.

Agência musical: está relacionada com a ação intencional do estudante em direção à sua própria aprendizagem musical, assim como ações de incentivo por parte do professor. Essa ação pode acontecer através da busca por autorregulação, estratégias para o estudo individual/extraclasses sobre o que foi visto em aula.

Vulnerabilidade: Wiggins (2016) afirma que é preciso disposição para se envolver em atividades que estão acima do seu nível de competência ou conforto, e esse tipo de situação coloca o aprendiz em uma situação vulnerável.

Ambiente seguro e acolhedor: quando os estudantes percebem o ambiente como seguro e não ameaçador, eles se sentem mais dispostos a se engajar com confiança e a assumir

o risco de expor suas vulnerabilidades. A construção de tais ambientes depende mais da mentalidade e da forma de ser e agir do professor do que da atividade a ser desenvolvida (Wiggins, 2016).

Iniciativa, concentração e engajamento ativo: pesquisadores têm encontrado evidências de que a participação na escolha do repertório é fator relevante do ponto de vista motivacional (Tourinho, 2002; Cruvinel, 2003; Caetano, 2012; Santayana, 2012; Rosa, 2015) e, ao aprenderem a tocar um repertório com o qual se identificam, os alunos se engajam mais ativamente e se concentram mais na realização das atividades propostas. As oportunidades de trabalhar em pequenos grupos na resolução de problemas, são formas de dar espaço para que o estudante se engaje ativamente e se concentre na busca de soluções para o problema/atividade proposta.

O processo social: se relaciona com finalidade do ECIM como ferramenta para a formação humana e social, na qual se destacam elementos extramusicais como o sentimento de comunidade, de partilha e de pertencimento a um grupo.

Resolução de problemas: Wiggins (2001) argumenta que os alunos podem construir de forma mais eficaz sua compreensão conceitual da música, envolvendo-se em situações holísticas e contextuais de resolução de problemas. Os problemas a serem resolvidos variam de perguntas instigantes a atividades complexas que exigem várias lições. Quando os alunos percebem seu ambiente como seguro, eles são mais propensos a trabalhar com confiança e assumir riscos que expõem suas vulnerabilidades. A construção de tal ambiente depende mais de como os professores pensam, são e agem do que das atividades que são desenvolvidas (Wiggins, 2016).

Para uma melhor visualização das características do ECIM apontadas pelos autores citados anteriormente, trago na próxima página um quadro onde vemos que as informações apresentadas pelos pesquisadores podem se complementar.

Quadro 5 - Características do ECIM

Características	Moraes (1997)	Tourinho (2007)	Montandon (2004; 2014)	Battisti (2021)
Aulas para crianças iniciantes tendem a não exceder uma hora de duração; Os alunos devem ter uma mesma faixa etária, com exceção em caso de adultos;	X			
Vulnerabilidade				X
Iniciativa, concentração e engajamento ativo	X	X	X	X
Compreensão de conceitos musicais		X	X	X
A maior parte do conteúdo da aula se destina a questões técnicas do instrumento e se baseia, normalmente, na progressão do conteúdo da aula anterior.	X			
Todos podem aprender com todos;	X	X	X	X
Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial		X	X	X
O planejamento da aula é feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais;	X	X	X	X
A autonomia do aluno;	X	X	X	X
Todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que em atividades diferentes;	X	X	X	X
O processo social	X	X	X	X
Resolução de problemas;	X	X	X	X
Perceber o problema e as características de cada aluno e resolvê-lo de forma coletiva		X	X	X

Fonte: Moraes (1997) Tourinho (2007) Montandon (2004; 2014) Battisti (2021); Wiggins (2001; 2016)

Como podemos observar, há um consenso entre a maioria dos autores apresentados, o que pode sugerir que as características do ECIM no Brasil estão bem estabelecidas e amplamente aceitas dentro do campo de pesquisa. Moraes foi o autor que mais divergiu entre os outros, o que pode indicar um desenvolvimento do pensamento na área, tendo em vista que

seu trabalho é de 1997 e os outros são mais recentes. Essas mudanças de perspectivas ao longo do tempo podem refletir a influência de novas teorias, avanços metodológicos ou o surgimento de novas evidências, assim como pode também indicar diferentes abordagens metodológicas dentro do campo.

3.3 Pesquisas sobre o ECIM no Brasil

O ECIM possui um campo vasto e multifacetado que abrange diversas áreas de estudo e pesquisa. Ao longo das décadas, vários pesquisadores e acadêmicos têm contribuído para o desenvolvimento curricular e metodologias no ensino da música, explorando pedagogias e práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, temas como inclusão, diversidade, seleção de repertório, interação e aprendizado, cultura e tradição musical no contexto musical têm se tornado tópicos importantes, refletindo uma sociedade cada vez mais plural. Neste contexto, trago a seguir alguns trabalhos encontrados que abordam esses temas e que buscaram contribuir para o aprimoramento do ensino e aprendizagem no contexto de ECIM.

3.3.1 Desenvolvimento Curricular e Metodologias

Dentre os pesquisadores que se destacam nessa categoria, Paiva (1998) merece destaque como pioneiro. Sua pesquisa lançou as bases para a criação da Metodologia Coletiva de Ensino de Instrumentos de Cordas, uma abordagem voltada especialmente para iniciantes sem conhecimento prévio de música. Esse enfoque inovador visava tornar o ensino de instrumentos de cordas mais acessível e atraente, resultando em benefícios significativos para a educação musical.

Cruvinel (2003) também desempenhou um papel crucial ao destacar a eficácia do ensino coletivo de cordas como meio de democratização da educação musical. Sua pesquisa enfocou a iniciação musical e a adoção do método desenvolvido por João Maurício Galindo, contribuindo para a disseminação de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro estudo relevante nessa categoria é o de Ying (2007), que realizou uma análise comparativa de métodos coletivos de ensino de violino e propôs uma nova abordagem usando melodias do folclore brasileiro. Essa pesquisa expandiu o repertório disponível para alunos de cordas, tornando o aprendizado mais envolvente e culturalmente relevante.

Além disso, Brito (2010) ofereceu uma visão crítica da literatura sobre o ensino coletivo de cordas friccionadas, abordando tópicos como qualificação de professores, desenvolvimento curricular e os benefícios desses instrumentos na formação cívica. Essa

pesquisa contribuiu para uma compreensão mais abrangente do ensino coletivo de cordas e suas implicações sociais..

Em conjunto, esses estudos na categoria "Desenvolvimento Curricular e Metodologias" têm contribuído para aprimorar o ensino de instrumentos de corda e expandir as fronteiras da educação musical, tornando-a mais inclusiva, culturalmente rica e engajante para os alunos. Eles demonstram o poder da pesquisa acadêmica em moldar práticas pedagógicas eficazes e inovadoras.

Quadro 6 - Desenvolvimento curricular e metodologias

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
CRUVINEL (2003)	Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social	Dissertação	UFG
YING (2007)	O ensino coletivo direcionado no violino	Dissertação	USP
BRITO (2010)	Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Catalogação crítica	Dissertação	UFBA
PAIVA (2013)	Educação musical no Programa Cordas da Amazônia _ descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo	Dissertação	UFPA

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.2 Pedagogia e Prática Pedagógica

A categoria "Pedagogia e Prática Pedagógica" engloba um conjunto de pesquisas que se dedicam a examinar e aprimorar os aspectos pedagógicos envolvidos no ECIM. Cada autor dentro dessa categoria oferece contribuições significativas para a compreensão das estratégias pedagógicas e práticas eficazes nesse contexto.

Vecchia (2008) concentrou-se na performance do professor-regente em grupos musicais, destacando pilares como respiração, fala, postura e produção de sons. Sua investigação oferece uma compreensão mais profunda de como os professores podem orientar os estudantes de forma eficaz no contexto da música coletiva.

Almeida (2010) investigou a influência do repertório na formação musical e pessoal de integrantes de uma banda. Seu estudo revela como a escolha do repertório pode moldar a experiência de aprendizado musical coletivo, ressaltando a importância da seleção criteriosa de peças musicais.

Em outra pesquisa, Almeida (2014) explorou o ensino coletivo de instrumentos de sopro na Universidade Federal do Cariri. O autor aprofundou a proposta de aprendizagem

musical, incorporando conceitos do ECIM. Seu estudo resultou em reflexões sobre práticas docentes, currículo adaptado à heterogeneidade dos instrumentos musicais dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizado compartilhado.

Matias (2016) investigou a percepção dos professores sobre o ensino de flauta transversal coletiva em uma escola de música de Brasília. Sua pesquisa explorou as experiências dos professores, sua avaliação da adoção dessa abordagem nas escolas de música e os desafios enfrentados. O autor identificou influências da tradição musical, bem como uma abertura à inovação nas respostas dos professores.

Por fim, Battisti (2020) examinou o processo de construção da aprendizagem musical no ensino superior a partir da perspectiva de professores em instituições de ensino do Paraná. Seu estudo oferece insights valiosos sobre como os educadores podem moldar o ensino musical coletivo em níveis avançados, contribuindo para uma educação musical mais eficaz e envolvente.

Esses estudos, que abordam aspectos pedagógicos e estratégias de ensino, fornecem um panorama abrangente das práticas pedagógicas no contexto de ECIM. Eles contribuem para a melhoria contínua da educação musical, promovendo abordagens eficazes que beneficiam tanto educadores quanto alunos.

Quadro 7 - Pedagogia e Prática Pedagógica

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
ALMEIDA (2004)	Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador	Dissertação	UFBA
VECCHIA (2008)	Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo	Dissertação	UFBA
ALMEIDA (2014)	Processos criativos no ensino de piano	Dissertação	USP
MATIAS (2016)	O ensino em grupo de flauta transversal em uma escola de música: um estudo de entrevistas com professores	Dissertação	UNB
BATTISTI (2020)	O ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem	Tese	UFPR

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.3 Inclusão e Diversidade

A categoria "Inclusão e Diversidade" engloba pesquisas que se dedicam a explorar como o ECIM pode ser adaptado e aplicado de maneira inclusiva, considerando uma ampla gama de habilidades, necessidades e experiências dos alunos. Nesse contexto, dois autores se destacam:

Paiva (2013) concentra sua pesquisa na inclusão no ensino coletivo de violoncelo. Este estudo é notável por várias razões. Em primeiro lugar, ele se dedica a incluir crianças e adolescentes com e sem deficiências de desenvolvimento, explorando como o ensino coletivo de violoncelo pode ser adaptado para atender a diversas habilidades e necessidades. Paiva destaca a música não apenas como uma ferramenta de desenvolvimento musical, mas também como um meio de promoção da inclusão social. A autora examina como o ensino de violoncelo pode impactar positivamente o desenvolvimento musical e social de todos os participantes, incluindo aqueles com deficiências.

Em outro cenário, a pesquisa de Miranda (2016) concentra-se especificamente no ensino coletivo da viola caipira e explora a utilização de jogos musicais inspirados na tradição oral dos violeiros. O estudo contextualiza a história da viola caipira, investiga experiências de aprendizagem tradicional, discute a escolarização desse instrumento e conduz oficinas de ensino coletivo em São Paulo. Os jogos musicais desenvolvidos se baseiam em três ações: experimentações, imitações e repetições, associadas à abordagem pré-figurativa. Os resultados da pesquisa revelam que essa abordagem promove a autonomia, diversidade e integração dos aprendizes, ao mesmo tempo em que enriquece a compreensão do "profesquisador" sobre o pré-figurativo, resultando em ajustes metodológicos. Essa abordagem lúdica busca um ensino inclusivo e reflexivo que valoriza a herança cultural e a tradição oral da viola caipira.

Ambas as pesquisas oferecem informações valiosas sobre como o ECIM pode ser adaptado para promover a inclusão de alunos com diferentes habilidades e experiências musicais. Elas destacam o poder da música como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento, contribuindo para uma educação musical mais diversificada e acessível.

Quadro 8 - Inclusão e Diversidade (Continua)

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
PAIVA (2013)	Educação musical no Programa Cordas da Amazônia _ descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo	Dissertação	UFPA

Quadro 8 - Inclusão e Diversidade (Conclusão)

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
MIRANDA (2016)	Roda de viola: jogos musicais no ensino coletivo de viola caipira	Dissertação	USP

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.4 Repertório e Práticas Musicais

A categoria "Repertório e Práticas Musicais" abrange uma variedade de pesquisas que se concentram em explorar diferentes aspectos relacionados ao ECIM, com ênfase no repertório musical utilizado e nas práticas pedagógicas adotadas. Diversos autores contribuíram para o enriquecimento desse campo de estudo, cada um trazendo perspectivas únicas e valiosas.

Tourinho (2002) investigou a relação entre a motivação e a aprendizagem musical, examinando como a escolha do repertório pelos alunos pode influenciar sua trajetória musical. Moura (2008) realizou um estudo de caso sobre o ensino de violão, com foco na música popular brasileira, analisando os impactos das aulas individuais e em grupo. Braga (2009) concentrou-se na interação em aulas de violão à distância, identificando padrões de comportamento entre os alunos.

Zorzal (2010) explorou estratégias de ensino em master classes de violão, buscando aprimorar as abordagens pedagógicas utilizadas nesse contexto. Fernandes (2013) propôs uma abordagem holística para o ensino coletivo de violão, destacando aspectos humanos no processo de aprendizado musical.

Machado (2014) se destacou ao apresentar uma proposta inovadora de iniciação coletiva em instrumentos de cordas dedilhadas, com ênfase na improvisação musical, enriquecendo a experiência musical dos alunos.

Souza (2015) realizou uma análise das estratégias de ensino de violão coletivo em um curso de graduação, categorizando as abordagens dos professores. Oliveira (2015) compartilhou sua experiência no ensino de violão coletivo, com foco na colaboração entre os alunos. Silva Sá (2016) investigou a literatura didática sobre iniciação musical por meio do ensino coletivo de violão e desenvolveu materiais didáticos. Battisti (2016) estudou a dinâmica de grupos de violão com base na autoeficácia dos alunos. Reis (2017) concentrou-se no desenvolvimento de competências funcionais por meio do uso de melodias folclóricas no ensino de piano em grupo.

Cada uma dessas pesquisas trouxe contribuições valiosas para o campo do ECIM, destacando a importância do repertório e das práticas musicais no processo de aprendizado. Elas oferecem abordagens diversas que podem enriquecer as práticas pedagógicas e a experiência musical de alunos e professores. O estudo desses autores evidencia a complexidade e a riqueza desse campo de pesquisa, bem como sua relevância para a educação musical.

Quadro 9 - Repertório e Práticas Musicais

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
TOURINHO (2002)	A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno	Dissertação	UFBA
MOURA (2008)	Fatores que influenciam desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão)	Dissertação	UFBA
BRAGA (2009)	Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância	Tese	UFBA
ZORZAL (2010)	Explorando Master-classes de violão em festivais de música: um estudo multicaso sobre estratégias de ensino	Tese	UFBA
FERNANDES (2013)	Perspectivas para o ensino coletivo de violão: em busca de uma abordagem holística	Dissertação	UFRJ
MACHADO (2014)	A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas	Tese	USP
SOUZA (2015)	Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação	Dissertação	UFBA
OLIVEIRA (2015)	O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense	Dissertação	UNIRIO
BATTISTI (2016)	Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão	Dissertação	UFPR
SILVA SÁ (2016)	Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica	Dissertação	UFG
REIS (2017)	Piano em grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras	Tese	UNICAMP

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.5 Interação e Aprendizado em Grupo

A categoria "Interação e Aprendizado em Grupo" aborda pesquisas que se concentram na dinâmica das interações entre os alunos durante as aulas de música em grupo, bem como

nos processos de aprendizado que ocorrem nesse contexto. Três autores se destacam nessa categoria, contribuindo com insights valiosos para o campo do ensino musical coletivo.

Cairo (2015) conduziu uma pesquisa que investigou as interações entre alunos durante as aulas de bateria em grupo. O estudo teve como foco a construção de novas sociabilidades e o desenvolvimento musical como prioridades. Realizado em um projeto de expansão da UFBA, essa pesquisa utilizou o método do estudo de caso com observação participante para analisar como a interação entre os alunos influencia a aprendizagem musical. Os resultados destacaram a importância das relações sociais e da colaboração no contexto das aulas de música em grupo.

Correia (2015) examinou o processo de ensino e aprendizagem no contexto do grupo de Marimbas. Sua pesquisa investigou como a interação entre os alunos contribui para o desenvolvimento musical e a construção do conhecimento. Ao analisar as dinâmicas de grupo, o autor destacou a eficácia dos métodos pedagógicos desenvolvidos nesse ambiente e compartilhou essas práticas com outros educadores. A pesquisa de Correia enfatizou a importância da colaboração e da comunicação entre os membros do grupo no processo de aprendizado musical.

Vieira (2017) conduziu um estudo experimental que investigou o impacto de estratégias de aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo. Essas estratégias incluíam a colaboração na composição de músicas, permitindo que os alunos contribuíssem criativamente para a música que estavam tocando. Esse estudo ressalta a importância da harmonia musical e da criatividade no processo de aprendizado musical em grupo.

Essas pesquisas demonstram que as interações entre os alunos desempenham um papel fundamental no contexto de ECIM. A colaboração, a comunicação e o desenvolvimento de relações sociais são aspectos essenciais que contribuem para uma experiência musical enriquecedora.

Quadro 10 - Interação e Aprendizado em Grupo

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
CAIRO (2015)	Interações nas relações de Ensino e Aprendizagem da Bateria em Grupo	Dissertação	UFBA
CORREIA (2015)	Ensino de música por meio de teclados de percussão: uma experiência com o grupo Marimbas de Maracanaú - Ceará	Dissertação	UFC
VIEIRA (2017)	Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental	Tese	UNIRIO

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.6 Cultura e Tradição Musical

A categoria "Cultura e Tradição Musical" engloba pesquisas que exploram como a cultura e a tradição musical influenciam o ECIM, destacando a importância de preservar e transmitir elementos culturais específicos por meio da educação musical. Cinco autores se destacam nessa categoria, oferecendo perspectivas valiosas sobre a relação entre música, cultura e ensino coletivo.

Freitas (2008) realizou uma pesquisa que investigou a apresentação de gestos musicais em métodos de percussão afro-brasileiros. Seu estudo realçou a importância do gesto e da fisicalidade na aprendizagem desses instrumentos, destacando como a cultura e a tradição musical estão incorporadas nos movimentos dos percussionistas. Ao analisar o papel do gestor na transmissão do conhecimento musical, a pesquisa de Freitas ressaltou a relevância de abordagens que considerem aspectos culturais no ECIM.

Bartoloni (2011) conduziu uma análise detalhada de propostas de ensino de percussão baseadas em ritmos e instrumentos brasileiros. Seu estudo teve como objetivo refletir sobre o ensino de ritmos brasileiros nos cursos superiores de percussão no Brasil, abrangendo tanto aulas individuais quanto coletivas. Ao explorar as conexões entre a música brasileira e a educação musical, Bartoloni destacou a importância de preservar e transmitir a riqueza da tradição musical brasileira por meio do ensino coletivo.

A dissertação de Rozzini (2012) investigou os efeitos de um projeto social de ensino de percussão na vida de jovens percussionistas. Por meio de narrativas biográficas, o estudo explorou como essa atividade educativa influenciou o desenvolvimento ao longo da vida dos participantes, proporcionando a eles a oportunidade de se tornarem coautores da pesquisa. Rozzini enfatizou a importância de incluir elementos da cultura e da tradição musical local no ensino coletivo, promovendo o engajamento e a identificação dos alunos com sua herança cultural.

Souza (2013) concentrou-se nos processos metodológicos do ensino coletivo de bateria e percussão. Sua pesquisa destacou a importância de combinar aulas individuais e coletivas, o uso do repertório como elemento central e a adoção de uma abordagem de ensino-aprendizagem dialogada. Ao incorporar elementos da cultura musical local nas práticas pedagógicas, Souza enfatizou como a tradição musical pode ser uma fonte rica de inspiração e aprendizado no contexto do ensino coletivo.

Cruz (2018) avaliou o impacto de práticas musicais coletivas no cotidiano de estudantes em Sobral-CE. Seu estudo investigou como o contato com a cultura e a tradição musical local pode enriquecer a experiência educacional dos alunos e promover um senso

de identidade cultural. Ao reconhecer a importância de incorporar a cultura e a tradição musical nas práticas educativas, Cruz ressaltou como esses elementos podem fortalecer a conexão dos alunos com sua herança cultural e musical.

Essas pesquisas sublinham a relevância de considerar a cultura e a tradição musical como parte integral do ensino musical coletivo. Ao incorporar elementos culturais locais e tradições musicais específicas nas práticas pedagógicas, os educadores musicais podem criar experiências educacionais mais enriquecedoras e significativas, conectando os alunos com suas raízes culturais e enriquecendo seu aprendizado musical.

Quadro 11 - Cultura e Tradição Musical

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
FREITAS (2008)	O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira	Dissertação	UFMG
BARTOLONI (2011)	Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros	Dissertação	UFPR
ROZZINI (2012)	Educação musical na CUICA: percussões e repercussões de um projeto social	Dissertação	UFMS
SOUZA (2013)	Processos de ensino coletivo de bateria e percussão reflexões sobre uma prática docente	Dissertação	UDESC
CRUZ (2018)	Projetos de extensão em música no IFCE de Sobral: táticas para a reinvenção do cotidiano através do ensino coletivo de instrumentos musicais e canto	Dissertação	UFC

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.7 Confluência entre temas

A pesquisa de Martins (2020) se destaca como um importante estudo sobre o ensino coletivo de instrumentos de corda, com um foco especial na utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma abordagem inovadora. Martins explora como a ABP pode contribuir para uma proposta de ensino-aprendizagem mais eficiente e significativa no contexto dos instrumentos de corda friccionada. Essa abordagem pedagógica envolve os alunos na resolução de problemas musicais reais, estimulando o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento musical.

Ao investigar a aplicação da ABP no ensino coletivo de cordas friccionadas, Martins oferece informações valiosas sobre como essa metodologia ativa pode ser incorporada de maneira eficaz no ambiente de educação musical. Seu estudo contribui para o aprimoramento

das práticas de ensino e aprendizagem nesse campo, promovendo uma educação musical mais engajante e envolvente para os alunos. Portanto, a pesquisa de Martins representa uma importante contribuição para o campo do ensino coletivo de instrumentos de corda, destacando a inovação pedagógica por meio da ABP e suas implicações para uma educação musical mais eficaz e significativa.

Quadro 12 - Confluência entre temas

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
MARTINS (2020)	Aprendizagens baseadas em problemas e em projetos como propostas inovadoras para o ensino-aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas	Tese	USP

Fonte: dados da pesquisa.

3.3.8 Outros Tópicos Relevantes

A categoria "Outros Tópicos Relevantes" abrange pesquisas que exploram áreas diversas e relevantes dentro do ensino musical coletivo, oferecendo insights sobre tópicos específicos e abordagens pedagógicas variadas. Quatro autores se destacam nessa categoria, contribuindo com conhecimentos valiosos em áreas distintas.

Kandler (2011) examinou processos de musicalização em bandas catarinenses. Sua pesquisa oferece informações sobre como a musicalização pode ser integrada a contextos de grupos musicais, promovendo o desenvolvimento musical dos participantes. Ao explorar estratégias de musicalização em bandas, Kandler enriqueceu o entendimento sobre o papel do grupo na formação musical.

Málaga (2012) atualizou metodologias no ensino coletivo de instrumentos de sopro. Seu estudo refletiu sobre abordagens pedagógicas eficazes para o ensino de sopros em grupos, considerando aspectos como técnica, repertório e dinâmica de grupo. Ao propor novas metodologias, Málaga contribuiu para a evolução das práticas de ensino coletivo nesse contexto.

Taets (2012) propôs um ensino de flauta doce baseado em métodos tradicionais. Sua pesquisa se concentrou em abordagens pedagógicas tradicionais no ensino da flauta doce em grupos. Ao destacar a relevância dessas abordagens e compartilhar métodos específicos, Taets ofereceu recursos valiosos para educadores musicais que buscam promover a aprendizagem coletiva desse instrumento.

Serafim (2014) sistematizou um modelo pedagógico para o ensino a distância de sopros. Seu estudo explorou a aplicação de métodos de ensino a distância no contexto de instrumentos de sopro, considerando aspectos como aulas remotas e recursos online. Ao desenvolver um modelo pedagógico específico, Serafim contribuiu para a expansão das opções de ensino coletivo, especialmente em ambientes virtuais.

Essas pesquisas abordam tópicos variados e relevantes dentro do ECIM, oferecendo perspectivas e abordagens específicas que enriquecem a compreensão e práticas pedagógicas nesse campo. Cada autor contribui de maneira única para áreas distintas, demonstrando a diversidade de temas e enfoques dentro do ensino musical coletivo.

Quadro 13 - Outros tópicos relevantes

Autor	Título	Tipo	IES
KANDLER (2011)	Bandas musicais no meio oeste catarinense: características e processos de musicalização	Dissertação	UDESC
MÁLAGA (2012)	Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri	Dissertação	USP
TAETS (2012)	Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical	Dissertação	UFRJ
SERAFIM (2014)	Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro	Dissertação	UFBA

Fonte: dados da pesquisa.

Capítulo 4

CONHECENDO A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Para podermos compreender com efetividade as mudanças que uma metodologia ativa pode realizar em um ambiente de ensino, precisamos primeiro entender o que é o ensino tradicional e como geralmente ocorre em uma sala de aula que utiliza este modelo. Oliveira *et al.* (2016), caracteriza o ensino tradicional como um espaço onde ocorrem aulas expositivas, centradas no professor, onde os alunos buscam formas de memorização de conteúdos focando em notas. Nesse cenário também ocorre a compartimentação do conhecimento, na realização de trabalho individual, e tendem a refletir sobre a visão de mundo do professor, em vez de refletirem sobre o seu próprio (Barros et al., 2004).

Realizar transformações no modelo de ensino-aprendizado pode ser um desafio devido a forte influência já impregnada do ensino tradicional no ambiente estudantil. Barbosa e Moura (2013) afirmam que o começo para uma transformação na aprendizagem parte da iniciativa do professor em oferecer oportunidades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar. Dessa forma, a aprendizagem ativa, ou aprendizagem significativa, ocorre quando

[...] o aluno interage com o assunto em estudo — ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando — sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p.55).

O desafio de dar aulas oportunizando experiências que aperfeiçoem/desenvolvam as competências fundamentais para a atuação profissional, fez com que surgissem diversas metodologias ativas de ensino como, por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Neste capítulo, apresentaremos sua origem, seus aspectos estruturantes e suas possibilidades como proposta pedagógica e curricular, assim como a sua operacionalização, requisitos essenciais para implementação e as principais discussões apontadas por pesquisadores sobre a metodologia.

4.1 Origem

A princípio descreveremos o primeiro processo de sistematização da ABP, que se deu no Canadá, na *McMaster University*, entre o período de 1960 e 1980, encabeçada pelo neurologista Howard S. Barrows (Hillen; Scherpbier; Wijnen, 2010). Spaulding (1969)

descreve que a universidade passou por momentos de dificuldade quanto à relação com os seus estudantes. Foi notado que os alunos estavam desacreditados e entediados com os estudos por estarem saturados devido ao excesso de informação que precisavam aprender. O cenário diferia quanto observado o momento de residência, onde os alunos demonstraram estarem animados em resolver os problemas que surgiam no dia a dia (Spaulding, 1969, p. 28).

A partir dessa observação, as aulas passaram por mudanças onde os estudantes eram separados em grupos pequenos e desde o começo do curso eram apresentados aos pacientes e seus problemas (Barros, 2020). Essa mudança também afeta o corpo docente que permitiram que os alunos fossem protagonistas em seus estudos, agindo como tutores para o aprendizado (Barrows, 2000). Esse contato com os pacientes permitia que os estudantes deixassem de apenas resolver problemas genéricos criados pelos professores, para começar a interagir em cenários problemáticos reais, despertando ainda mais o interesse dos alunos e consequentemente o engajamento nas aulas.

Barrows (2000) aponta que após o sucesso da sistematização da metodologia, no intuito de solucionar as dificuldades enfrentadas no curso de medicina da McMaster, diversas faculdades começaram a apropriar-se dos fundamentos da ABP para criar suas próprias versões da abordagem. Um exemplo disso, foi a proposta elaborada em 1970 entre a cidade de Limburg e o governo. Onde seria implementado uma nova faculdade de medicina na cidade de Maastricht se conseguissem criar algo diferente das outras sete faculdades de medicina existentes no país (Knegtmans, 1992). Em uma visita aos Estados Unidos, Harmen Tiddens, o primeiro reitor da faculdade de Maastricht, fez amizade com John Evans. Dessa amizade gerou uma visita a McMaster, em 1974, onde Tiddens e sua equipe puderam conhecer melhor a ABP. Ao retornarem da viagem, definiram a ABP como o caminho para o corpo docente da nova faculdade (Knegtmans, 1992).

Tiddens teve que passar a responsabilidade do desenvolvimento do programa do curso a Wynand Wijnen, devido às demandas que envolviam o seu cargo como reitor. Wijnen, com a ajuda de dois estudantes, Henk Schmidt e Peter Bouhuijs, tiveram que criar uma interpretação para a ABP que abrangesse as características da nova faculdade. Algumas das diferenças entre o modelo ofertado em McMaster, são: a duração do programa, a inexperiência dos alunos e o grande número de alunos que se esperava receber na Maastricht. “A nova faculdade de medicina teve que lidar com alunos recém-saídos do ensino médio em vez de alunos mais maduros que vêm após um diploma de bacharel; seu programa, portanto,

teve que ser duas vezes mais longo que o de McMaster” (Servant-Miklos *et al*, 2019, p. 7, tradução nossa)

4.1.1 Suas influências

De acordo com Servant-Miklos, Norman e Schmidt (2019) e Barros (2020), algumas propostas pedagógicas, desenvolvidas no final do Século XIX e início do Século XX, tiveram uma influência direta na prática da ABP em seus primeiros anos. O Método de Casos da Harvard University; Sistema Tutorial OxBridge; e a reforma curricular da Western Reserve University (WRU), serviram de inspiração para os modelos de ABP elaborados na McMaster e na Maastricht. Para entendermos a relação entre elas, descreveremos brevemente cada uma dessas pedagogias.

Kimball (1995) afirma que houve a existência de dois Métodos de Casos de Harvard distintos: a primeira iniciou-se na escola de direito, sendo posteriormente aplicada na escola de medicina; já a segunda foi desenvolvida na escola de administração. A primeira abordagem visava que os alunos pensassem sobre casos usando o raciocínio comparativo, ou seja, inferir princípios gerais de direito, ou medicina, com base em observações de um caso comparado a outro. O segundo método baseava-se na utilização de casos comerciais reais, em aberto, cujos princípios eram mais difíceis de identificar e cujas soluções podiam ser mais confusas do que nas áreas de direito e da medicina.

Uma distinção entre as abordagens delineadas pelos autores é que, no Método dos Casos, os alunos são exigidos a realizar leituras anteriores sobre os assuntos antes de se depararem com os casos, ao contrário da ABP, na qual os estudantes são expostos diretamente ao problema, dispensando aulas teóricas preliminares (Servant-Miklos; Norman; Schmidt; 2019).

Servant-Miklos, Norman e Schmidt (2019) afirmam que a reforma curricular da WRU influenciou para que a ABP pensasse no currículo como unidades temáticas, ao invés de cursos paralelos disputando pela atenção dos alunos. Durante 1952, o WRU reformulou seu programa médico sob a direção de Joseph Wearn e Hale Ham, que tiveram experiência direta ou contato próximo com o Método de Casos da Harvard University (Williams, 1980). Embora ficassem duas décadas à frente de McMaster. Os objetivos do novo currículo da WRU eram muito semelhantes em sua postura humanista, interdisciplinar e anti tradicional.

A WRU montou com sucesso o primeiro currículo interdisciplinar na educação médica, guiado por “comissões disciplinares” em vez da tradicional hierarquia de departamentos. Originalmente, foram estabelecidas 14 comissões temáticas que tratavam

dos diversos componentes do corpo humano para organizar o aprendizado dos alunos. Posteriormente, eles foram misturados em cinco grupos de estudo baseados em sistemas de órgãos, como “biologia celular” ou “sistemas endócrinos e reprodutivos”. No entanto, embora contenha projetos de enquete, o programa WRU ainda reteve o método tradicional de ensino como base do processo de aprendizagem, ocupando metade do tempo dos alunos com palestras (Williams, 1980). Dando seguimento, veremos brevemente sobre o Sistema Tutorial OxBridge.

OxBridge é a abreviação em inglês de duas das universidades mais antigas da Inglaterra, Oxford e Cambridge. Ao longo dos anos, ambas as instituições desenvolveram um papel de mentoria dos professores aos seus alunos, conhecidos como “tutor”. Além de suas palestras e estudos particulares, os alunos eram obrigados a se encontrar com seu professor uma vez por semana para apresentar e discutir alguns de seus trabalhos escritos (Moore, 1968). Esse encontro era realizado até dois alunos com um tutor. Os detalhes do processo de tutoria eram deixados a cargo do tutor, mas em nenhum caso o tutor deveria lecionar ou fornecer novas informações ao aluno, sendo de obrigação do aluno estudar, e tarefa do tutor questionar e explorar.

Essa tutoria na ABP foi pensada diferentemente, sendo organizada em pequenos grupos, em vez de individualmente. Servant-Miklos, Norman e Schmidt descrevem que muitas vezes faltava o aspecto consultivo da função do tutor, já que, até então, eram instruídos a mentorear em pé de igualdade com os alunos, e não como líderes de pensamento do grupo. Dado esse conceito de tutoria, argumentava-se que o domínio do conteúdo prejudica o papel do tutor. Essa visão foi avançada pelo pioneiro da ABP, Jim Anderson, que argumentou que o modelo de Oxbridge era visto como “muito paternalista para as faculdades americanas em 1969” (Kraemer, 1969a, 1969b).

Em vez disso, Anderson queria um sistema no qual os alunos fossem expostos ao maior número possível de professores, disciplinas e profissões antes de decidirem por si mesmos se iriam ensinar uma delas. O papel do 'tutor como facilitador do processo' foi desenvolvido em sua forma mais avançada na Universidade de Maastricht. Lá, em princípio, qualquer professor poderia ser tutor de qualquer problema, independentemente da disciplina abrangida pelo bloco ABP. Posteriormente isso foi revisto quando ficou claro que o conhecimento do conteúdo era benéfico para a tutoria (Schmidt, Arend, Moust, Kokx E Boon, 1993).

4.2 ABP: O que é?

ABP é uma abordagem de ensino-aprendizagem que emprega problemas reais ou simulados para proporcionar a aprendizagem de teorias, habilidades e atitudes (Escrivão Filho; Ribeiro, 2008). De acordo com Lambros (2004), a ABP faz uso desses problemas reais para desenvolver, ou até adquirir, conhecimentos via novas experiências. Nessa abordagem, os alunos podem definir suas próprias necessidades e dificuldades de aprendizado, dessa forma, é possível tornar a educação centrada no aluno, apresentando problemas que os mesmos terão interesse em interagir.

Alguns princípios básicos para a ABP, de acordo com Barrows (2000), são:

A **centralização do aluno no processo de aprendizagem**, onde o estudante, auxiliado pelo facilitador, assume a responsabilidade sobre o próprio aprendizado e do que precisa saber para gerenciar que problema está inserido.

A **organização dos alunos em pequenos grupos**, de cinco a nove integrantes, e ao final de cada unidade curricular é incentivado a formação de novos grupos aleatórios e a mudança do facilitador; o professor possui o papel de facilitador na ABP, saindo do papel de único detentor do conhecimento, atuando como mentor no processo de resolução.

O aluno adquire novos conhecimentos através da **aprendizagem autodirigida**, aprendendo com o conhecimento do mundo e as experiências advindas do seu próprio estudo e pesquisa. Durante o estudo autodirigido, os alunos trabalham juntos, discutindo, comparando, revisando e debatendo o que estão aprendendo.

4.2.1 Variações da ABP

A ABP é aplicada como modelo de ensino e eixo de aprendizagem nas propostas curriculares. Dito isso, cabe ressaltar que essa abordagem não foi concebida apenas como um método didático, mas sim como uma estratégia educacional geral. A ABP possui três áreas que a difere do ensino tradicional:

a) **Organização curricular:** focada em problemas integrados, em vez de focada em disciplinas, com ênfase nas habilidades cognitivas, além do conhecimento;

b) **Ambiente de aprendizagem:** pequenos grupos, tutoriais, aprendizagem ativa, aprendizagem independente e centrada no aluno, com o uso de questões consideradas relacionadas;

c) **Resultados:** foco no desenvolvimento de competências, motivação e competências transferíveis para a aprendizagem ao longo da vida (Dangerfield, 2006).

Como mencionado mais cedo no decorrer do texto, outras instituições buscaram criar suas próprias versões da ABP. Entretanto, Schmidt e colaboradores (2009) afirmam que para ser considerado um currículo de ABP, é preciso ter seis características essenciais:

- Utilização de problemas para o início da aprendizagem;
- Colaboração em pequenos grupos;
- Orientação flexível por parte do tutor;
- Número limitado de palestras;
- Aprendizagem centrada no aluno;
- Tempo suficiente para realizar o estudo autodirigido (Barrows, 1985; Evensen & Hmelo, 2000; Hmelo-Silver, 2004; Schmidt, 1983, 1993).

Em relação ao processo de resolução, é possível mencionar algumas similaridades entre as variações da ABP:

Discussão inicial: fase em que se define o problema e se geram hipóteses. Nesse momento, os alunos centram-se no problema, procuram apresentar teorias ou hipóteses preliminares que, aliadas ao conhecimento prévio do tema, proporcionem uma primeira explicação;

Estudo individual e coleta de informações: durante o período de estudo individual, os alunos coletam novas informações das mais diversas fontes de recursos. Esses recursos podem ser selecionados pelo aluno, fornecidos pelo professor ou uma combinação dos dois.

Debriefing: os alunos se reúnem com seus grupos para apresentar e discutir suas descobertas efetuadas durante o estudo individual, as utilizando para solucionar o problema (Wijnia; Loyens; Rikers, 2019; Barros, 2020).

As variações da ABP podem ter objetivos diferentes, mesmo tendo em comum as características mencionadas acima. Nesse sentido, Wijnia e colaboradores (2019) asseguram a existência de, pelo menos, quatro variações sobre o que acontece com o estudante no processo da ABP.

A primeira delas é a “1) ABP como simulação da prática profissional”. Os autores, normalmente ligados à educação médica, defendem a ABP como um processo de investigação que prepara os estudantes de medicina para o trabalho clínico (Barrows, 1990; Barrows; Tamblyn, 1980; Hmelo, 1998b; Hmelo; Ferrari, 1997). O objetivo dessa variação é permitir que os alunos adquiram habilidades de raciocínio diagnóstico, imitando os processos de pensamento de especialistas. Enquanto trabalham no problema, os alunos elaboram uma hipótese para efetuar um possível diagnóstico e a maioria do tempo em aula é gasta pensando em evidências. Os problemas são apresentados aos alunos na ordem em que são geralmente

apresentados a um clínico experiente. Após fornecer aos alunos alguns fatos sobre o paciente, os estudantes devem discutir quais informações adicionais precisam, o que fazer para resolver o problema e o porquê. Esta informação é então fornecida pelo facilitador e leva à formulação de outras questões (Neame, 1989). A “Resolução de Problemas Biomédicos”, nomeada assim por Neufeld e Barrows (1974), possui cinco passos:

- 1) Listar as perguntas que surgirem sobre o problema;
- 2) Converter as perguntas em problemas de aprendizagem;
- 3) Identificação e estudo de recursos educacionais;
- 4) Sintetizando informações em uma explicação;
- 5) Avaliação (ou seja, individual e desempenho do grupo, problema e recursos).

A segunda variação é “2) ABP como construção de modelos mentais”, no qual a ABP é vista como um exemplo de processamento de informações. Essa variação é pensada com o objetivo central de ajudar os alunos a construir modelos mentais flexíveis do mundo. Neste programa, o problema representa um contexto do mundo que deve ser entendido, a discussão em pequenos grupos e os estudos autogeridos ajudam os alunos a edificar uma teoria explicativa das estruturas e mecanismos do problema apresentado pelo tutor. A abordagem dos “sete passos” (Schmidt, 1983; Schmidt & Moust, 2000), um dos modelos mais conhecidos dessa variação da ABP, foi projetada na Universidade de Maastricht e permite que os alunos resolvam problemas durante duas reuniões de grupo por semana, orientadas por um tutor.

Após serem apresentados ao problema, na primeira reunião, os alunos seguem os seguintes passos: 1) esclarecimento de conceitos desconhecidos, facilitando a todos terem a mesma interpretação do problema; 2) formulação de uma definição do problema, onde o grupo chega a um consenso sobre as questões que precisam ser explicadas; 3) *brainstorming* sobre o problema, para os alunos articularem tanto ideias, explicações ou potenciais hipóteses para o problema; 4) análise do problema, onde essas ideias são melhores desenvolvidas e revisadas; 5) formulação de questões de aprendizagem para estudo autogerido posterior; 6) os alunos usam essas questões de aprendizagem para selecionar e estudar recursos de literatura relevantes; 7) compartilham o que descobriram sintetizadamente na próxima reunião, abordando soluções para o problema.

A terceira variação da ABP é “3) aprenda como aprender”, que se refere à capacidade dos alunos de controlar seu próprio processo de aprendizagem, em vez de serem dirigidos por seus professores (Loyens, Magda, & Rikers, 2008). Os alunos têm certa autonomia para assumir a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem, formulando suas

próprias questões de aprendizagem e selecionando seus próprios recursos de literatura, o que pode ajudar os estudantes a se tornarem aprendizes autodirigidos. O modelo de Tampere (Holmberg-marttila *et al.*, 2005), originado na Universidade de Tampere, na Finlândia, indica oito passos para a sua realização: 1) apresentação do problema; 2) *brainstorming*; 3) revisão e organização da informação existente; 4) identificação dos objetivos de aprendizagem; 5) verificação da compreensão compartilhada dos objetivos de aprendizagem; 6) estudo autodirigido/aquisição do conhecimento; 7) revisão das informações coletadas; 8) aplicação de novos conhecimentos ao problema. Em todas as fases a avaliação é contínua e enfatizada.

Por fim, a última variação da ABP, a “4) aprenda fazendo”. Na qual é possível destacar o modelo Aalborg, desenvolvido na Universidade de Aalborg, na Dinamarca (Kjersdam; Enemark, 1994; Kolmos; Fink, Korgh, 2004), que defende que os alunos aprendem melhor quando aplicam teoria e pesquisa a problemas reais. Nesse modelo, a aprendizagem é organizada em torno de problemas e concretizada na criação de projetos, os meios pelos quais os alunos trabalham em problemas e culminam em produtos que serão avaliados. O processo consiste em três etapas: análise do problema, onde problema é apresentado, descrito e avaliado; resolução de problemas, que avaliam os possíveis formas de resolução do problema utilizando teorias científicas, podendo ser utilizadas aulas expositivas, literatura, estudos de grupo, tutoriais, trabalhos de campo e experiências para estudar partes do problema; por último, o grupo apresenta a solução, analisa o produto e gera conclusões.

4.3 Para construir um problema

Diante da complexidade de construir problemas relevantes, Hung (2016) discute, em seu artigo, um modelo de estrutura visando ofertar um processo sistemático para a construção de problemas eficazes para o ensino na ABP. E é sobre este trabalho que apresentarei as principais características do 3C3R: 3C: conteúdo, contexto e conexão, 3R: *researching* (pesquisando), *reasoning* (raciocinando) e *reflecting* (refletindo) .

O modelo de construção de problema 3C3R, foi originalmente proposto como uma estrutura conceitual para orientar a projetar problemas eficazes para implementação da ABP em todas as disciplinas e níveis de alunos. Na segunda versão do modelo, uma nova classe de componentes, que pesam nos aspectos afetivos e sociais da aprendizagem, foram incorporados para aumentar a abrangência do modelo (Hung, 2016).

O 3C3R consiste em três classes de componentes: **núcleo**, **processamento** e **aprimoramento** (Hung, 2016). Na primeira classe, os componentes principais são: conteúdo, contexto e conexão, abordando primordialmente as questões de adequação e

suficiência do conhecimento do conteúdo, contextualização e sua integração. Em segundo lugar, os componentes de processamento, que estão pesquisando, raciocinando e refletindo, dizem respeito aos processos de aprendizagem dos alunos e às habilidades de resolução de problemas. Esses componentes orientam o aprendizado dos alunos em direção à meta e aos objetivos de aprendizado pretendidos. Ajustando o nível de processamento cognitivo necessário para resolver o problema, para alinhar com a capacidade cognitiva dos alunos ou aliviar a falta de familiaridade inicial e/ou desconforto dos alunos com a ABP quando necessário. Por fim, os componentes de aprimoramento incluem afeto, dificuldade e trabalho em equipe. Os componentes de aprimoramento consideram os efeitos psicológicos, emocionais ou sociais trazidos por esses componentes em um problema que pode influenciar o nível de motivação, engajamento, aprendizagem autogerida ou aprendizagem colaborativa dos alunos.

4.3.1 Núcleo

O conteúdo, contexto e conexão são componentes centrais do modelo 3C3R. Abordam as considerações de construção do problema em termos de cobertura adequada do conhecimento do conteúdo, situando o aprendizado do conteúdo pelos alunos no contexto apropriado e facilitando a integração efetiva do conhecimento.

4.3.1.1 *Conteúdo*

A maioria dos pesquisadores pioneiros na abordagem enfatizam a importância da aquisição de conhecimento na ABP (Barrows, 1996; Hmelo-Silver, 2004; Schmidt, 1983). Assim, a aquisição e retenção do conhecimento básico do conteúdo é uma condição necessária para a resolução de problemas ou qualquer aplicação do conhecimento. A ABP ajuda simultaneamente os alunos a construir e dominarem conhecimentos, a aplicar o conhecimento adquirido e desenvolver habilidades de resolução de problemas (Hung, 2016). Hung (2016) classifica a aprendizagem de conteúdo em duas categorias: conhecimento de conteúdo simples e conhecimento de conteúdo complexo. O primeiro, refere-se às habilidades interpessoais específicas da profissão ou conceitos implícitos, cultura ou prática. Por outro lado, o conhecimento de conteúdo complexo refere-se a fatos, conceitos, princípios, regras específicas, bem como suas aplicações. Ao projetar problemas, alguns elementos do componente de conteúdo devem ser considerados.

O primeiro passo em projetar problemas na ABP é definir metas e objetivos conforme os padrões curriculares do curso. Somente com objetivos de aprendizagem

claramente definidos, é possível projetar problemas eficientes (Hung, 2016). O segundo elemento do componente de conteúdo é a garantia de compor um escopo adequado do problema, tanto em amplitude quanto em profundidade. Para isso, primeiro é preciso projetar a amplitude do problema, que pode ser realizado conduzindo análises de tarefas nos objetivos de aprendizado em termos de conhecimento e habilidades necessárias para cumprir os objetivos de aprendizado. A mesma análise também deve ser realizada no problema candidato para especificar os conhecimentos e habilidades necessárias para resolver o problema. Os resultados dessas análises podem revelar o grau de correspondência entre os dois.

4.3.1.2 Contexto

O segundo componente principal no modelo 3C3R é o contexto. A noção de que a aprendizagem através da resolução de problemas reais prepara o aluno para as exigências do mundo real, é baseada na concepção de conhecimento contextualizado, ou cognição situada (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991). Godden e Baddeley (1975) sugeriram que quando o conteúdo é aprendido no mesmo contexto ou similar em que será aplicado, o conhecimento e as habilidades seriam lembrados e retidos mais facilmente, porque o contexto fornece o plano de fundo do problema e o torna uma história. A informação contextual fornece multiplicidade e redundância de pistas incorporadas para uma recuperação eficaz, conforme a teoria da codificação dupla de Paivio (1986). O contexto também fornece uma estrutura para que o conhecimento do conteúdo se encaixe onde será usado no problema, ajudando a integrar partes individuais do conhecimento em um esquema de trabalho significativo (Bartlett, 1968).

O conteúdo precisa de um contexto apropriado para ser significativo para os alunos. Neste sentido, é necessário ter cautela sobre dois pontos: o uso de contextos válidos, para isso os problemas na ABP devem ser avaliados para garantir que são válidos para o objetivo instrucional pretendido; excesso de contexto, porque a quantidade de informações reais precisam ser apropriadas. Problemas super contextualizados podem sobrecarregar os alunos com informações desnecessárias ou induzi-los ao erro. Assim, o grau apropriado de contextualização dependerá do projeto de aprendizado desenvolvido pelos alunos (Martin & Beach, 1992).

4.3.1.3 Conexão

O terceiro componente principal do modelo 3C3R é a conexão. A concepção de estrutura de conhecimento organizada por problemas, contribui para os alunos construírem seu conhecimento de domínio como esquemas de trabalho. Com esses esquemas, os alunos podem recuperar conhecimentos relevantes quando estão resolvendo os mesmos problemas ou problemas semelhantes em experiências reais no ambiente de trabalho (Gallagher, 1997). Os “solucionadores” de problemas não apenas precisam possuir um rico repertório de conhecimento necessário, mas sua base de conhecimento também deve ser uma rede altamente interligada e com referências cruzadas (Battig, 1979; Spiro *Et Al.*, 1988). A rede altamente interligada é um facilitador para conceber soluções eficazes para problemas mal estruturados (Kitchner, 1983). Várias abordagens podem ser usadas para incorporar um componente de conexão em um problema na ABP.

A abordagem de pré-requisitos, garante que os problemas no nível mais complexo se baseiem e exijam conceitos e informações que apareceram nos problemas anteriores. O processamento cognitivo ocorre quando se é conectado o conhecimento recém-aprendido com o conhecimento existente, para formar ou expandir os esquemas dos alunos. Portanto, uma sequência lógica comum para projetar o componente de conexão de problemas é do simples ao complexo.

A abordagem sobreposta ajuda os alunos a estabelecer uma estrutura conceitual integrada a partir de conceitos agrupados em um conjunto de problemas. No entanto, cada conceito não deve aparecer exclusivamente em um problema. Os conceitos devem aparecer em vários problemas para os alunos terem a oportunidade de os relacionar com outros conceitos. Ao compreender vários conjuntos de conceitos envolvidos em vários problemas, os alunos vinculam essas sub-redes em uma rede maior e mais completa.

Na abordagem multifacetada, os alunos testam suas ideias em diferentes contextos para ampliar sua concepção sobre um tópico (Savery; Duffy, 1996). A abordagem multifacetada auxilia os alunos a enriquecerem sua compreensão conceitual e repertório, ajudando-os a perceber a natureza dinâmica dos conceitos.

De acordo com Hoffman e Ritchie (1997), aprender conceitos em apenas um tipo de problema pode prejudicar a capacidade dos alunos de transferir e lidar com problemas complexos do mundo real. A ideia principal dessas três abordagens é criar problemas que carregam um pouco mais de conhecimento do conteúdo do que os objetivos de aprendizagem dos módulos. Resumindo, a função dos três componentes centrais do modelo 3C3R, é estabelecer a base central de um problema que fornecerá metas e objetivos de

aprendizagem pretendidos eficientes, contextualizará o conhecimento do domínio e orientará estudantes para formar estruturas conceituais integradas (HUNG, 2016).

4.3.2 Processamento

Os três componentes de processamento do modelo 3C3R são pesquisa, raciocínio e reflexão (*researching, reasoning, and reflecting*). A natureza desses componentes de processamento é dinâmica, em oposição à natureza estática dos componentes principais. Esses componentes de processamento são para calibrar o processo de resolução daquele problema específico para: (a) ativar os componentes centrais; (b) facilitar o desenvolvimento de habilidades de problemas dos alunos de acordo com sua prontidão cognitiva; (c) aliviar a falta de familiaridade inicial e/ou desconforto com a ABP (Dabbagh; Jonassen; Yueh; Samouilova, 2000; Hoffman; Ritchie, 1997); e (d) encorajar o envolvimento dos alunos em atividades metacognitivas.

4.3.2.1 Pesquisando (*researching*)

O primeiro estágio de um processo de resolução é entender o problema, para então construir o espaço do problema (Bransford; Stein, 1984). Esse espaço de problema permite que os alunos identifiquem o que é conhecido e o que precisam saber para conectar os pontos no caminho da resolução do problema. O que precisam saber, ou as incógnitas, são as lacunas de conhecimentos e habilidades. Assim, ao considerar o componente de pesquisa, o primeiro passo é identificar quais são as lacunas de conhecimento e habilidades no espaço do problema. Deve-se ter em vista que essas lacunas precisam estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

Definir o espaço do problema para problemas mal estruturados, provavelmente abertos a múltiplas interpretações, múltiplas soluções e caminhos de solução é difícil (Jonassen, 1997). Há duas maneiras de resolver essa dificuldade: fornecendo objetivos claros, facilitando para os alunos a seguir os caminhos relacionados aos objetivos de aprendizagem (Hung *Et Al.*, 2013b; Hung; Holen, 2011); e especificação do contexto, técnica que ajuda na aquisição de conhecimentos e habilidades de domínio específico dos alunos, assim como seus padrões e processos de raciocínio (Flesher, 1993).

4.3.2.2 Raciocínio (*reasoning*)

Pesquisa e raciocínio representam os dois tipos de processos cognitivos nos quais um indivíduo está engajado durante um processo iterativo de resolução de problemas.

Ambos os processos cognitivos atingem o mesmo objetivo, os quais são descobrir as incógnitas necessárias para um caminho de solução viável para o objetivo. A diferença entre pesquisar e raciocinar é o foco e os tipos de processos cognitivos: a pesquisa se concentra em buscar informações relevantes e entendê-las (os pontos ou nos que faltam no caminho da solução); enquanto o raciocínio visa como conectar os pontos para formar o caminho da solução para atingir a meta. Portanto, o objetivo do componente de pesquisa é projetar os pontos que faltam ou impasses nos caminhos de solução, e o objetivo do componente de raciocínio é projetar como esses pontos são conectados para formar os caminhos para a solução (Hung, 2016). Em seguida irei pontuar os tipos de raciocínios.

O raciocínio causal é um objetivo de aprendizado pretendido para habilidades de raciocínio, o design do componente de raciocínio deve se concentrar em onde os caminhos de raciocínio podem estar, de modo que os alunos raciocinem causalmente por meio dos principais caminhos da solução. O raciocínio causal é um dos processos cognitivos mais comuns inerentes à resolução de problemas (Brewer; Chinn; Samarapungavan, 2000; Thagard, 2000).

Quando o raciocínio lógico faz parte dos objetivos de aprendizagem, a estrutura do problema deve garantir que as informações fornecidas (ou omitidas) proporcionem caminhos de solução para esse tipo de raciocínio. Nestes caminhos de solução, os alunos terão não só que pesquisar os conhecimentos e habilidades pretendido, mas também engajar-se em usá-los no raciocínio por uma série de cenários SE-ENTÃO para resolver o problema (Hung, 2016).

O último tipo de raciocínio é o de tomada de decisão. A tomada de decisão requer processos cognitivos para listar atributos críticos, definir critérios para avaliar opções, comparar prós e contras com os critérios de avaliação e justificar a decisão. O raciocínio para tomada de decisão pode aparecer em um problema simples, como decidir o cardápio para o jantar, ou em um problema de dilema complexo, como a resolução entre proteção ambiental e demandas de energia sobre a utilidade da energia nuclear (Jonassem, 2000; Hung, 2016).

4.3.2.3 Reflexão (*reflecting*)

O terceiro componente de processamento é a reflexão. Este componente otimiza os processos garantindo eficiência de outros componentes nos problemas. A reflexão também é uma característica do modelo 3C3R que ajuda a ir além do escopo pretendido do problema, desenvolvendo habilidades de aprendizagem autodirigidas. De acordo com Gallagher

(1997), a reflexão é normalmente promovida pelos tutores. Incorporar um componente de reflexão pode promover a independência do aluno e habilidades metacognitivas e, idealmente, cultivar sua disposição para refletir sobre sua própria aprendizagem. Mezirow (1990; 1997) articulou três tipos de reflexões, sendo: reflexão de conteúdo, reflexão de processo e reflexão crítica. A reflexão sobre o conteúdo envolve examinar a compreensão e conceituar o conhecimento do conteúdo. A reflexão do processo centra-se na autoavaliação da resolução de problemas e do processo de aprendizagem. Já reflexão crítica, por outro lado, é o solucionador do problema, questionando as pressuposições, crenças comuns ou convenções dos problemas nos quais trabalhou.

4.3.2.4 *Aprimoramento*

O novo conjunto de componentes da 2ª geração do modelo 3C3R, que são componentes de aprimoramento, inclui fatores afetivos, dificuldade do problema e funções de trabalho em equipe (Hung, 2016). Eles ajudam a melhorar os problemas na ABP para promover a motivação e o envolvimento dos alunos, a aprendizagem autogerida e as habilidades colaborativas. Os componentes 3C3R concentram-se na aquisição de conteúdo objetivo e no processamento cognitivo de um processo de resolução de problemas, enquanto os componentes de aprimoramento consideram as interações psicológicas e sociais subjetivas de uma experiência de resolução de problemas.

4.3.3 Características para elaboração de um problema

Para a construção de um problema efetivo na ABP, é essencial considerar várias características necessárias. Dentre as principais características apresentadas por Barros (2020) e diversos autores (Barret; Cashman; Moore, 2011; Stanton; Mccaffrey, 2011; Dahlgren; Oberg, 2011; Savin-Baden; Major, 2004), destacam-se:

1) Autenticidade: A característica da autenticidade implica que os problemas da ABP devem estar intrinsecamente conectados a situações reais da vida profissional e social. Isso significa que os problemas devem refletir desafios e contextos do mundo real que os alunos enfrentarão em suas carreiras futuras. Essa abordagem visa fornecer aos alunos um contexto significativo para a aplicação dos conceitos e princípios que estão aprendendo, tornando a aprendizagem mais relevante e envolvente.

2) Ativação de Conhecimento Prévio: Uma característica intimamente relacionada é a ativação do conhecimento prévio dos estudantes. Os problemas da ABP devem ser projetados de forma a estimular os alunos a recordar e aplicar o conhecimento adquirido

anteriormente. Isso não apenas ajuda na compreensão de novos conceitos, mas também promove a consolidação e a conexão de informações, construindo uma base sólida para a aprendizagem contínua.

3) Complexidade: A complexidade dos problemas é uma característica crítica. Eles devem ser desafiadores o suficiente para engajar os alunos, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas, mas não tão complexos a ponto de causar frustração ou sobrecarga cognitiva. Encontrar o equilíbrio certo é essencial para garantir que os alunos enfrentam desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

4) Estruturação: A estruturação dos problemas envolve a organização cuidadosa das informações e dos elementos do problema. Problemas bem estruturados oferecem orientação aos alunos, permitindo-lhes iniciar a resolução sem ficarem excessivamente confusos. No entanto, é importante não superestruturar os problemas, pois isso pode limitar a criatividade e a exploração dos alunos.

5) Questões de Aprendizagem e Aprendizagem Autodirigida: Os problemas da ABP devem incentivar os alunos a formularem questões de aprendizagem. Isso promove a aprendizagem autodirigida, pois os alunos decidem quais informações são necessárias, quais etapas devem ser seguidas e quais tópicos precisam ser estudados para resolver o problema. Essa abordagem ativa e centrada no aluno é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e solução de problemas.

6) Objetivos de Conteúdo/Aprendizagem Definidos pelo Professor: Os professores desempenham um papel importante na definição dos objetivos de aprendizagem para seus alunos. Os problemas devem ser alinhados com esses objetivos, garantindo que os alunos alcancem os resultados desejados. Isso também facilita a avaliação da eficácia da ABP, uma vez que os objetivos estabelecidos pelo professor servem como critérios de avaliação.

Essas características, baseadas em Barros (2020) com apoio de outros autores (Barret; Cashman; Moore, 2011; Stanton; Mccaffrey, 2011; Dahlgren; Oberg, 2011; Savin-Baden; Major, 2004), são cruciais para a criação de problemas que atendam aos princípios fundamentais da ABP, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico, relevante e envolvente. Quando aplicadas adequadamente, essas características contribuem para uma experiência de aprendizado significativa e preparatória para a vida real.

4.4 No Brasil:

4.4.1 No campo da educação

A coleta de dados foi realizada com a palavra-chave “Aprendizagem Baseada em Problemas” na área de concentração da EDUCAÇÃO no repositório da CAPES. Onde encontramos catorze trabalhos, divulgados no período entre 2015 e 2022. Abaixo traremos os estudos achados para podermos compreender sobre o que os pesquisadores da ABP no Brasil, na área da educação, têm investigado.

4.4.1.1 Avaliação da ABP no Ensino Superior

Nesse conjunto de pesquisas, os autores têm como objetivo central compreender como a ABP pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino superior, promover o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, bem como influenciar a experiência educacional em diferentes áreas acadêmicas.

No estudo conduzido por Ustarroz (2016), a pesquisa concentrou-se no ensino jurídico, buscando avaliar em que medida a ABP poderia aprimorar a qualidade desse tipo de ensino. Os resultados apontaram que a ABP pode, de fato, contribuir para melhorar o ensino jurídico, uma vez que estimula o aprendizado por competências sem prejudicar a capacidade dos alunos de desenvolverem o pensamento crítico reflexivo. Além disso, a ABP promove a autonomia dos estudantes e a colaboração entre eles, o que configura uma nova concepção do processo educativo baseada na parceria, respeito mútuo e responsabilidade compartilhada.

A pesquisa de Santos (2016) teve como foco a recontextualização do ensino de Anatomia Humana no contexto da Enfermagem, utilizando a ABP. O autor observou que essa abordagem promoveu uma regionalização do ensino, com ênfase na anatomia clínica, resultando em uma educação em saúde mais integralizada, que integra o conhecimento teórico com a prática clínica baseada na experiência cotidiana dos profissionais de saúde.

Andreasi (2018) investigou a aplicação da ABP em um curso de curta duração voltado para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Os resultados apontaram que a maioria dos participantes considerou ter adquirido atitudes e habilidades valiosas por meio da ABP, demonstrando que essa abordagem pode ser eficaz para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

A dissertação de Afecto (2018) examinou os efeitos da ABP e da "Internet de Todas as Coisas" no ensino de Desenvolvimento de Sistemas. A pesquisa constatou que a ABP

facilitou a interação entre os participantes e foi amplamente aceita como uma metodologia benéfica para a aprendizagem.

Barco Rojas (2021) concentrou-se na utilização da ABP no ensino da Matemática e seus impactos no processo de aprendizagem dos alunos. O autor destacou que a ABP tornou as aulas mais dinâmicas, promovendo a cooperação entre os alunos e contribuindo para uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos.

Por fim, Pereira (2021) realizou uma análise crítica das bases teóricas que fundamentam a ABP, destacando a falta de uma abordagem teórica mais robusta na análise dessa metodologia. O estudo buscou preencher essa lacuna, fornecendo subsídios para uma análise mais crítica e aprofundada da ABP como perspectiva pedagógica.

Em resumo, os estudos dentro da categoria "Avaliação da ABP no Ensino Superior" demonstram como a ABP pode ser aplicada em diferentes contextos acadêmicos, promovendo benefícios significativos para a qualidade do ensino, o desenvolvimento de competências dos alunos e a experiência de aprendizagem no ensino superior. Cada pesquisa contribui de maneira única para a compreensão dos impactos e desafios associados à implementação da ABP nesse nível educacional.

Quadro 14 - ABP no Brasil

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
USTARROZ (2016)	Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da Aprendizagem Baseada em Problemas	Mestrado	PURCS
SANTOS (2016)	Recontextualização do componente curricular anatomia humana: Aprendizagem Baseada em Problemas no curso de enfermagem da UFPel.	Doutorado	UFPel
ANDREASI (2018)	A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como prática pedagógica em um curso de curta duração para formação de empreendedores	Mestrado	UNOESTE
AFECTO (2020)	A Aprendizagem Baseada em Problemas e a Internet de todas as coisas, em uma escola técnica do estado de são paulo.	Mestrado	UNINOVE
BARCO ROJAS (2021)	Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de la matemática: una revisión sistemática entre 2010 y 2019	Doutorado	UEM
PEREIRA (2021)	Análise crítica das matrizes pedagógicas e epistemológicas da Aprendizagem Baseada em Problemas	Mestrado	UNESP

Fonte: dados da pesquisa

4.4.1.2 Desafios e Adaptações na Implementação da ABP

Em "Desafios e Adaptações na Implementação da ABP", concentra-se em pesquisas que exploram as dificuldades, obstáculos e ajustes necessários para implementar com sucesso a ABP em diferentes contextos educacionais.

No estudo conduzido por Dias (2016), o foco recaiu sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de Medicina que adotava a ABP como abordagem pedagógica. A pesquisa revelou fragilidades na implementação do processo avaliativo, incluindo resistência por parte dos docentes às mudanças propostas no curso e desafios relacionados aos critérios de avaliação. Os resultados destacaram a necessidade de programas de formação contínua para os professores e maior envolvimento de todos os participantes no processo de aprendizagem para desenvolver uma avaliação alinhada com os princípios pedagógicos da ABP.

Portugal (2017) concentrou-se na investigação das estratégias de aprendizagem dos estudantes em um programa de Engenharia de Computação que adotava a ABP. A pesquisa revelou que os estudantes enfrentaram dificuldades na adaptação à ABP, alterando suas abordagens de estudo e enfrentando desafios na gestão do tempo de estudo. A autora observou que houve pouco desenvolvimento da autonomia dos alunos ao longo do tempo, com estratégias de aprendizagem rasas. Esses resultados indicam a necessidade de apoiar os estudantes na transição para a ABP e desenvolver estratégias eficazes de aprendizagem.

Rodrigues (2022) explorou como a escrita coletiva e os mapas mentais digitais podem ser usados para aprimorar a ABP na educação básica. A autora constatou que a ABP pode ser viável na educação básica, mas requer adaptações e mudanças para ser eficaz. Ela sugere o uso de ferramentas como a escrita coletiva e mapas mentais para facilitar essa transição e superar os desafios associados à implementação da ABP.

Em resumo, as pesquisas agrupadas em "Desafios e Adaptações na Implementação da ABP" destacam os obstáculos e as soluções encontradas na aplicação da ABP em contextos educacionais diversos. Esses estudos fornecem informações importantes sobre como superar desafios e adaptar a ABP para torná-la eficaz em diferentes ambientes de ensino, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo dessa abordagem pedagógica.

Quadro 15 - Desafios e Adaptações na Implementação da ABP

Autor/Ano	Título	Tipo	IES
DIAS (2016)	Metodologia PBL e o processo de avaliação no curso de medicina de uma universidade pública de Minas Gerais - MG	Mestrado	UNIUBE
PORTUGAL (2017)	Inovação e autonomia: os estudantes de Aprendizagem Baseada em Problemas e suas estratégias.	Mestrado	UEFS
RODRIGUES (2022)	Aprendizagem Baseada em Problemas e as tecnologias digitais na educação básica: um olhar a partir da escrita coletiva e dos mapas mentais digitais	Mestrado	UFRGS

Fonte: dados da pesquisa

4.2.1.3 Inclusão

A pesquisa realizada por Silva (2021) se enquadra na categoria "ABP e a Inclusão". Neste estudo, o autor avaliou a relação entre teoria e prática na formação de conceitos em Geometria Espacial e Cálculo Integral, com foco em cilindros e cones de revolução. A metodologia utilizada foi a ABP, e o público-alvo eram discentes com deficiência visual, evidenciando a importância da inclusão desses estudantes no contexto educacional.

Os resultados apontaram que a ABP não apenas facilitou a interação entre os participantes, mas também se revelou eficaz na promoção de um ambiente inclusivo e acessível para estudantes com deficiência visual. A metodologia permitiu que esses estudantes participassem ativamente da construção do conhecimento, superando barreiras relacionadas à falta de visão. Isso demonstra que a ABP não só pode melhorar a relação entre teoria e prática, mas também desempenha um papel crucial na inclusão de estudantes com deficiências, garantindo que eles tenham igualdade de oportunidades no processo educacional.

Portanto, o estudo de Silva (2021) oferece uma perspectiva sobre como a ABP pode ser empregada para promover a inclusão de discentes com deficiência visual, destacando a sua relevância e potencial na criação de ambientes educacionais mais igualitários e acessíveis.

Quadro 15 - Inclusão ABP

Autor	Título	Tipo	IES
SILVA (2021)	Cálculo integral e deficiência visual: investigando os conceitos de volumes de cilindro e cone por meio da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Doutorado	UFC

Fonte: dados da pesquisa

4.4.2 Educação musical

A categoria "Educação Musical" inclui a pesquisa de Barros (2020), que se destaca por ser a única pesquisa realizada sobre a relação entre Educação Musical e ABP. Neste estudo, Barros examinou a experiência de implementação da ABP na formação inicial de professores de música, no contexto do curso de Licenciatura em Música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os resultados desta pesquisa apontam para o potencial da ABP em enriquecer o processo de formação de professores de música, aproximando o espaço formativo das demandas do mundo do trabalho e abordando questões práticas relacionadas à docência na educação básica. No entanto, Barros também ressaltou que a efetividade da implementação da ABP depende de diversos fatores, incluindo aspectos institucionais, curriculares, culturais e compreensão das estruturas metodológicas.

A pesquisa de Barros (2020) é singular no sentido de ser a única identificada que explora a interseção entre Educação Musical e ABP, destacando sua relevância para a formação de futuros educadores musicais. Ela enfatiza como a ABP pode reconfigurar a relação professor-aluno, fomentar a autonomia de aprendizagem, fortalecer a identidade do professor de música e estimular práticas reflexivas. Portanto, este estudo preenche uma importante lacuna na literatura ao fornecer informações sobre a aplicação da ABP na Educação Musical.

Quadro 17 - Educação Musical na ABP

Autor	Título	Tipo	IES
BARROS (2020)	A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música	Doutorado	UFPB

Fonte: dados da pesquisa

Barros (2020) analisou a experiência de implementação da ABP na formação inicial de professores de música, a partir de problemas relacionados à prática docente na educação básica, no contexto do curso de Licenciatura em Música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O autor conclui que a ABP pode enriquecer o processo de formação inicial de professores de música ao aproximar o espaço formativo do mundo do trabalho, ao apresentar questões próprias da prática docente dos cursos de graduação do ensino fundamental; a efetividade de sua implementação depende de fatores institucionais, curriculares, fatores culturais e compreensão das estruturas metodológicas; Barros finaliza apontando que a ABP reconfigura dinamicamente a relação professor-aluno, promove o

desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e o reconhecimento da identidade como professor de música, estimula o trabalho em equipe, estimula a colaboração e a análise mútua e estimula a prática profissional reflexiva.

Martins (2020) investigou como as metodologias ativas ABP e Aprendizagem Baseada em Projetos podem contribuir para a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem mais eficiente e significativa em relação aos instrumentos de cordas, enquanto possibilidade de um novo campo de atualização no campo da pedagogia do instrumento. O autor afirma que as metodologias promovem uma educação capaz de transcender os atuais paradigmas que organizam o ensino pautados na transmissão e repetição de conteúdos. É dito no trabalho que a ABP e a aprendizagem baseada em projetos conseguem fomentar uma atitude reflexiva, criativa, ativa, crítica, que valoriza as opiniões, conhecimento, autonomia, diálogo, motivação, pensamento crítico e desenvolvimento da inteligência dos alunos. Martins conclui que as metodologias citadas são eficazes e úteis para edificar uma proposta de ensino-aprendizagem para instrumentos de corda. Destaca também a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem voltadas para instrumentos musicais a partir da ABP e da aprendizagem baseada em projetos.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CONTEXTO DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A musicalidade é um termo que se refere à capacidade de perceber, entender, apreciar e expressar elementos musicais de forma sensível (Montandon, 2004). Ela envolve uma combinação de habilidades e sensibilidades que permitem uma compreensão mais profunda e uma melhor apreciação da música. A implementação da ABP no contexto do ECIM pode ser uma abordagem interessante para promover um desenvolvimento mais abrangente dessa musicalidade nos alunos. Essa possibilidade pode ser vista à luz das contribuições de diversos autores, assim como nas convergências entre as características essenciais da prática do ECIM e os princípios da ABP. Nos próximos tópicos abordaremos e problematizaremos a possibilidade dessa implementação, considerando objetivos, características do professor, tamanho dos grupos, conteúdo curricular, condução das aulas e desenvolvimento de habilidades dos alunos, assim como também apresentaremos caminhos práticos para essa possível implementação.

5.1 Semelhanças entre as metodologias

Antes de abordarmos as reflexões sobre a implementação da ABP no contexto de ECIM, sentimos a necessidade de apontar algumas semelhanças e desafios em comum entre as metodologias que chamou nossa atenção.

Na ABP, a ênfase na centralização do aluno no processo educacional é uma das características proeminentes. Essa abordagem permite que os alunos assumam um papel ativo na definição de suas próprias necessidades de aprendizagem, um princípio que se encontra em sintonia com a ideia de "educação centrada no aluno" enaltecida no ECIM. Ambos os métodos reconhecem a importância de dar aos alunos a capacidade de influenciar e moldar seu processo de aprendizagem.

A sensibilidade e competência social destacadas por Moraes (1997) no contexto do ECIM são igualmente relevantes na ABP. A criação de um ambiente seguro, enfatizado por Battisti (2020), desempenha também um papel crucial na ABP para encorajar os alunos a se envolverem com confiança e expressarem suas ideias durante a resolução de problemas. Isso reflete paralelos significativos com o ECIM, onde um ambiente empático e encorajador é essencial para que os alunos se sintam à vontade para explorar e se expressar musicalmente.

Um desafio é a necessidade de personalizar o ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos. Tanto na ABP quanto no ECIM, é crucial adaptar o ensino de acordo com o ritmo de aprendizado, preferências musicais e habilidades individuais. Isso requer dos educadores a habilidade de identificar e atender às diferenças individuais dentro de um contexto coletivo, seja na música ou na resolução de problemas específicos. Outro desafio é promover o aprendizado realmente colaborativo. Em ambas metodologias, os educadores podem enfrentar a dificuldade de fazer com que todos os alunos participem ativamente ou que estejam dispostos a aprender uns com os outros. Afinal, o desenvolvimento de um grupo pode ser prejudicado por membros que não estejam produzindo ou estudando de fato.

A definição clara de objetivos também é um ponto importante. Tanto no ECIM quanto na ABP, estabelecer metas de aprendizado claras é fundamental para orientar os alunos. No ECIM, isso pode ser relacionado a objetivos musicais específicos, enquanto na ABP, são os objetivos para a resolução de problemas. Os desafios para os educadores estão em formular objetivos que sejam claros, alcançáveis e que inspirem os alunos a se engajarem ativamente no processo de aprendizagem.

No ECIM, a ausência dos alunos pode afetar significativamente o progresso da turma, conforme mencionado por Tourinho (2007). A falta de alguns alunos pode dificultar a continuidade do aprendizado, especialmente quando o grupo está trabalhando de forma coletiva. O retorno do aluno ausente ao grupo pode ser desafiador, pois, ao contrário das aulas individuais ou tutoriais, onde é mais simples retomar o ponto de interrupção, nas aulas coletivas, a ausência pode impactar negativamente a fluidez do ensino. Esse desafio também pode ser considerado na ABP, pois a falta de alguns alunos pode comprometer a dinâmica de resolução de problemas em grupo, interferindo na colaboração e na troca de ideias, elementos essenciais para essa abordagem de aprendizagem. Portanto, a questão da assiduidade é um desafio compartilhado por ambas as metodologias, exigindo estratégias para lidar com a ausência dos alunos sem comprometer significativamente o progresso e a continuidade das atividades de aprendizado em grupo.

5.2 Possíveis contribuições da ABP em um contexto de ECIM

5.2.1 Propósito das metodologias

Conforme apontado por Montandon (2004) sobre ECIM, é fundamental que o tutor busque o desenvolvimento pleno da musicalidade dos alunos. Nesse sentido, a ABP, de acordo com Lambros (2004), é conhecida por proporcionar a aprendizagem de teorias,

habilidades e atitudes por meio da resolução de problemas reais ou simulados. Isso significa que os alunos, no contexto do ECIM, podem aplicar ativamente suas habilidades musicais na solução de desafios musicais, consolidando e expandindo seu conhecimento musical.

Um fato importante é o de que o ECIM é indicado especialmente para a iniciação musical (Cruvinel, 2003; Tourinho, 2007; Battisti, 2020; Moraes, 1998). A ABP, ao ser adaptada para esse contexto, poderia fornecer meios para elaborar problemas musicais adequados ao nível técnico dos iniciantes, introduzindo-os de forma envolvente no ECIM desde o início do curso das aulas. Esses problemas podem incluir questões relacionadas à escolha de repertório, técnicas de performance, teoria musical, entre outros.

Num contexto hipotético de aula de ECIM para alunos iniciantes, que estão em busca de compreender os fundamentos do instrumento e da teoria musical, uma estratégia interessante seria introduzir esses conceitos por meio de um problema musical. Esse método poderia incentivar os estudantes a demonstrar interesse em aprender sobre os conteúdos tanto durante as aulas quanto em seus momentos de estudo em casa. Por exemplo, considere uma turma de ensino coletivo de cordas friccionadas de uma instituição de cunho filantrópico, composta de 8 alunos iniciantes, com duas aulas por semana e com duas horas de duração cada. O professor dessa turma diz ao grupo que foram convidados pela direção para apresentar duas músicas na abertura da semana de música do instituto. Entretanto, como o evento será transmitido em plataformas de *streaming* e nas redes sociais, essas duas músicas precisam ser inéditas para não ter problemas com direitos autorais. Então, o professor apresenta o objetivo principal de comporem juntos duas músicas que representassem o grupo e que estivessem ao alcance dos seus níveis técnicos. Para alcançar esse objetivo, o professor avisa a turma que será necessário dividi-los em dois grupos de quatro alunos e, logo em seguida, explica quais etapas irão precisar cumprir para possivelmente apresentar o produto final.

De início, o professor pode especificar a turma quais elementos essas composições precisam ter, como a quantidade mínima de colcheias, em qual tonalidade a música será, qual pode ser a duração mínima e qual a máxima, enfim, o professor pode incluir tudo que julgar necessário para o desenvolvimento da turma. Em seguida, oferece um conjunto de material de apoio para os grupos, como livros e vídeos sobre teoria musical e técnica de instrumento e completa se prontificando a estar sempre disponível para tirar dúvidas e facilitar o entendimento sobre algum termo novo.

Com o apoio colaborativo e ajuda dos materiais, os alunos podem vivenciar a etapa de idealização e composição da música. Durante a idealização, os alunos poderão anotar o que

acham que deve ter na música, como estilo musical, andamento e seus limites técnicos, e discutir entre si para buscar um consenso. Na etapa de composição, os alunos poderiam trazer o que foi idealizado para a música, escrevendo a partitura e utilizando o instrumento para visualizar o que estão compondo. Após apresentar o rascunho das composições, o professor poderá unir os grupos e ensaiar em conjunto as duas composições. Ao tocar coletivamente, os alunos poderão entender o que funciona com o grupo completo e o que ainda precisa de ajustes até que o produto esteja realmente pronto para a apresentação no evento.

Como nesse exemplo a turma possui duas horas de aulas, o professor pode definir uma hora de cada aula para resolução do problema, enquanto a outra hora a turma segue com o formato de ensino coletivo que já vivenciavam até o momento em que os rascunhos estejam prontos e o enfoque seja nas músicas criadas. Nesse exemplo ainda faltam diversos específicos da metodologia da ABP, como a definição de funções e o formato de avaliação, entretanto, queremos trazer um vislumbre de como poderia ser essa inserção da ABP em um contexto de ECIM.

5.2.2 Características do professor

Os professores no ECIM, conforme descrito por Moraes (1997), devem possuir características dinâmicas, demonstrar sensibilidade, ter competência social, habilidade clara na comunicação e principalmente liderança, atuando sempre como provedor do conhecimento. Por outro lado, na ABP, o professor atua como um facilitador, permitindo que os estudantes sejam protagonistas da própria aprendizagem. Essa mudança desse papel não diminui a relevância das características do professor indicadas por Moraes, porém são incompatíveis. No contexto da ABP, o professor ainda deve manter sua dinamicidade, capacidade de liderança e habilidade comunicativa, todavia, essas competências são aplicadas de modo distinto. Sua função passa a ser orientar os alunos no processo de solução de problemas, oferecer suporte e direcionamento quando necessário, e fomentar a colaboração entre os estudantes. Em contraste a essa abordagem, no ECIM o professor atua como um modelo para sua turma, demonstrando técnicas e realizando correções durante todo o processo de aprendizagem.

Outra característica do professor no ECIM é apontada por Tourinho (2007) e Montandon (2007), que destacam a capacidade fundamental de não interromper uma performance coletiva enquanto se corrige individualmente. Na ABP há a valorização de resolução de problemas de forma colaborativa, mas ainda permite a atenção individualizada quando necessário. Portanto, as divergências metodológicas entre ECIM e ABP indicam

distintas expectativas para o papel do professor, variando desde uma liderança mais direta e demonstrativa no ECIM até a facilitação e o suporte na resolução colaborativa de problemas na ABP. Essas diferenças exigem atenção especial para uma implementação adequada das práticas educacionais.

Para lidar com as divergências metodológicas entre o ECIM e a ABP em relação ao papel do professor, pode-se adotar uma estratégia que combine a liderança direta do professor no ECIM com o suporte colaborativo e a facilitação incentivada pela ABP. Uma solução seria a implementação de um sistema de professores de apoio no ambiente do ECIM. Esses professores auxiliares estariam disponíveis durante as aulas para oferecer suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades persistentes durante a prática musical coletiva. Suas funções seriam atuar como facilitadores, seguindo os princípios da ABP, intervindo apenas quando necessário para fornecer orientação específica para resolver problemas musicais.

Isso permitiria que o professor líder continuasse a desempenhar seu papel central de modelo e orientador para a maioria dos alunos, mantendo o fluxo da aula sem interrupções excessivas. Enquanto isso, os professores de apoio poderiam oferecer suporte individualizado para resolver questões mais complexas ou persistentes, adotando uma abordagem mais alinhada com a facilitação e suporte colaborativo propostos pela ABP. Essa abordagem híbrida poderia garantir que a liderança direta do professor, crucial em turmas de ECIM, não seja comprometida, ao mesmo tempo em que introduz elementos colaborativos e de suporte individualizado, de acordo com os princípios da ABP. Dessa forma, os alunos teriam a oportunidade de receber a atenção personalizada quando necessário, sem comprometer o ritmo e a dinâmica da aula coletiva.

5.2.3 Tamanho dos grupos

Embora não haja um consenso geral sobre o quantitativo de alunos em uma aula no contexto de ECIM, Moraes (1997) sugere que o tamanho dos grupos não deve exceder 6 elementos para promover uma melhor interação entre os participantes. Compactuo com essa abordagem, pois grupos menores podem permitir uma atenção mais individualizada e uma comunicação mais eficaz entre os alunos e o professor. Na ABP, a colaboração em pequenos grupos também é um princípio fundamental. Schmidt e colaboradores (2009) e Barrows (2000) enfatizam a organização dos alunos em pequenos grupos, geralmente de cinco a nove integrantes. Essa estratégia permite que os alunos trabalhem juntos de forma mais próxima, discutam problemas, compartilhem ideias e aprendam uns com os outros. Ambas as

abordagens reconhecem os benefícios da interação próxima entre os participantes. No ECIM, grupos menores podem promover uma prática musical mais eficiente e colaborativa, enquanto na ABP, grupos de tamanho semelhante permitem que os alunos colaborem na resolução de problemas e compartilhem conhecimentos. Portanto, partindo do que seria ideal para uma aplicação da ABP e as recomendações de Moraes sobre o ECIM, considero haver uma convergência entre as recomendações de tamanho de grupos no ECIM e na ABP.

Tratando-se de uma turma grande, o que poderia ser um problema para as ideias levantadas anteriormente, os alunos podem ser divididos em grupos pequenos para abordar os problemas identificados. Cada grupo pode ser encarregado de investigar, analisar e propor soluções para um problema específico relacionado à prática musical coletiva. Por exemplo, em uma turma de 20 alunos de ensino coletivo de violão erudito, em uma curso de licenciatura em música, o professor deseja saber quem está apto para passar na disciplina, então pretende fazer uma avaliação final. Para alcançar esse objetivo, apresenta à turma uma música que possui o arranjo com divisão de vozes. Então propõe a sala que para poderem passar na avaliação final, será necessário que apresentem em conjunto a obra. Para lidar com a quantidade de alunos, o professor pode pedir que os alunos dividam-se em grupos de 5 e cada grupo ficaria responsável por uma voz.

Cada grupo receberia a tarefa de estudar uma seção particular do arranjo, experimentando diferentes abordagens para executar as partes musicais a partir do conhecimento prévio dos membros do grupo. Eles seriam incentivados a colaborar, discutir ideias e explorar diversas maneiras de resolver a questão proposta. Posteriormente, os grupos podem compartilhar suas descobertas e estratégias entre si, apresentando as soluções encontradas para tocar as vozes do arranjo que lhes foram dadas. O professor poderia então propor a execução da peça de forma coletiva, onde seriam analisadas as diferentes abordagens propostas por cada grupo, destacando os pontos fortes e desafios de cada solução.

Essa dinâmica promoveria a colaboração entre os alunos, estimulando a discussão e a troca de conhecimentos. Além disso, permitiria a investigação detalhada de um problema específico e a busca por soluções, enriquecendo a experiência de aprendizado de maneira participativa e ativa. Assim, mesmo em turmas maiores, essa abordagem facilitaria a interação próxima entre os participantes e favorece a aplicação de métodos semelhantes aos preconizados pela ABP.

5.2.4 Conteúdos

Há diferentes perspectivas sobre o processo de progressão do conhecimento no Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM). De acordo com Moraes (1997), as aulas devem concentrar-se nas questões técnicas do instrumento e seguir uma progressão sequencial. Por outro lado, Battisti (2020) e Wiggins (2016) argumentam que a aprendizagem no ECIM é um processo holístico e contextualizado, nem sempre seguindo uma ordem sequencial. Isso implica na possibilidade de adaptação dos conteúdos à medida que as necessidades e dificuldades dos alunos surgem, o que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode facilitar ao permitir que os alunos trabalhem com problemas musicais específicos encontrados em seu percurso musical.

Entretanto, em um ambiente em que o professor adote a abordagem preconizada por Moraes, pode haver conflito com a aprendizagem autogerida proposta pela ABP. Isso porque os alunos poderiam não ter a oportunidade de progredir de acordo com as necessidades técnicas que vão surgindo durante sua prática e experiência como músicos fora da sala de aula. Uma solução para reconciliar essas diferentes perspectivas entre as metodologias seria adotar uma abordagem flexível e integrada, combinando elementos das visões de Moraes com os princípios da ABP. Por exemplo, caso o professor opte por estruturar as aulas com base em uma progressão técnica sequencial, como preconizado por Moraes, focando nas questões técnicas do instrumento, seria fundamental inserir momentos ou módulos que permitam aos alunos vivenciar problemas musicais que abordassem técnicas que fossem do interesse da maioria da turma, adaptando o conteúdo à medida que surgem suas necessidades individuais.

Em relação ao repertório utilizado no ECIM, Montadom (2007) sugere a seleção de um mesmo repertório para todos os alunos. Para viabilizar isso em turmas com diferentes níveis de habilidade, o professor poderia criar arranjos levando em consideração as dificuldades individuais dos alunos. Essa flexibilidade está alinhada com os preceitos da ABP, já que na metodologia os problemas podem ser adaptados para atender às necessidades de cada aluno. Assim, o professor estaria apto a elaborar ou adaptar problemas musicais de forma a garantir que o conteúdo seja relevante para o nível de habilidade de cada aluno do grupo. Da mesma forma que na ABP, no contexto do ECIM, os estudantes poderiam direcionar seu aprendizado, tendo a possibilidade de sugerir músicas que façam mais sentido aprender naquele momento. A participação na escolha do repertório, como ressaltado por Battisti (2020), é vista como um fator motivacional relevante, promovendo o engajamento ativo dos alunos e pode contribuir para criar cenários da vida real dos estudantes.

5.2.5 Condução da aula

Tourinho (2007) fala a respeito da modelagem do professor, que durante as aulas é aquele que executa com destreza, enquanto os alunos atuam como espelhos, refletindo as diferentes dificuldades individuais do grupo. Essa dinâmica permite a observação, comparação e avaliação pessoal, dispensando intervenções verbais explícitas. No ensino coletivo, assim como no tutorial, o professor frequentemente corrige e incentiva, preferencialmente demonstrando com o instrumento em vez de verbalizar. Uma habilidade fundamental adquirida é a capacidade de corrigir individualmente sem interromper uma performance coletiva, utilizando gestos como olhares, sorrisos e toques sutis.

Entretanto, essa abordagem se distancia das premissas da ABP, que busca promover a independência dos alunos. Em um ambiente onde o professor é o principal provedor de conhecimento, há poucos momentos para que os estudantes no ECIM expressem e sigam as etapas de aprendizagem preconizadas pela ABP. Na dinâmica do ECIM, o papel do professor como modelo tende a ser predominante, o que limita a autonomia dos alunos na definição de suas necessidades de aprendizado e na busca por soluções de forma independente. Diferentemente da proposta da ABP, onde os alunos são incentivados a identificar problemas, colaborar em grupos e desenvolver habilidades de autodireção, o ECIM, muitas vezes, não proporciona espaços significativos para a expressão e iniciativa dos alunos no processo educativo

Uma possível solução para a dificuldade apontada seria implementar práticas que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem dentro do ECIM. Isso poderia ser feito através de estratégias que encorajem a autorreflexão, o diálogo entre os estudantes e o compartilhamento de responsabilidades no contexto musical. Por exemplo, o professor poderia incorporar momentos específicos durante as aulas para discussões em grupo, nos quais os alunos seriam incentivados a expressar suas próprias dificuldades, compartilhar soluções entre si e contribuir com ideias para a resolução de problemas musicais. Essa prática não apenas promoveria a autonomia dos alunos, mas também estimularia a colaboração e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas de maneira conjunta.

Além disso, o professor poderia adotar uma abordagem mais orientada pelo aluno, permitindo que estes tragam suas próprias questões e desafios musicais para as aulas, dando espaço para que sejam trabalhados e discutidos coletivamente. Isso daria aos estudantes uma voz mais ativa em seu próprio processo de aprendizagem e os ajudaria a desenvolver habilidades de autodireção. Para que a implementação da ABP no ECIM possa ocorrer com

sucesso, é importante que o professor esteja aberto a adaptar a dinâmica das aulas e a flexibilizar seu papel de modelo, criando um ambiente onde a aprendizagem seja uma construção conjunta entre professor e alunos. Dessa forma, é possível atender às premissas da ABP, promovendo a independência dos alunos sem comprometer o que se entende por ECIM.

5.2.6 Duração e frequência das aulas

A duração e a frequência das aulas é um dos pontos que mais me causou reflexões sobre a implementação da ABP no ECIM. Autores como Moraes (2007) e Cruvinel (2005) sugerem aulas mais curtas para crianças iniciantes, enquanto Ying (2007) defende aulas mais longas para permitir uma imersão mais profunda na prática musical. Essas variações na duração das aulas no ECIM podem influenciar significativamente a aplicação da ABP, especialmente considerando a complexidade do aprendizado técnico de um novo instrumento musical. Nos trabalhos analisados, foi percebido um padrão de duas aulas por semana, com duração entre 50 a 90 minutos de aula (Moraes, 2007; Cruvinel, 2005; Ying, 2007, Tourinho, 2007, Rodrigues, 2012). Entretanto, sinto a necessidade de avisar que isso não é uma regra em todos os relatos, mas irei usar desse recorte para dissertar sobre a possibilidade de implementação.

Seguindo, considerando a recomendação de duas aulas por semana, com duração entre 50 a 90 minutos por aula, surgiu-me o questionamento sobre a viabilidade de integrar plenamente as etapas da ABP nesse período limitado. As etapas da ABP geralmente envolvem a identificação de problemas, investigação, discussão, resolução e avaliação, o que demanda tempo e interação colaborativa entre os alunos. Quando se trata do ECIM, há outras questões a serem consideradas, como o ensino de técnicas específicas do instrumento em um formato de estudo dirigido, leitura à primeira vista de partitura e correções de execução, o que também demanda tempo.

Uma possível solução para essa dificuldade seria a adaptação e otimização das etapas da ABP para se ajustarem ao tempo disponível nas aulas de ECIM. Isso pode envolver uma seleção mais criteriosa de problemas musicais específicos que sejam factíveis de serem abordados no tempo disponível. Além disso, a integração de momentos de aprendizagem técnica do instrumento dentro das etapas da resolução de problemas pode ser uma estratégia eficaz. Em resumo, embora a carga horária limitada do ECIM possa representar um desafio para a implementação completa da ABP, estratégias adaptativas e a integração cuidadosa de elementos da ABP dentro do contexto do ECIM podem oferecer alternativas viáveis para explorar o potencial dessa metodologia, aproveitando ao máximo o tempo disponível.

Em preparação para as considerações finais da pesquisa, é importante destacar que a implementação da ABP no contexto de ECIM pode oferecer uma abordagem inovadora para o processo educacional. Ao combinar os princípios e abordagens de ambos os métodos educacionais, os educadores poderão ter a oportunidade de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais cativante. Ao adotar uma abordagem de aprendizado contínuo e estar aberto ao retorno constante dos alunos, os educadores podem refinar e aprimorar a implementação da ABP ao longo do tempo. Em resumo, a implementação da ABP no ECIM pode oferecer caminhos para uma educação musical mais rica, envolvente e centrada no aluno, assim preparando os estudantes para se tornarem músicos mais preparados para problemas musicais que possam surgir. Agora, prosseguiremos com as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o que os estudos do campo da educação e da educação musical revelaram sobre o ECIM e a ABP nos seus aspectos epistemológicos e metodológicos. Para tal, foram estabelecidos objetivos específicos que abarcavam a investigação das concepções adotadas no Brasil sobre o ECIM, os aspectos teóricos e metodológicos da ABP e sua implementação nos estudos brasileiros da área, bem como a discussão sobre temas predominantes, lacunas identificadas e possíveis abordagens para implementação da ABP no contexto de ECIM.

O percurso metodológico que utilizamos para alcançar esses objetivos envolveu três etapas: investigação das soluções, análise explicativa das soluções, síntese integrada. A investigação das soluções incluiu a busca em *anais* de conferências, revistas acadêmicas e plataformas digitais especializadas, visando a coleta de informações relevantes. Na etapa de análise explicativa das soluções, os dados coletados foram organizados em categorias que atendiam aos objetivos da pesquisa, possibilitando uma avaliação crítica. Essa análise proporcionou uma compreensão mais profunda do conceito de ECIM adotado no Brasil e dos contextos nos quais a ABP tem sido aplicada no país. A síntese integrada, última etapa do estudo, explorou caminhos para a implementação da ABP no contexto de ECIM, considerando objetivos, características do professor, tamanho dos grupos, conteúdo curricular, condução das aulas e desenvolvimento de habilidades dos alunos. Abaixo seguiremos para as nossas considerações a respeito dos achados.

A partir da análise das concepções adotadas no Brasil sobre o ECIM, compreendemos que os pesquisadores da área apresentam em suas pesquisas características que se complementam e que fazem parte de uma concepção principal a respeito do ECIM. Embora não haja um consenso geral sobre todos os específicos para a realização da prática do ECIM, as leituras dos trabalhos podem dar um norte para quem tem interesse em utilizar a metodologia. Já sobre os temas pesquisados, vimos que os trabalhos analisados tratavam de vários temas importantes, como cultura e tradição musical, e motivação dos alunos a partir do repertório. Entretanto, sentimos falta de algumas perspectivas sobre a metodologia, como o processo de avaliação e mensuração dos resultados, e o controle e trato com alunos faltosos ou não participativos.

Diferente do que foi encontrado nas pesquisas sobre o ECIM, os trabalhos sobre a ABP relataram também suas experiências negativas com a metodologia. Essas contribuições foram excelentes para nosso estudo, pois nos permitiu ter um entendimento mais amplo sobre

os desafios de sua implementação. O ponto em comum das pesquisas que tiveram essas experiências, foi a falta de formação em ABP para a comunidade acadêmica das instituições que adotaram a metodologia, principalmente para os alunos que relataram ter dificuldade em se adaptar a metodologia. O que demonstra a importância da produção acadêmica sobre os aspectos metodológicos e a necessidade de planejamento para uma implementação de sucesso.

Sobre os caminhos para a implementação da ABP no contexto de ECIM, identificamos diversas semelhanças entre a ABP e o ECIM e conseguimos destacar pontos de convergência e desafios compartilhados. Compreendemos que ambas metodologias reconhecem a importância de centralizar o aluno no processo educacional, promovendo sua participação ativa na definição de suas necessidades de aprendizagem. A sensibilidade social, o ambiente seguro e empático, a personalização do ensino de acordo com as diferenças individuais e a definição clara de objetivos são aspectos fundamentais presentes em ambas as abordagens. No entanto, essa integração apresenta também desafios específicos, especialmente no que diz respeito ao papel do professor, conteúdos e duração/frequência das aulas.

A respeito da forma como o conteúdo pode ser apresentado nas metodologias, entendemos que é possível combinar elementos da abordagem holística no ECIM com os princípios da ABP, permitindo que os alunos vivenciem problemas musicais de acordo com suas necessidades individuais, adaptando o conteúdo de acordo com a progressão técnica e as preferências dos estudantes. Foi percebido também que o ECIM e a ABP tendem a favorecer grupos menores para uma interação mais eficaz. Em cenários que possuam turmas com muitos alunos, uma solução identificada foi a divisão dos alunos em grupos menores para abordar problemas específicos, permitindo a colaboração e a troca de conhecimentos entre os participantes.

Identificamos que a duração e frequência das aulas como um desafio para a implementação completa da ABP no ECIM devido ao tempo limitado disponível. Já que em cenários onde há pouca frequência de aulas por semana ou de carga horária, haveria conflito em conciliar as etapas fundamentais de cada uma metodologia. Uma possibilidade levantada foi dada no capítulo anterior, que no cenário que criamos, as aulas possuíam carga horária suficiente para não negligenciar nenhuma característica das metodologias.

Outro ponto de desafio é que o papel do professor no ECIM é frequentemente associado a um modelo e líder, sendo difícil alterar essa dinâmica sem descaracterizar a metodologia. Dessa forma, não seria possível viabilizar uma maior autonomia e participação

ativa dos alunos, conforme preconizado pela ABP. Uma solução que encontramos seria a implementação de professores auxiliares para oferecer suporte individualizado aos alunos, enquanto o professor líder mantém sua função central de orientador. Como dito anteriormente, sua função seria atuar como facilitadores, seguindo os princípios da ABP, intervindo apenas quando necessário para fornecer orientação específica para oferecer suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades persistentes durante a prática musical coletiva.

Por fim, concluímos que é necessário uma implementação para avaliar sua real possibilidade de integração, tendo em vista que as reflexões e os caminhos indicados nesta pesquisa foram realizados a partir de cenários fictícios, podendo variar de acordo com os ambientes e sujeitos que possam estar presentes em uma intervenção real. Entretanto, é notório que tanto a ABP, quanto o ECIM possuem características que são conflitantes. O que nos leva a pensar que as metodologias podem ocorrer em paralelo devido às suas semelhanças de objetivo de aprendizagem, mas que não necessariamente seria possível que ocorram em simultâneo, devido o papel que o professor tem no ECIM e as etapas que compõe os problemas na ABP. Em tempo, acreditamos que essa pesquisa pode oferecer reflexões promissoras sobre um ensino coletivo mais diversificado, adaptativo e centrado no aluno. Assim como também pode contribuir para o entendimento sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos do ECIM no Brasil e da ABP.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. S. de. **Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador**. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9092>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ALMEIDA, J. R. M. de. **Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3302>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- ALMEIDA, M. B. S. de. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ARAÚJO, R. C. de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/105220>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BARTOLONI, C. **Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2011.
- BARRET, T.; CASHMAN, D.; MOORE, S.. Digital problems and triggers in different media. In: BARRET, Terry; MOORE, Sarah. **New approaches to problem-based learning: revitalizing your practice in higher education**. New York: Routledge, 2011, p. 36-55.
- BASTOS, M. C. P.; FERREIRA, D. V. **Metodologia científica** / Maria Clotilde Pires Bastos, ISBN 978-85-8482-437-3. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- BASTOS, M. B. B. **O educador e o processo de musicalização através de teclados acústico e eletrônico**. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro (RJ), 1999.
- BATISTA, A. de P. A. **Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7816>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BATTISTI, D. **Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/44070>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BARROS, J. A. et al. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 63-69, 2004.

BARROS, M. H. da F. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Formação inicial do professor de Música.** 2020. Tese (Doutorado) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BARROWS, H. S. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 68, 1996, p. 3-12.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BEZERRA, V. G. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília: uma pesquisa descritiva.** 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17204>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRAGA, P. D. A. **Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância.** 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6894>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRAZIL, M. A. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia.** 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25384>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRITO, J. C. **Ensino Coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: catalogação crítica.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador/Belém, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/54277230-Ensino-coletivo-de-instrumentos-de-cordas-friccionadas-catalogacao-critica-joziely-carmino-de-brito.html>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRITO, J. C. de. **Ensino coletivo de violino para crianças de cinco anos: um estudo na escola de música da Universidade Federal do Pará.** Tese (Doutorado em Música) - Doutorado Interinstitucional - Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2012.

CAETANO, M. T. de O. A. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CAIRO, U. N. de B. **Interações nas relações de ensino e aprendizagem da bateria em grupo.** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Faculdade de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2015.

CAMPOS, E. L. **O maestro de banda brasileiro e sua formação: um caminho entre a banda de música e a academia.** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

CARRASCOSA MARTINEZ, E. **O Projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo.** 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285250>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CORREIA, J. R. dos S. **Ensino de música por meio de teclados de percussão: uma experiência com o grupo Marimbas de Maracanaú - Ceará.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2015.

COSTA, V. de M. F. **Potencialidade interpretativa do piano digital Clavinova CVP 401: um estudo de caso.** 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2013.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/p/2795-2001>. Acesso em 23 mar. 2023.

_____. **I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. Anais... Goiânia: 2004, p. 30-38.

_____. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAHLGREN, M. A.; OBERG, G.. Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. **Higher Education**, v. 41, p. 263-282, 2001.

DUCATTI, R. H. **A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música.** Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. 258 f. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284760>. Acesso em: 16 mar. 20203.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FERNANDES, A. P. **Perspectivas para o ensino coletivo de violão: em busca de uma abordagem holística.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. 201 f. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/802021.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FITTIPALDI, V. P. P. **Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI.** 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro (RJ), 2005.

FLACH, G. A. **Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais.** 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2013.

FREITAS, E. M. C. **O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. 80 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7XPML5>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.** 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007.

GARRIDO, A. **Ensino de Piano em Grupo na Educação Superior no Brasil: uma breve análise.** In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 14, 2018, Salvador. Anais. Salvador: UCSAL - Campus Pituaçu, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/3012/1623>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GERLING, F., SANTOS, A. T. S. **A proposição de um plano de ensino e aprendizagem de violino em grupo no curso superior na perspectiva de estudantes, professores e avaliadores externos.** Música em perspectiva, v. 8, n. 1, p. 197-212, jun. 2015.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASER, S. R. **Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor.** 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo (SP), 2005. Disponível em: <https://www.scheillaglaser.com/artigos>. Acesso em: 16 mar. 2020.

HOLLERBACH, I. **Ensino elementar de piano: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano.** 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

KANDLER, M. A. **Bandas Musicais do meio oeste catarinense: características e processos de musicalização.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2011. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2366>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KOTHE, F. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/27997>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica.** São Paulo: Saraiva, 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, A. C. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas.** 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02022015-151052/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.

_____. **O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros. Ouvirouver.** Uberlândia v. 12 n. 2 p. 310-323 ago. | dez. 2016

MACHADO, S. M. **A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil.** Orfeu. a. 1, n. 1, p. 132-155, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/7358/5679>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MALAGA, L. S. **Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri.** 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-07032013-093552/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MARTINS, C. H. R. **Aprendizagens baseadas em problemas e em projetos como proposta inovadora para o ensino aprendizagem dos instrumentos de cordas friccionadas.** 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MATIAS, R. B. **O ensino em grupo de flauta transversal em uma escola de música: um estudo de entrevistas com professores.** 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2016.

MELO, B. M. F. de. **Uma atividade musical através do piano: proposta de trabalho.** 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2002.

MIRANDA, F. S. **Roda de viola: jogos musicais no ensino coletivo de viola caipira.** 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05052017-120857/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MONTANDON, M. I. **Aula de Piano e Ensino de Música – Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua Relação com as Concepções Pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves.** 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/79483>. Acesso em: 16 mar. 2023.

_____. **Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiás. Anais... Goiânia: UFG, 2004, p. 44-48.

MORAIS, A. C. S. **Aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20252>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MOURA, R. de J. A. **Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão).** 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9136>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NAZARIO, L da C. **Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva.** 2017. 352 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322091>. Acesso em: 16 mar. 2023.

- OLIVEIRA, E. A. J. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática.** 1998. 202 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- OLIVEIRA, P. A. D. **Por uma educação musical humanizadora:** O ensino coletivo de música a várias mãos. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2014.
- OLIVEIRA, V. M. **O Ensino Coletivo de Violão:** uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letra e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11113>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- OLIVEIRA, D. M. L. de. **Memorial Acadêmico:** uma trajetória profissional no ensino de piano em grupo para crianças. 2018. 160 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2018.
- PAIVA, R. G. **Percussão:** uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284849/1/Paiva_RodrigoGudin_M.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.
- PAIVA, A. C. C. **Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia:** descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7876>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- PAIVA, R. G. **Grupo de percussão e aprendizagem musical:** um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285164>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- PAZIANI, D. R. **O ensino coletivo de instrumentos musicais:** reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26, 2016, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016.
- PAZIANI, D. R. **O ensino coletivo de contrabaixo acústico:** a vivência de processos criativos com alunos do projeto guri/ ribeirão preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo (SP), 2017.
- PEIXOTO, A. **Iniciando cordas através do folclore.** OPUS, v. 2, p. 15-20, jun. 1990. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/16>. Acesso em: 03 set. 2023.
- RAMOS, A. C. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar:** implicações estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. 2005. 235 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-7XYL5V>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- RAY, S. **Pedagogia da Performance Musical.** 2015. Tese (Pós-doutorado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2015. Disponível em:

[https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/TESE_TITULAR_\(POS-DOUTORAMENTO\)__de_Sonia_Ray_-_EMAC-UFG_2015_ANEXOS.pdf](https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/TESE_TITULAR_(POS-DOUTORAMENTO)__de_Sonia_Ray_-_EMAC-UFG_2015_ANEXOS.pdf). Acesso em 16 mar. 2023.

REINOSO, A. P. T. **O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2012. Disponível em:

<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/ana-reinoso>. Acesso em: 16 mar. 2023.

REIS, L. Z. P. P. dos. **Piano em grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2017. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333734>. Acesso em: 16 mar. 2023.

RODRIGUES, T. C. **Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas: uma análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2012. Disponível em:

<http://www.ppgartes.proesp.ufpa.br/disserta%C3%A7%C3%B5es/2010/T%C3%81RSILL%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ROZZINI, J. E. da S. **Educação musical na CUICA: Percussões e repercussões de um projeto social**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7035>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTANA, F. V. **Arranjos didáticos de música da tradição oral para piano complementar: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na faculdade de música do espírito santo**. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2017. Disponível em:

<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11589>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SANTAYANA, R. **Ensino coletivo de flauta transversal: Um estudo de caso nas oficinas culturais SESI-música**. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10183/71621>. Acesso em 18 mar. 2023.

SANTOS, C. V. dos. **Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2006. Disponível em;

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EOCA-7KGN8P>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SANTOS, R. L. dos. **O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinada ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22082013-141410/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SANTOS, C. P. **Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar**. 2013. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70372>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SANTOS, S. **Projeto Espiral (1976-1979):** Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3510545. Acesso em: 16 mar. 2023.

SANTOS, W. R. dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos.** 2016. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24067>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. **Foundations of problem-based learning.** Milton Keynes: Open University Press, 2004.

SERAFIM, L. L. **Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro.** 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2014.

SERVANT-MIKLOS, V. F.C.; NORMAN, G. R.; SCHMIDT, H. G. A short intellectual history of problem-based learning. In: MOALLEM, Manhaz; HUNG, Woei; DABBAGH, Nada (Org.). **The Willey handbook of problem-based learning.** Medford, Willey Blackwell, 2019, p. 3-24.

SILVA SÁ, F. A. **Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica.** 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5541>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA SÁ, F. A.; LEÃO, E. **Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão:** questionamentos sobre métodos. Revista Música Hodie, Goiânia, v.15, n.2, p. 176-191, 2015.

SMETAK, I. **A filarmônica de cordas:** proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29424>. Acesso em 18 mar. 2023.

SOUZA, H. R. **Processos de ensino coletivo de bateria e percussão:** reflexões sobre uma prática docente. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2013. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2298>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOUZA, L. S. de. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais:** Algumas considerações. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, Salvador. Anais... Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014, p. 335-343.

SOUZA, L. S. de. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação.** 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18181/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022

SOUZA, J. R. **O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC- Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA:** Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais. 2016. Tese (Doutorado em Música)

– Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo (SP), 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138277>. Acesso em: 17 mar 2023.

SPaulding, W. B. The Undergraduate Medical Curriculum (1969 Model): McMaster University. **Canadian Medical Association Journal**, n. 100, v. 14, p. 659-664.

STANTON, M.; McCAFFREY, M.. Design authentic PBL problems in multidisciplinary groups. In: In: BARRET, Terry; MOORE, Sarah. **New approaches to problem-based learning: revitalizing your practice in higher education**. New York: Routledge, 2011, p. 57-69.

STERVINOU, A. **Ensino conservatorial versus ensino coletivo: algumas reflexões**. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, Salvador. Anais, **ENECIM**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014, p. 25-32.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Trad. Fausto Borém. Cadernos de Estudos – Educação musical. Escola de Música da UFMG, n.4/5, p.7–14, nov, 1994.

TAETS, T. N. **Iniciação à flauta doce: uma proposta de Educação Musical**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

TORRES, S. I. **Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/26129>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 1995.

_____. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno**. Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA, Bahia, v. 4, 2002. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34231/19726>. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história**. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande, 2007.

_____; AZZI, R. G. **Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado**. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2014. p. 199-206. Disponível em: <http://www.abcoemus.org/documents/SIMCAM10.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

VASCONCELOS, M. C. S. **Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turmas de Teclado em grupo**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2015.

VECCHIA, F. D. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo**. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5626>. Acesso em: 18 mar. 2023.

VECCHIA, F. D. **Educação Musical com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização.** Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16850>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VOLKMANN, S. E. **A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva: a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens.** 2017. Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/47318>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VIEIRA, J. R. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental.** 2017. 266 f. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11579>. Acesso em: 17 mar. 2023.

WIGGINS, J. Middle school: Interactive learning in the music classroom. **General Music Today**, v. 7, n. 1, p. 15-19, fall 1993.

_____. On music teacher education at the turn of the century: The road ahead. **Journal of Music Teacher Education**, v. 6, n. 1, p. 23-28, 1996.

_____. **Teaching for Musical Understanding.** Boston: McGraw-Hill, 2001.

_____, J. Authentic practice and process in music teacher education. **Music Educators Journal**, v. 93, n. 3, p. 36-42, 2007.

_____, J. KEYNOTE from 2011 RIME Conference, April 1216 - Vulnerability and agency in being and becoming a musician. **Music Education Research**, vol. 13, n. 4, p. 355-367, dez. 2011.

_____, Espeland, M. Creating in music learning contexts. In G. McPherson; G. Welch (Eds.). **Oxford handbook of music education.** New York: Oxford University Press, 2012. p. 341-360.

_____, J.; Medvinsky, M. Scaffolding student composers. In: M. Kaschub; J. Smith (Eds.). **Composing our future: Preparing music educators to teach composition.** New York: Oxford University Press, 2013. p. 109-125.

_____. **Teaching for Musical Understanding.** New York: Oxford University Press, 2014.

_____. Constructivism, Policy, and Arts Education: Synthesis and Discussion. **Arts Education Policy Review**, v. 116, n. 3, p. 155-159, 2016.

_____. Teaching Music With a Social Constructivist Vision of Learning. In: ABRIL, Carlos R.; Gault, Brent M. (Eds.) **Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints.** Oxford University Press, 2016. p. 49-72.

_____. Musical agency. In G. McPherson (Ed.). **The child as musician: A handbook of musical development (2nd ed.).** New York: Oxford University Press, 2016. p. 102-121.

YING, L. M. **O Ensino Coletivo direcionado no violino.** Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.

_____. **Diretrizes para o Ensino Coletivo de Violino.** 2012. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2012. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-08032013-110447/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ZORZAL, R. C. **Explorando master-classes de violão em festivais de música**: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9159>. Acesso em: 16 mar. 2023