

BANDAS DE MÚSICA:

UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
MUSICAL EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS



Herson Mendes Amorim

Herson Mendes Amorim

BANDAS DE MÚSICA:
UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL
EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS

UFPA

Gilmar Pereira da Silva
Reitor

Loiane Prado Verbicaro
Vice-Reitora

Maria Lucilena Gonzaga Costa
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Maria Iracilda da Cunha Sampaio
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Nelson José de Souza Júnior
Pró-Reitor de Extensão

Edmar Tavares da Costa
Pró-Reitor de Relações Internacionais

Raimundo da Costa Almeida
Pró-Reitor de Administração

Cristian Mayko Carvalho da Costa
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Ícaro Duarte Pastana
Pró-Reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Eliomar Azevedo do Carmo
Prefeito Multicampi

EMUFPA

Celson Henrique Sousa Gomes
Diretor Geral

Adriana Clairefont Melo Couceiro
Diretora Adjunta

Jozielly Carmo de Brito
Coordenadora de Ensino dos Cursos Técnicos

Gabriella de Mattos Affonso
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música

Alessandra de Castro Cardoso
Coordenadora dos Cursos Livres

Leonardo José Araújo Coelho de Souza
Coordenador de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

Alexandre Lucas do Carmo Contente
Presidente do Conselho Editorial

Fernando de Carvalho Rocha
Coordenador de Planejamento, Gestão e Avaliação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Amorim, Herson Mendes

Bandas de música [livro eletrônico] : uma
análise de práticas de educação musical em
contextos não formais / Herson Mendes Amorim. --
1. ed. -- Belém, PA : Editora da Escola de
Música da Universidade Federal do Pará, 2025. --
(Série de teses ; 3)

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-996581-8-1

1. Educação musical 2. Musicalização 3. Música -
Estudo e ensino I. Título. II. Série.

25-248269

CDD-780.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação musical 780.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Herson Mendes Amorim

**BANDAS DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
MUSICAL EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS**

***MUSIC WIND BANDS: AN ANALYSIS OF MUSIC EDUCATIONAL
PRACTICES IN NON-FORMAL CONTEXTS***

Tese apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

Thesis presented to the Arts Institute of the State University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in Music, in the field of Music: Theory, Creation and Practice.

ORIENTADOR: Jorge Luiz Schroeder

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO
HERSON MENDES AMORIM, ORIENTADO PELO
PROF. DR. JORGE LUIZ SCHROEDER.

CAMPINAS
2020

Dedico este trabalho à minha amada esposa, Juliana. Por ser presente em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas bênçãos derramadas sobre mim e minha família, e por me permitir chegar até aqui ajudando na caminhada rumo à conclusão deste trabalho.

À minha esposa, Juliana, por seu amor, sua presença constante, seu apoio incondicional, seu extremo respeito pelo meu trabalho, companheirismo, seu cuidado e pela sua compreensão nos momentos de ausência familiar que este trabalho demandou.

Aos meus pais, Elias Amorim e Joana Dark, pela educação que me transmitiram, por seu exemplo de retidão e humildade, e por sempre me ensinarem os melhores valores.

Ao meu irmão, Glauber, por me incentivar e sempre estar por perto.

Aos queridos amigos Marcos Cohen e Thiago Lopes, pela amizade, parceria profissional e por me incentivarem a crescer sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jorge Schroeder, por seu direcionamento sempre esclarecedor, pela sua dedicação aos alunos, sua rica contribuição ao meu trabalho e colaboração efetiva à minha formação como pesquisador.

À professora Silvia Nassif, por sua inestimável colaboração para o desenvolvimento do meu trabalho desde o projeto, com seus valiosos apontamentos.

Ao professor Joel Barbosa, pela amizade, por me inspirar a sempre galgar degraus cada vez mais elevados na carreira, por sua colaboração na minha formação nas mais diversas etapas da minha vida musical e pelo exemplo de ser humano que é.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BRASIL (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À UNICAMP, pelo apoio que me permitiu vislumbrar novas possibilidades no âmbito profissional.

À UFPA e à Escola de Música da UFPA, minha segunda casa, pelo apoio estrutural, financeiro e institucional, sem o qual este trabalho não teria sido possível.

Aos amigos Paulo Porto, Acácio Cardoso e Hudson Trindade, que me ajudaram no contato com as bandas participantes.

Aos queridos amigos da Banda União Vigiense, da Associação Musical Antônio Malato e da Orquestra Acordes Celestes, por terem participado da pesquisa de forma tão gentil e acessível.

Aos maestros, alunos e professores dessas instituições que participaram como entrevistados deste trabalho, emprestando sua voz para que a tradição das bandas de música seja vista e reconhecida.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma investigação pela qual se pretendeu analisar práticas de educação musical utilizadas em contextos não formais de ensino de música, tendo como amostra bandas de música ligadas a instituições civis representantes de diferentes regiões e com reconhecido mérito no estado do Pará. Sabe-se que as bandas de música são espaços de formação e locais de grande importância no contexto da educação musical brasileira, haja vista que delas são oriundos a maior parte dos instrumentistas de sopro em atividade profissional no Brasil. Esses espaços são tidos como espaços de formação não formais de ensino devido às suas características particulares. Para esta investigação foram realizadas entrevistas, além de observações não participantes das atividades de ensino das bandas escolhidas, a exemplo de trabalhos de investigação realizados em outras regiões do país. Os dados coletados foram analisados à luz de autores da educação musical como Schroeder (2008, 2009) e Schroeder e Schroeder (2011). Princípios epistemológicos foram observados segundo a visão sociocultural, utilizando autores como Bakhtin (2006, 2016), Vigotsky (2007, 2008, 2010), Elliot (1995) e Gohn (2006, 2015). A análise dos dados encontrou similaridades entre o ensino praticado em bandas e o ensino nas instituições formais, que são o destino da maioria dos alunos das bandas que participaram da investigação. Foi traçada uma relação entre o ensino não formal e o formal. Também foi traçado o perfil do aluno que a banda de música forma, constatando-se que este perfil é próximo ao que a banda pretende formar. Com a comparação entre modelos de ensino não formais e formais, apresentam-se alguns possíveis caminhos para um diálogo visando ao melhor aproveitamento da bagagem cultural trazida pelos alunos. Espera-se que os resultados contribuam para os estudos sobre as práticas da educação musical em espaços não formais.

Palavras-Chave: Bandas (Música); Educação Não-Formal; Música e Linguagem; Educação Musical; Prática Musical.

ABSTRACT

This work consists of an investigation by which it is intended to analyze the music educational procedures in contexts of non-formal music education, having as sample music bands linked to civil institutions, representatives of different regions and with recognized merit in the State of Pará. It is known that these music bands are training spaces and locals of great importance in the context of Brazilian music education, considering that most of the wind instrumentalists in professional activity are from these bands. These spaces are considered non-formal training spaces for music teaching due to its characteristics. For this investigation, interviews were conducted, as well as observations of the teaching activities in the chosen bands, having as example investigation works made in other countries. The collected data were analyzed in the light of music education authors such as Schroeder (2005) and Schroeder and Schroeder (2011). Epistemological principles were observed according to the sociocultural view of authors such as Bakhtin (2006, 2016), Vigotsky (2007, 2008, 2010) Elliot (1995) and Gohn (2006, 2015). The analysis found similarities between teaching practices in bands and in formal music education institutions, which are the destination of most bands students who participated of the investigation. The profile of the student formed by the music bands was also outlined, verifying that this profile is close to what the bands intends to form. With the comparison between non-formal and formal teaching procedures, some possible paths for a dialogue aiming a better use of the cultural baggage brought by the students are presented. The results are expected to contribute to studies on the practices of music education in non-formal situations.

Keywords: Bands (Music); Non-Formal Education; Music and Language; Music Education; Practicing (Music).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Fachada do prédio da atual sede do Clube Musical União Vigieense.....	59
Figura 2. Banda do Clube Musical União Vigieense em ação.....	60
Figura 3. Banda do Clube Musical Circulista	62
Figura 4. Apresentação da Banda da AMAM em frente à sua sede.....	64
Figura 5. Ensaio da Banda da AMAM no seu auditório em Ponta de Pedras.....	64
Figura 6. Orquestra Acordes Celestes no primeiro recital de alunos, 2011.....	66
Figura 7. Prédio da Escola de Música Acordes Celestes.....	67
Figura 8. Parte interna da sede da banda União Vigieense	84
Figura 9. Quadra de futebol onde ocorrem as aulas.....	85
Figura 10. Aula ocorrendo em frente à sede da banda	86
Figura 11. Corredor de salas de aula na sede da AMAM	88
Figura 12. Depósito de instrumentos da AMAM.....	89
Figura 13. Sala de aula da AMAM.....	90
Figura 14. Sala de aula da EMAC	91
Figura 15. Depósito de instrumentos da EMAC	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Identificação dos participantes do trabalho..... 54

Tabela 2. Oferta de cursos da EMUFPA.....120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Entrevistados por instrumento.	77
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAM	Associação Musical Antônio Malato
CMUV	Clube Musical União Vigiense
EMAC	Escola de Música Acordes Celestes
OAC	Orquestra Acordes Celestes
UFPA	Universidade Federal do Pará
EMUFGPA	Escola de Música da Universidade Federal do Pará
IECG	Instituto Estadual Carlos Gomes
FCG	Fundação Carlos Gomes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EsSA	Escola de Sargentos das Armas
EsSLog	Escola de Sargentos de Logística
EEAR	Escola de Especialistas de Aeronáutica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVO GERAL.....	20
1.1.1 Objetivos específicos.....	20
2 REVISÃO DA LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
2.2 A FILOSOFIA PRAXIAL DE DAVID ELLIOTT E A BANDA.....	27
2.3 O FORMAL E O NÃO FORMAL: ALGUMAS CONCEPÇÕES	29
2.4 BAKHTIN E A MÚSICA COMO LINGUAGEM	33
2.5 ENTENDENDO OS PROCESSOS EDUCACIONAIS POR MEIO DE VIGOTSKY	36
2.6 PRECEDENTES HISTÓRICOS DA ATIVIDADE DAS BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ.....	38
2.7 AS BANDAS MILITARES	39
2.8 AS BANDAS CIVIS.....	42
2.9 HISTÓRICO DO ENSINO INSTRUMENTAL POR MEIO DAS BANDAS MILITARES	44
2.10 HISTÓRICO DO ENSINO INSTRUMENTAL POR MEIO DAS BANDAS CIVIS.....	47
2.11 PEQUENA SÍNTESE	50
3 METODOLOGIA.....	51
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.2 BANDAS DE MÚSICA PARTICIPANTES.....	57
3.2.1 Banda do Clube Musical União Vigiense.....	57
3.2.2 Banda da Associação Musical Antônio Malato.....	61
3.2.3 Orquestra Acordes Celestes.....	65
3.3 PONTOS DE ANÁLISE.....	68
3.3.1 Aspectos Didáticos Utilizados nas Bandas	69
3.3.2 Aspectos Sociais que Influenciam o Aprendizado	70

3.3.3 Ambiente Formal X Ambiente Não Formal.....	70
3.4 PEQUENA SÍNTESE.....	71
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1 O INÍCIO DO PERCURSO.....	72
4.1.1 Primeiros contatos com a música	72
4.1.2 Instrumentos escolhidos.....	75
4.1.3 Maestros e professores	80
4.1.4 Estrutura física das bandas e suas escolas.....	83
4.2 O PROCESSO FORMATIVO.....	93
4.2.1 Conteúdo ministrado nas aulas.....	93
4.3 O FIM. RESULTADO DO PROCESSO.....	104
4.3.1 Contato com a Escola Formal - Dificuldades	105
4.3.2 O contato com a Escola Formal – Benefícios das Práticas Educacionais das Bandas.....	109
4.3.3 A Transformação por meio da Banda	113
4.4 Pequena Síntese.....	116
5 DESDOBRAMENTOS E DIÁLOGOS (POSSÍVEIS)	117
5.1 Pequena Síntese	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

As bandas de música¹ fazem parte da história do Brasil há pelo menos dois séculos. Segundo Binder (2006), as bandas de música aqui iniciaram as suas atividades com a chegada da corte de D. João VI, em 1808. O imperador trouxe consigo a Banda da Brigada Real. Contudo, antes disso, D. João VI já havia determinado, por meio de um decreto de 1802, que fosse organizada uma banda de música em cada regimento de infantaria. Mas, antes mesmo desse acontecimento, podem-se encontrar registros da presença de músicos de sopro e percussão formados por escravos que tocavam em fazendas no interior do país.

Mesmo não sendo muito organizados, esses grupos acabaram sendo o embrião no Brasil dessas instituições que, posteriormente, teriam maior organização e visibilidade. Grande parte dessa visibilidade viria por meio das bandas militares, que chegaram ao nosso país vindas de Portugal e aqui implantaram, por meio desse decreto real de 1802, uma série de organizadas iniciativas que culminaram na difusão por todo o país de sua atuação, incluso o ensino de instrumentos de sopro e percussão, inicialmente aos soldados, e posteriormente às crianças e aos adolescentes socialmente desfavorecidos.

A educação musical está ligada às bandas de música e à sua trajetória quase desde sua chegada ao Brasil pois, ainda segundo Binder (2006), em 1815 foi instituído oficialmente pelo Governo Português o ensino de música no Exército. Nesse mesmo ano, um decreto mencionava o ensino de música nas bandas dos batalhões de infantaria e de caçadores que pertenciam à divisão auxiliadora. Esse decreto foi ampliado por D. Pedro I e, por volta de 1834, já valia para todo o país. Como consequência, deu-se a proliferação das bandas de música, que passaram a ser mantidas também por instituições civis como escolas, igrejas e associações musicais que, com isso, aproveitaram os benefícios, principalmente sociais, oriundos de iniciativas musicais ligadas às bandas de música.

Observou-se, a partir de então, o imenso potencial das bandas de música como formadoras não somente de músicos, mas de cidadãos que, com a ajuda da banda,

1 Este estudo compreende como Banda de Música a formação de conjunto musical constituído pelas seções de instrumentos de palheta (oboé, corne inglês, fagote, contrafagote, clarinete, saxofone, incluídos o flautim e a flauta), dos metais (trompa, trompete, cornetim, trombone, bombardino e tuba) e da percussão (tímpanos, caixa, surdo, bombo, acessórios como triângulo, pandeiro etc. e teclados como: xilofone, vibrafone etc.), e que pode ser classificada como Pequena Banda ou Militar, Média Banda e Banda Sinfônica, em face das exigências de desempenho em serviços de desfile, cultural, religioso ou recreativo e do número de participantes (BRUM, 1989, p. 12-14).

puderam ocupar outras posições sociais diversas daquelas de sua origem social, oferecendo ainda, às crianças e aos adolescentes, uma atividade lúdica e educativa.

Considerando essa realidade, esta pesquisa adentrou no campo educacional relacionado às bandas de música; sendo assim, serão apresentadas as questões geradoras da investigação deste estudo. A ampliação dos espaços de ensino musical é um fato que nos faz olhar cada vez mais para fora do âmbito formal, pois “para se conseguir explicar o que está ocorrendo dentro das aulas de música na escola, é impossível restringir o olhar somente para esse contexto” (GREEN apud VILELA, 2004, p. 2). O ensino formal de música, presente em escolas de música, conservatórios e universidades, muitas delas públicas, é realizado dentro de parâmetros definidos pelos currículos dessas Instituições, elaborados de acordo com certas indicações comuns a todo o país.

No estado do Pará, por exemplo, é comum que os alunos de instrumentos de sopro de Instituições oficiais sejam oriundos de bandas de música nas quais o ensino foi realizado com características principalmente não formais. Segundo Amorim (2014), “é possível observar instrumentistas que iniciaram seus estudos em bandas escolares, evangélicas e militares, bandas do interior do estado e de associações musicais centenárias [...]”. O trabalho de Mestrado realizado por este pesquisador, investigou professores que tiveram sua iniciação por meio das bandas de música e que hoje atuam no mercado profissional, constatando que esses instrumentistas trazem uma bagagem cultural/musical muito grande – por exemplo: conhecimento prático de vários estilos e repertórios, sobretudo de MPB, jazz e música militar; habilidades auditivas apuradas devido ao hábito de “tocar de ouvido”; habilidade como copistas, já que muitos tinham de escrever suas próprias partituras; facilidade de transposição, já que muitos, por não terem partituras de seu próprio instrumento, realizavam transposições de outros instrumentos; habilidades com práticas em conjunto, algo frequentemente incentivado nessas bandas, aguçando o senso de coletividade que é necessário em bandas e orquestras profissionais – tudo isso resultado do aprendizado que tiveram dentro das bandas de música. Aprendizado esse que, segundo foi constatado, ajudou-os de forma significativa a se inserirem e se manterem dentro de instituições formais como conservatórios, universidades, orquestras profissionais da cidade e bandas militares de todos os ramos das forças armadas.

A referida pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, caracterizou-se, sobretudo, pela obtenção dos dados em entrevistas com oito professores atuantes em instituições formais de ensino que iniciaram suas respectivas carreiras musicais originalmente no seio das bandas de música; tendo a abordagem da

pesquisa, contudo, sido feita no que poderíamos chamar de “fim do ciclo formativo”, haja vista que os professores foram entrevistados enquanto já atuavam profissionalmente nos mais diversos ambientes formais de ensino. As respostas aos principais questionamentos da entrevista encontram-se no Anexo 6 deste trabalho.

Esta nova pesquisa no nível de Doutorado, embora dê continuidade ao assunto, diferencia-se da investigação anterior por abordar alguns aspectos educacionais da música específicos dos ambientes não formais, por meio de dados coletados no ambiente original: as bandas de música no interior, sendo a abordagem dos participantes realizada “*in loco*”. Deste modo, esta investigação possivelmente trará luz a novas perspectivas analíticas e resultados diversos, embora complementares, daqueles obtidos anteriormente, considerando que os dados que são aqui analisados foram obtidos no “início do ciclo formativo”, em que as habilidades começam a se desenvolver. Portanto, delimitamos nesse ponto a fronteira entre as duas investigações, considerando-se esta como um aprofundamento da anterior.

A questão é que esses saberes não formais, muitas vezes, não são reconhecidos dentro dos meios formais, sobretudo no meio acadêmico. Segundo Vilela (2004):

Uma destas problemáticas é o isolamento dos saberes exteriores dos alunos na prática formal, ou seja, uma situação em sala de aula onde os professores não consideram o conjunto de informações que seus alunos trazem de suas vivências não escolares (VILELA, 2004, p. 6).

Ora, se essa bagagem cultural/musical trazida pelos instrumentistas de sopro de suas bandas de origem é tão significativa em suas formações, como foi constatado, há a necessidade de se entender melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem dentro desses grupos. Dessa forma, seria possível encontrar caminhos para aproveitar os conhecimentos musicais prévios desses alunos dentro das instituições formais para as quais muitos deles dirigem-se depois, tendo em vista que, muitas vezes, os alunos podem ter dificuldades de adaptação a sistemas de ensino e concepção musicais distintos do seu contexto original. Essa análise, contudo, deve ser cuidadosa pois trata de contextos culturais diferentes. Laraia (2009) alerta que:

Todo sistema cultural tem sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para o outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo. A coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence (LARAIA, 2009, p. 87).

Dentro do estado do Pará, esse tipo de situação ainda é pouco estudada, apesar dos esforços de pesquisadores da região - que têm cada vez mais abordado a temática -, mesmo sendo um estado tão rico no que se refere à presença e à tradição de bandas de música como centros formadores de instrumentistas de sopro.

Explicando melhor: a contradição estabelecida no fato de que os músicos provindos das bandas (ensino não formal) de música sofrem um confronto desfavorável com o conhecimento institucionalizado (ensino formal), mas acabam progredindo como profissionais dentro desse novo ambiente “desfavorável” pode ser explicada, pelo menos em parte, pelos conceitos de estratégia e tática propostos por Michel De Certeau (1994):

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do doutro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. [...] Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas (CERTEAU, 1994, p. 46-47).

Embora a citação seja longa, com os conceitos apresentados é possível compreender um pouco melhor a situação “tática” em que se encontram os músicos vindos das bandas de música num ambiente “estratégico”, representado pelas Instituições oficiais. Pode-se dizer, a partir desses conceitos, que o músico formado nas bandas de música, quando adentra esse lugar “próprio” da Instituição de ensino musical, atua a partir de “táticas”, tentando “tirar partido de forças que lhe são estranhas”. São espécies de “astúcias” musicais, certamente aprendidas na formação de bandas, que favorecem certos modos de adaptação (percepção, compreensão e ação) aos cânones “oficiais”. Esse assunto será aprofundado nas análises das entrevistas e observações. Por enquanto, basta afirmar que a contradição sempre estará presente nas situações a serem analisadas.

Para melhor definição dos rumos deste trabalho, apresentam-se os objetivos que guiarão a investigação:

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar quais as práticas de educação musical utilizadas em contextos não formais de ensino, utilizando como amostra três bandas de música do estado do Pará.

1.1.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em:

- Identificar práticas de educação musical utilizadas nas bandas de música investigadas;
- Analisar práticas de educação musical utilizadas nas bandas de música investigadas;
- Analisar que tipos de benefícios essas práticas trazem aos alunos;
- Analisar as relações existentes entre as práticas de educação musical utilizadas nos espaços formais e não formais de ensino (EMUFPA e IECG).

Considerando a problematização exposta e observando que é necessário um estudo mais aprofundado das questões apresentadas, as seguintes indagações foram elaboradas:

- Quais são as práticas de educação musical utilizadas em bandas de música no estado do Pará?
- De que forma se daria a apropriação desses conhecimentos e práticas educacionais pelos alunos que com ela têm contato?
- Qual seria o perfil musical do aluno formado a partir dessas práticas de educação musical?
- Há distinção entre o aluno que a escola da banda de música espera formar e o que ela de fato forma?
- É possível aproveitar os conhecimentos prévios desses alunos na escola formal? De que modo?
- Quais seriam as dificuldades, conflitos e incompreensões enfrentadas por esses alunos ao se defrontarem com um sistema de ensino formal?

Em nosso tempo, devido sobretudo a fatores políticos, a tradição das bandas de música tem sido alvo de ataques sucessivos, deixando grupos de grande importância social, com muitos anos de atuação e que desenvolvem trabalhos brilhantes, na iminência até mesmo do encerramento de suas atividades. Podem-se observar diversos exemplos dessa realidade espalhando-se Brasil afora e, agora mais do que nunca, precisa-se mostrar que o trabalho formativo desenvolvido nas bandas de música é de importância fundamental cultural e socialmente.

2 REVISÃO DA LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se fala em bandas de música, o estado do Pará mostra-se um campo vasto onde há tradição no sentido da manutenção de bandas de música em muitos municípios do interior, algumas delas centenárias e consideradas “patrimônio cultural” das suas cidades-sede. De acordo com levantamento² realizado pela FUNARTE, até 2019 estavam registradas no estado do Pará 113 bandas de música, de um total de 188 em toda a região Norte. Entretanto, acredita-se que esses dados podem não contemplar toda a extensão quantitativa, haja vista que, para figurar no levantamento citado, as bandas precisam fazer um cadastro voluntário no site da FUNARTE. A Região do Salgado³, que compreende um total de 11 municípios, destaca-se no estado por seu significativo número de bandas de música. Segundo levantamento realizado por Cantão (2010), apenas nessa região são contabilizadas “mais de 13 bandas de música e aproximadamente 90 clarinetistas [...]” (p. 3). O pesquisador realizou um estudo sobre execução musical junto aos clarinetistas de bandas do interior e teve como participantes instrumentistas oriundos dessa região do estado. Porém, além dessa, há diversas outras regiões que também têm atividades de bandas de música, sendo necessário um levantamento mais abrangente, que não é o foco desta investigação. A maioria dessas bandas se mantém graças às suas escolas de música próprias que são utilizadas para suprir seus quadros constantemente.

Entretanto, primeiramente, é importante que se tenha uma visão mais geral, no contexto nacional, sobre as investigações em contextos externos ao estado do Pará.

Nesse sentido, a literatura sobre as bandas e suas práticas de ensino é bem mais numerosa, destacando-se a dissertação de Alves (1999), “Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas com enfoque no ensino da clarineta”, na qual o autor

2 FUNARTE, Projeto Bandas de Música. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/projeto-bandas-2/>>. Acesso em: 26 de ago. de 2019.

3 Região litorânea do Pará muito conhecida pela sua atividade pesqueira. Compreende os municípios de Colares, Curuçá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Salinópolis, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, São João de Pirabas, Terra Alta e Vigia. O termo *Salgado* deve-se ao processo de salgar o peixe para mantê-lo armazenado e pronto para ser comercializado em Belém, já que nas décadas passadas não havia a infraestrutura de refrigeração (CANTÃO, 2010. p. 2).

realiza uma análise da atividade de ensino de clarineta dentro das bandas da cidade do Rio de Janeiro. Ainda no eixo Rio-São Paulo, pode-se destacar Lima (2000, 2005), que discorre acerca das bandas de música do Estado de São Paulo na dissertação “A banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena” e na tese “A banda estudantil em um toque além da música”. Os dois trabalhos relatam apenas rapidamente e de maneira não tão aprofundada, pois não era o foco dos referidos trabalhos, a parte do ensino nas instituições de São Paulo. Almeida (2010) traça um paralelo entre o aprendizado e o repertório utilizado nas bandas no Estado do Ceará no trabalho “Tocando o repertório curricular: Bandas de Música e formação musical”. Também foram encontrados trabalhos mais específicos sobre ensino de instrumentos de sopro nas bandas, como o desenvolvido por Ribeiro (2010), que fala sobre “A metodologia do ensino de instrumentos de sopro na Banda da Lapa”, de Florianópolis - SC.

Foram encontrados também alguns trabalhos relacionados à prática musical em outras cidades do Brasil, tanto em escolas como em igrejas, como Hentschke (2002); Silva (2009); Amorim de Paula (2012); Westrupp e Figueiredo (2013); Reck, Louro e Raposo (2014); Marconato (2014). Em todos esses trabalhos, os aspectos de ensino são abordados de forma geral, sobretudo por Binder (2006), o qual é um autor fundamental quando se fala em bandas de música, pois seu trabalho “Bandas militares no Brasil: Difusão e organização entre 1808 e 1889” descreve a trajetória histórica das bandas militares e mostra determinados detalhes relativos ao início do ensino de instrumentos de sopro no Brasil.

É interessante observar que o trabalho das bandas de música, apesar de importante do ponto de vista cultural e social, ainda é documentado aquém da real importância que as bandas possuem, pois deve-se levar em consideração que essas organizações musicais estão presentes e atuantes no Brasil, tanto no campo prático como no campo didático e, por consequência, no campo social antes da instalação de escolas formais de música⁴, mesmo não possuindo, em seus primórdios, a mesma configuração utilizada hoje para definir a banda de música.

O Brasil é reconhecidamente um país de dimensões continentais, onde há um imenso número⁵ de bandas de música atuantes, o que também torna o trabalho de documentar os

⁴ Esse tema será abordado mais detalhadamente ainda neste capítulo, na parte que tratará do histórico das bandas de música.

⁵ O mesmo levantamento citado na página 22, realizado pela FUNARTE, registrou um número de 3039 bandas de música em todo o Brasil.

procedimentos educacionais dentro das bandas uma iniciativa de enormes proporções. No levantamento feito por Amado e Chagas (2016) a respeito dos trabalhos científico-acadêmicos sobre bandas de música, chegou-se ao número total de 205 trabalhos sobre bandas, incluindo artigos, dissertações, teses e textos em geral à época do levantamento. Desses, 96 contemplando práticas de ensino-aprendizagem, formação e procedimentos educativos e de transmissão de conhecimento. Foram encontrados trabalhos apenas em nível de Graduação e Mestrado. Nenhuma tese ligada diretamente ao tema foi encontrada, tanto no levantamento citado quanto na revisão bibliográfica empreendida para o presente trabalho.

Observa-se, pela revisão bibliográfica inicial, que são necessários mais trabalhos que ressaltem os procedimentos e concepções de educação musical utilizados em bandas de música de instituições civis, espaços considerados não formais. Por essa razão, há a necessidade de investigações com essa finalidade, sobretudo em nível de Doutorado.

Tendo em vista que no estado do Pará existe uma importante tradição relacionada às bandas de música, pode-se observar ao mesmo tempo algumas referências relativas à pesquisa sobre as bandas de música e suas tradições e costumes. No campo histórico, o nome de Vicente Salles⁶ é uma das principais referências. Em seu livro “Sociedades de Euterpe” (1985), discorre acerca dos primórdios das bandas de música no estado do Pará. Além do mais, descreve um pouco da sociedade paraense à época, dando-nos uma visão sobre o ambiente em que essas bandas estavam inseridas. Nos escritos de Salles, contudo, não há relatos históricos sobre procedimentos educacionais, metodológicos ou qualquer outro tipo de descrição que nos permita vislumbrar como se dava a transmissão de conhecimentos dentro das bandas de música. Podemos apenas inferir a respeito desse ponto.

Os estudos sobre o papel educacional e social dessas instituições ainda são raros, podendo esse ser considerado um tema pouco explorado por meio de pesquisas acadêmicas dentro do contexto do estado do Pará. Cantão (2002, 2009) escreveu especificamente sobre clarinetistas em sua dissertação “A presença da clarineta na dança do carimbó –

⁶ Vicente Salles nasceu na Vila de Carapari, município de Igarapé-Açu, Pará, em 27 de novembro de 1931. Faleceu no Rio de Janeiro em 07 de março de 2013. Com um extenso conjunto de obras que abordam temas como música, história, antropologia, folclore, artesanato, literatura de cordel, caricatura e outros assuntos, foi um dos mais importantes pesquisadores paraenses. Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, e Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal do Pará – UFPA e pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Foi professor no Instituto Villa Lobos, no Rio de Janeiro e na Faculdade de Artes Dulcina, em Brasília (SALLES, 2016. Pg. Capa).

Marapanim – PA” (2002), trabalho no qual descreve e analisa as técnicas desenvolvidas pelos clarinetistas atuantes em bandas de música e em grupos de carimbó⁷ do município de Marapanim, na Região do Salgado, e em sua tese “O toque da clarineta: Um estudo realizado com três bandas de música da Região do Salgado – PA” (2009), em que analisa a execução musical dos clarinetistas das bandas dessa região especificamente. Outro trabalho que merece menção é o de Nina (2015), que em “As Bandas de Música na construção de saberes de formação e atuação de um professor de música em Santarém – PA”, descreve o contexto das bandas na região de Santarém, a oeste do estado, sob o olhar de um professor de música.

Sobre a educação musical nas bandas paraenses, Cardoso (2006) realizou investigação em uma banda de música situada no município de Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó. Seu trabalho “As transformações ocorridas no ensino musical na banda de Ponta de Pedras – Marajó – Pará”, descreve aspectos educacionais desenvolvidos na região da Ilha do Marajó e, embora o título do trabalho não deixe explícito, o processo investigativo deu-se na Associação Musical Antônio Malato, uma das bandas escolhidas para a presente investigação. Pode-se afirmar que o trabalho de Cardoso (2006) foi um fator instigante da presente pesquisa, incentivando um mergulho mais profundo nos estudos sobre os procedimentos educacionais nesta banda especificamente, haja vista que o trabalho apresenta informações extremamente interessantes sob esse ponto de vista. Podem-se citar também os trabalhos de Neves e Silva (2008) e Costa e Silva (2008), que escrevem acerca da história das bandas centenárias do município de Vigia – PA, porém não apresentam descrições das práticas de educação musical nesses locais. Alves (2009) também descreve as bandas de Vigia na sua dissertação de Mestrado “*Comunicación, memoria e identidad: Las bandas de música de Vigia*”, no qual realiza uma abordagem histórica. Ainda sobre as bandas de Vigia, Palheta (2013) descreve o processo educacional de umas das instituições centenárias presentes na cidade em sua dissertação “Bandas de música, escola de saberes: Identidade cultural e prática de ensino da banda 31 de agosto em Vigia de Nazaré – PA”.

Ainda dentro do contexto do estado do Pará, Sousa (2013) faz um relato mais detalhado acerca do ensino da música dentro de Instituições religiosas no seu trabalho “Acordes celestes: um estudo sobre o processo de ensino da música na Igreja Evangélica

⁷ Tambor, música e dança no Pará e no Maranhão. O carimbó, que dá nome à dança, é feito do tronco de árvore escavado e couro de veado ou cobra sucuriçu. A parte instrumental compõe-se em geral de dois tambores e admite qualquer outro instrumento, flauta, ganzá, banjo, reco-reco, pandeiro, triângulo etc. O canto aborda temas improvisados ou memorizados, por vezes humorísticos, cabendo aos tocadores fazer o coro (SALLES, 2016, p. 166).

Assembleia de Deus – Viseu – PA”, no qual descreve como se dá a aplicação do método Da Capo⁸ de Joel Barbosa⁹ para o ensino coletivo de instrumentos de banda, dentro da escola de música mantida pela igreja.

Como músico oriundo do organismo musical de mesmo gênero do objeto deste trabalho, pude relatar minha própria experiência no livro “Bandas de música: espaços de formação profissional” (2014), no qual descrevo um pouco das metodologias de ensino utilizadas nas bandas de música. O livro foi baseado em dissertação de Mestrado e teve como participantes professores atuantes na cidade de Belém – PA que tiveram seu aprendizado inicial realizado em bandas de música e, por meio das memórias destes, registradas em entrevistas, pôde-se verificar um pouco do que era utilizado como metodologia de ensino nas bandas, ressaltando também o papel social exercido por elas em suas respectivas carreiras.

Os dados coletados para este trabalho foram analisados sob a perspectiva sociocultural de alguns importantes autores do nosso tempo. Por isso, acredita-se ser fundamental apresentar esses autores e discutir algumas teorias que fundamentam as análises desta tese.

⁸ Historicamente fundamentado e baseado em métodos modernos norte-americanos de ensino coletivo instrumental, o *Da Capo* foi exposto na tese de doutorado de Joel Barbosa intitulada *An adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education: Using Brazilian Melodies* de 1994. Já na sua publicação de 2004, o método foi intitulado *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda*. Nesse mesmo ano o método foi editado pela Editora Keyboard com apoio da empresa de fabricação de instrumentos musicais Weril. Ele trabalha as habilidades instrumentais, de leitura e de se tocar em grupo com músicas folclóricas brasileiras aproximando os alunos-músicos de sua realidade melódica, diferentemente dos métodos tradicionais trazidos para o Brasil, baseados na Europa, particularmente Itália, Portugal e Alemanha, países historicamente ligados ao histórico das bandas de música brasileiras (MOREIRA, 2009, p. 129).

⁹ Joel Barbosa, clarinetista, é Professor Titular da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, atuando como professor de clarinete. Mestre e Doutor em Artes Musicais (DMA), em 1992 e 1994, respectivamente, pela University of Washington, Seattle, EUA. Sua tese de Doutorado é sobre metodologia de ensino em grupo de instrumentos de banda. Como parte de sua tese, escreveu o primeiro método de banda brasileiro para ensino em grupo. Tem apresentando os resultados de sua pesquisa nesta área, proferido conferências e palestras e ministrado cursos sobre essa metodologia no país e no exterior (Disponível em: <http://www2.ppgmus.ufba.br/corpo_docente/joel_barbosa>. Acesso em 10 de abril de 2017).

2.2 A FILOSOFIA PRAXIAL DE DAVID ELLIOTT E A BANDA

Para melhor desenvolver as análises desta tese, são necessários alguns esclarecimentos acerca do tipo de educação musical encontrada nas bandas de música. Para isso, serão realizadas comparações acerca de determinadas características encontradas no ensino dentro da banda de música e a Filosofia Praxial de David Elliott, que serão importantes para fundamentar essa discussão.

Em seu livro “Music matters: a new philosophy of music education” (1995), Elliott descreve sua filosofia praxial como um tipo de ensino baseado na musicalidade e que privilegia a prática ou fazer musical. De acordo com David Elliott, o aluno deve ter o contato prático com a música e é por esse meio que ele compreende e contextualiza os conteúdos musicais, entendendo que “nesta visão praxial, fazer música é algo inerentemente valioso. Executar, improvisar, compor, arranjar, reger, são atividades que se valem por si mesmas” (ELLIOTT *apud* SANTOS, 2016, p. 108). A participação do aluno é uma parte central desse tipo de educação. Elliott (1995) descreve sua filosofia dessa forma:

A visão praxial sugere que o processo de desenvolvimento da musicalidade é um tipo particular de aprendizagem durante a qual os alunos podem se envolver e aprender a partir de sua participação. As chaves para este processo direcionam a atenção para a resolução progressiva de problemas musicais, reflexão crítica, com a geração criativa e seleção de ideias musicais. Implícito em todos estes processos é o requisito mais amplo que todos os alunos de música estão engajados em projetos ricos e desafiadores de fazer música em situações de sala de aula que são deliberadamente organizadas como aproximações semelhantes às práticas musicais reais (ELLIOTT *apud* SANTOS, 2016, p. 108).

Sob essa filosofia, podemos encontrar algumas semelhanças com o que ocorre dentro das bandas de música. Em nossa pesquisa no âmbito do Mestrado, foi traçado um perfil com algumas características do ensino que os professores entrevistados tiveram nas bandas onde iniciaram seus estudos musicais, que estão descritas no livro “Bandas de Música: Espaços de formação profissional” (2014), levando à conclusão de que as características principais são:

- 1 - Teoria focada somente na leitura de partitura;
- 2 - Aulas teóricas com conteúdo à critério do professor e utilizando poucas opções de livros, quando estão disponíveis;

- 3 - Pouco tempo entre o contato com a teoria musical e o primeiro contato com o instrumento;
- 4 - Aulas de instrumento focadas no repertório da banda;
- 5 - Aulas de instrumento ministradas por instrutores sem especialidade no instrumento ensinado, ou com especialização limitada;
- 6 - Pouco tempo entre o início dos estudos no instrumento e o ingresso na banda.

Alguns pontos convergentes podem ser observados comparando-se as características descritas pela filosofia de Elliott. O ponto 4, em especial, chama a atenção. Nesse recorte, trata-se de uma das características que se assemelha à filosofia de Elliott. As aulas de instrumento eram, nesse contexto, ministradas utilizando quase que exclusivamente o repertório da banda, que é a realidade à qual os alunos seriam expostos. Outra característica que pode ser ressaltada é a do ponto 6, que demonstra que o tempo entre o primeiro contato com o instrumento e a entrada na banda era curto, corroborando assim a afirmação de Elliott, quando enfatiza que a exposição do aluno diretamente à prática musical o ajuda a compreender e contextualizar os conteúdos que lhe são ensinados. Santos afirma que “a Filosofia Praxial procura levar o aluno para o centro das atividades musicais e considera que a prática é o caminho mais adequado para apresentar aos alunos os conceitos musicais a serem transmitidos” (2016, p. 111). Entretanto, essa pode não ser a realidade em outros contextos pois, conforme veremos adiante, há bandas que apresentam características diferentes dessas apresentadas pela Filosofia Praxial.

Dito isso e considerando que as bandas participantes desta pesquisa apresentaram algumas das características descritas por Elliott, será considerado o conceito da Filosofia Praxial de David Elliott como o ponto de partida para o entendimento do tipo de educação musical que é praticada nas bandas de música objetos deste trabalho. Entende-se que nem todas as bandas possuem as mesmas características, dado o vasto e variado material humano que se apresenta nas bandas brasileiras e, por essa razão, não se pretende definir aqui que as categorias mencionadas por Elliot sejam aplicáveis a todas as bandas, mas apenas utilizar o conceito do autor como ponto de partida para analisar algumas características encontradas nas bandas investigadas.

2.3 O FORMAL E O NÃO FORMAL: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Esta investigação parte do pressuposto de que as bandas de música são espaços de educação não formal de ensino de música. Para chegar a esta afirmação, há a necessidade de se conhecerem os preceitos de educação formal e não formal aqui utilizados. Para isso, serão analisados textos importantes que darão suporte para a discussão buscando a aplicabilidade dentro do contexto das bandas de música, uma vez que nem todos os autores concordam entre si em relação a esse tema.

De acordo com Trilla (2008), em seu texto “A educação não formal”, o desenvolvimento dessa modalidade deu-se a partir do século XIX, quando a escolarização generalizou-se e todo o discurso pedagógico concentrava-se cada vez mais na escola, fazendo com que fosse sistematizado “o acesso de todos à escola pelo maior tempo possível” (TRILLA, 2008, p. 17). Ainda segundo o autor, esse acesso, aliado à melhoria da qualidade escolar, foi objetivo central de praticamente todas as políticas educacionais progressistas dos séculos XIX e XX, polarizando esse meio, haja vista que, à época “entendia-se que o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola” (TRILLA, 2008, p. 17). Mas, embora a educação formal tenha ganhado tanta importância no meio social do século XIX, ela é recente em nossa história. Segundo Ghanem (2008), a educação formal, que coincide historicamente com a educação escolar, pode ser considerada recente não somente por esse motivo, mas também porque esse tipo de educação necessita de um conjunto de mecanismos de certificação que, de acordo com Ghanem, formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de profissões estabelecidas em determinado mercado, que só começaram a se configurar há cerca de 250 anos (GHANEM, 2008, p. 59). Trilla (2008) apresenta-nos alguns fatos que nos conduzem a uma breve reflexão quanto à elevação da escola ao papel de “protagonista” da educação. É importante mencionar tais fatos, pois eles auxiliam do entendimento do porquê da importância da educação não formal e o quanto a dicotomia Formal x Não Formal está fortemente presente no campo da educação. Os mais relevantes para esta discussão são:

A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva.

O efeito educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não

escolares, uma vez que ambos interferem continuamente na ação escolar: às vezes para reforçá-las, às vezes – como sugeria Montesquieu – para contradizê-la.

O marco institucional e metodológico da escola nem sempre é o mais idôneo para atender as necessidades e demandas educacionais. A estrutura escolar impõe limites que devem ser reconhecidos. E mais: além de não ser apta a para todo tipo de objetivo educacional, a escola mostra-se particularmente imprópria para alguns deles (TRILLA, 2008, p. 17, 18).

Para Trilla (2008), a educação não formal é diferente da educação formal por ter determinadas características. A característica mais comum, quando se fala em educação não formal, é a que a define como uma educação realizada fora do ambiente escolar ou que se afasta de procedimentos utilizados dentro desse meio.

Entretanto, ele nos mostra outras características que, observadas atentamente, são perfeitamente aplicáveis não somente ao contexto das bandas de música, mas a diversos outros no campo das artes. Para melhor visualização, ele demonstra primeiramente as características do que seria o modelo escolar fixado a partir dos modelos progressistas mencionados anteriormente: forma de ensino coletivo e presencial; espaço próprio definido (a escola); organização temporal (horários, calendário escolar); a separação institucional entre dois papéis assimétricos e complementares (o professor e o aluno); planos de estudos definidos e selecionados; descontextualização da aprendizagem (conteúdos aprendidos fora da realidade prática) (TRILLA, 2008, p. 39). Do outro lado, qualquer procedimento que se afaste de um ou mais “padrões” citados poderia ser chamado de educação não formal. Em resumo:

Quando se fala em metodologias não formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola. Esse tipo de educação também é chamado por alguns autores de ‘Educação não convencional’ ou “educação aberta” (TRILLA, 2008, p. 40).

Trilla também cita outro autor, Coombs (1975), que traz uma definição mais categorizada ainda e divide a educação em três tipos: formal, não formal e informal, entendendo que:

A educação formal compreenderia ‘o sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; A educação não formal, toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a educação

informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e da sua relação com o meio (COOMBS, 1975 *apud* TRILLA, 2008. p. 32).

Por esse entendimento, pode-se inferir que a educação formal e a não formal assemelham-se em alguns aspectos, como o fato de ambas serem intencionais. Veremos mais adiante que, pelo menos em relação às bandas de música analisadas, muitos aspectos da educação formal estão presentes no âmbito não formal, diferenciando-se apenas pela não oficialização dos conhecimentos adquiridos por órgãos do sistema formal. Gohn (2015) também aponta que os dois tipos de educação têm objetivos em comum, pois entende a educação não formal como “aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última” (GOHN, 2015, p. 19). Esse é um ponto importante de se salientar, haja vista que é comum na escola formal que os conhecimentos adquiridos em ambientes não formais sejam “deixados de lado”, mesmo que esses conhecimentos tenham sido adquiridos de uma forma similar. E mais ainda, também é frequente que os sujeitos oriundos de tais ambientes sejam tratados como recipientes vazios à espera de preenchimento, desconsiderando assim até mesmo vários anos de formação.

Não será detalhada a educação informal por não ser esse o objetivo deste trabalho, embora seja extremamente importante salientar que, apesar do caráter não intencional desse tipo de educação (embora não se possa afirmar categoricamente que toda educação informal é “não intencional”), ela tem influência na totalidade do que vem a ser a “formação” trazida pelos sujeitos em sua “bagagem cultural”, quando esses adentram em outros meios. O ser humano está sempre aprendendo, qualquer que seja o ambiente em que se encontra, recebendo influências dos mais variados tipos, e dependendo do tipo de ambiente que se tem contato, essas influências podem ser refletidas no resultado do aprendizado. Assim, Gohn (2015) caracteriza a educação não formal como:

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança cultural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por natureza, não é algo naturalizado (GOHN, 2015, p. 16).

Para Gohn (2015), a educação não formal é mais aberta e autônoma, pois não há uma rigidez no tocante aos padrões hierárquicos como na educação formal dentro da escola. Trilla (2008) também segue esse caminho pois afirma que essa liberdade facilita a utilização de determinados procedimentos metodológicos, embora não considere isso essencial ou necessário em todos os ambientes não formais. Nesse contexto, Cendales e Mariño (2006) afirmam o seguinte:

As propostas de educação não formal, por sua própria condição de não formalidade ou menos formalidade, estão numa situação privilegiada para romper com os padrões educativos tradicionais e se transformar em propostas inovadoras que deem contribuições significativas para a educação em geral (CENDALES e MARIÑO, 2006, p. 16).

Todos esses autores concordam que deve haver um diálogo mais próximo entre a educação formal e a educação não formal. Gohn (2015), como já explicitado anteriormente, acredita que a educação não formal não substitui ou compete com a educação formal, porém essa forma de educação não pode ser vista como “mero coadjuvante, para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar” (GOHN, 2015, p. 20), mas deve ter seu próprio espaço dentro do contexto educacional.

Para Trilla (2008), o diálogo entre os tipos de educação passa pela utilização de conhecimentos adquiridos no meio não formal, dentro do meio formal e mais ainda: incremento no uso de recursos não formais que estiverem à disposição, sendo também válido o caminho inverso, da utilização de recursos formais dentro de ambientes não formais. Esse caminho pode ser visto apenas no caminho “formal → não formal” quando se fala sobre as bandas de música que participaram da presente investigação, porém isso será discutido mais detalhadamente nos próximos capítulos.

Por fim, Trilla (2008) revela sua proposta de “definição” sobre o que seria uma educação não formal em seu ponto de vista:

Entendemos por educação não formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função dos objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado (TRILLA, 2008, p. 42).

Essa é uma discussão abrangente e não se pretende aqui ser conclusivo em relação ao tema, apenas fornecer subsídios para discussões sobre o ensino nas bandas de música no âmbito da educação musical brasileira. Essas concepções aplicam-se a muitos aspectos

que foram analisados dentro do contexto das bandas de música pesquisadas neste trabalho, conforme será visto no Capítulo 3.

2.4 BAKHTIN E A MÚSICA COMO LINGUAGEM

Outros textos serão utilizados para as análises deste trabalho. Tais textos buscam trazer para a Educação Musical a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1895–1975), utilizando sua teoria dos gêneros do discurso (2016), propondo também, como auxiliares, textos de autores que descrevem a aplicação da teoria bakhtiniana dentro do contexto da educação musical como Schroeder (2008, 2009), Schroeder e Schroeder (2011) e Nassif (2015), que serão de extrema importância para a compreensão de diversos aspectos característicos das bandas de música. Sob a perspectiva da linguagem de Bakhtin, pode-se abrir caminho para a compreender alguns dos processos que acontecem dentro das bandas de música.

Aqui, parte-se do pressuposto bakhtiniano de que a música é uma linguagem, assim como a linguagem verbal. Parte-se da ideia bakhtiniana de sistema de signos, categoria fundamental do pensamento do Círculo de Bakhtin que abarca não apenas a linguagem verbal, mas também todos os sistemas organizados que exijam interpretação, tais como a música (mas também todas as outras artes, os gestos significativos, as expressões faciais, etc.). Segundo Bakhtin (2016), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 11) e, para ele, o uso da língua dá-se em forma de enunciados escritos ou orais, que possuem características definidas e dão origem às redes discursivas que, segundo Schroeder (2009), “são os efeitos de sentido produzidos por enunciados levando-se em conta o contexto – social, cultural, histórico – onde são produzidos” (SCHROEDER, 2009 *apud* SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p. 132).

As bandas de música têm seus próprios contextos – que podem ser completamente diferentes, conforme a banda, mesmo se tratando do mesmo tipo de banda – de desenvolvimento do seu trabalho, e seu entorno apresenta características únicas que influenciam diretamente nos procedimentos utilizados por cada uma delas no tocante ao processo de transmissão do conhecimento aos seus alunos. Para Bakhtin, os enunciados devem ser o ponto de partida para a análise da linguagem, pois refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo (BAKHTIN, 2016), caracterizando a individualidade de cada enunciado, sendo cada campo da linguagem responsável pela

elaboração de seus próprios tipos de enunciados, que são denominados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Segundo ele:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Bakhtin também afirma que esses enunciados produzidos pelo ser humano são respostas a enunciados que vieram anteriormente (SCHROEDER, 2009, p. 47), e seus significados estão interligados tanto ao que foi dito antes quanto ao que será dito depois. Como Bakhtin considera os enunciados como “unidades de sentido”, sendo essas apropriadas (tornadas próprias) pelos falantes de uma língua, cada enunciado emitido mostra-se como uma forma de compreensão (que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”) que o falante tem de um enunciado (ou vários) anterior. Assim, vão se formando as várias redes discursivas, por meio de encadeamentos compreensivos entre as unidades de sentido, que são os enunciados. Mas não é só isso.

As relações entre sentidos que se vão formando entre os enunciados não possuem ligações apenas com os enunciados passados, mas também com os futuros. Em outras palavras, cada enunciatador, quando emite seu enunciado (em quaisquer dos inúmeros sistemas de signos, tais como a música), além de explicitar sua compreensão de enunciados passados, aguarda as respostas futuras, de certa forma requisita ao mesmo tempo em que antecipa as compreensões futuras.

Essa discussão será importante para entender a relação – por vezes conturbada – que os alunos das três bandas de música estudadas, que são de cidades do interior do estado, têm com o meio formal; ou seja, as escolas de música para onde vão quando se transferem das suas cidades para Belém, e se deparam com uma realidade completamente diferente da sua. Veremos relatos de alunos egressos e suas impressões sobre essa transição.

Como já mencionado, os alunos por vezes não têm seus conhecimentos prévios aproveitados no contexto do ensino formal, haja vista que, na maioria das vezes, as instituições de destino proporcionam um ensino baseado no modelo conservatorial que, em resumo, busca formar solistas e virtuosos de instrumento e prioriza a música erudita. Entretanto, os alunos que procuram as instituições formais são, em sua maioria, oriundos de bandas de música civis, do interior do Pará. Nesses ambientes, dificilmente os alunos

têm algum contato prévio com a música erudita, pois a prioridade das bandas de música em cidades do interior é tocar um repertório que contemple músicas populares, religiosas e militares, considerando as atividades que as bandas participam. Quando ingressam no ambiente das escolas de música em Belém, são basicamente tratados como “recipientes vazios”, em que serão depositadas informações completamente estranhas à sua realidade.

Por vezes, isso se torna um problema, pois os alunos não têm seus conhecimentos prévios considerados. É importante frisar que, nesse contexto, “as vivências musicais não formais anteriores fazem muita diferença” (SCHROEDER, 2008. p. 3). O que ocorre, a partir de uma interpretação de cunho bakhtiniano da mudança brusca do envolvimento com um gênero discursivo musical para outro – discussão que será mais aprofundada nos próximos capítulos – é que, ao serem confrontados com um ambiente diferente da sua realidade, sem conexão alguma com os seus conhecimentos prévios, os alunos sofrem um choque cultural que pode, em determinados casos, levar à evasão escolar pela não adaptação. Schroeder (2009) adverte que:

Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouve e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, esse aluno, no mínimo, ficará completamente perdido e desmotivado (SCHROEDER, 2009, p. 49).

Em ambientes formais, esse “desmerecimento” citado por Schroeder, é frequentemente sentido por alunos de instrumento de sopro que são oriundos das bandas de música que podem ser, por vezes, vítimas de preconceito dentro de determinadas instituições. Alves (1999) observou este fenômeno negativo e afirma que:

O referido preconceito se revela através de fatos, que buscam respaldo e justificativas numa suposta ideia de má qualidade artística das bandas em geral. Estas são muitas vezes vistas como corporações de importância, riqueza e desempenho artístico diminuto face às orquestras sinfônicas, por exemplo, como se não existissem bandas com nível bastante elevado e orquestras de má qualidade (ALVES, 1999 p. 2).

Por fim, conforme veremos nos capítulos seguintes, os relatos obtidos dos alunos e professores corroboraram a aplicação da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin no contexto da educação musical nas bandas de música.

2.5 ENTENDENDO OS PROCESSOS EDUCACIONAIS POR MEIO DE VIGOTSKY

Para analisar os procedimentos educacionais que serão explicitados adiante, será utilizado também o pensamento de L. S. Vigotsky (1896–1934), extremamente importante do ponto de vista da formação da mente, que também aborda a linguagem e que será útil para a discussão acerca do desenvolvimento e da interação social aliadas ao aprendizado, temas discutidos em seus livros “A formação social da mente” (1998) e “Psicologia pedagógica” (2010).

No meio das bandas de música, as condições em que se dá o processo de ensino são extremamente variadas e cada grupo tem suas próprias particularidades. Mesmo analisando apenas três grupos nesta pesquisa, foram encontradas condições adversas, que certamente influenciam na maneira como os indivíduos recebem e processam as informações repassadas. Em determinados ambientes, por exemplo, é comum encontramos alunos que não têm um professor específico de instrumento. Essa é uma situação recorrente em bandas de música, sobretudo do interior. Isso leva o aluno a se adaptar às condições que lhe são apresentadas, fazendo com que essa experiência seja gravada na trajetória desse aluno, ou seja, incluída na sua bagagem músico-cultural. Essa experiência adquirida no seu ambiente original pode eventualmente trazer benefícios ao aluno, quando inserido em um outro ambiente, e quando tem o seu conhecimento prévio considerado pelo professor, haja vista que “só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico” (VIGOTSKY, 2010, p. 63).

Há casos em que alunos de bandas de música que tinham que copiar suas próprias partituras, pois não havia outro modo de reproduzir as partes da banda, desenvolveram a habilidade como copistas e, em contato com o meio formal, foram introduzidos ao uso de softwares de edição de partituras; dado o conhecimento que já haviam desenvolvido sob outras circunstâncias, alguns tiveram muito mais facilidade de aprender a manipular esses programas de computador. Alguns alunos que aprendem dobrados nas bandas do interior, por exemplo, não demonstram maiores dificuldades de executá-los quando se deparam com esse repertório no meio militar, destino frequente dos alunos de bandas do interior. A filosofia de Vigotsky mostra-se fundamental para o entendimento desse ponto de vista, que reconhece as influências do ambiente na formação social da mente.

Dentro das bandas de música, o trabalho pedagógico a que os alunos são expostos, por vezes, é “inadequado” sob o ponto de vista das escolas formais. Isso leva ao citado “preconceito”, que aparecerá nas falas dos alunos durante as entrevistas e que, em alguns casos, pode definir o sucesso ou o fracasso da incursão desse aluno no meio formal. Nesse ponto, já é possível adiantar que o professor, dentro da escola formal, tem um papel fundamental no processo de identificação das características que os alunos trazem das suas origens, adaptando seus métodos para que aquele aluno tenha o mínimo de impacto na sua transição.

Em minha experiência como professor de uma escola formal, o que se verifica em alguns casos é que há professores que associam a maneira como eles mesmos aprenderam como sendo “incorreta” e não “uma outra forma” de aprendizado, muitas vezes suprimindo sua própria experiência em detrimento de outro modelo de ensino (o escolar) considerado “correto”. Sobre essa questão, Vigotsky afirma que:

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo (VIGOTSKY, 2010, p. 64).

Para Vigotsky, entretanto, não se pode simplesmente deslocar a importância de um elemento para o outro, já que temos também o papel do professor nesse cenário. É preciso equalizar a importância de todos os sujeitos que fazem parte do contexto, pois:

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula “o mestre é tudo, o aluno, nada” pela fórmula inversa “O aluno é tudo, o mestre, nada?”. De modo algum. Se, do ponto de vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata. A capacidade mística de esculpir a “alma alheia”, então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante (VIGOTSKY, 2010, p. 64).

Vigotsky também ajudará no entendimento de determinadas relações e como os alunos, sobretudo crianças, assimilam os conteúdos pedagógicos dentro da própria banda de música. Nos grupos participantes, a maioria dos alunos entra em idade escolar. Vigotsky afirma que “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKY, 1998, p. 110). Quanto melhor o entendimento de como se dá o processo na mente do aluno, melhores serão os resultados da transmissão do conhecimento a este aluno.

2.6 PRECEDENTES HISTÓRICOS DA ATIVIDADE DAS BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ

A tradição brasileira relacionada aos instrumentos de sopro remonta a vários séculos pois, de acordo com estudos recentes, tem-se notícia tanto de atividades musicais quanto de atividades educacionais relacionadas às bandas de música desde o século XVII, embora não se possa afirmar que os grupos de músicos de sopro mencionados formavam uma “banda de música” na concepção moderna do termo. Silveira (2016) afirma:

Sabe-se que a banda de música no Brasil, desde o século XVII, tem sido responsável por boa parte da música executada em festas populares [...]. Muitos autores referenciam a banda de música como sendo responsável por boa parte da educação musical no Brasil (SILVEIRA, 2016, p. 6).

Silveira (2016) afirma ainda que mesmo antes da fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, que ocorreu em 1847, havia atividades musicais relacionadas às bandas de música e que estas eram compostas por escravos, que davam conta de funções religiosas e de divertimento. Afirma ainda que essas atividades eram extensivas a diversas outras fazendas brasileiras:

Mesmo antes disso [...] lembra da Fazenda Santa Cruz que, na época dos jesuítas, mantinha uma espécie de conservatório [...] [com ensino musical destinado] a formar instrumentistas para banda, pois havia sempre uma banda de música nas fazendas brasileiras para tocar nas funções religiosas e nos divertimentos. Não se tem fontes que atestem a qualidade do ensino na Fazenda Santa Cruz (SILVEIRA, 2016, p. 05).

E ainda:

Pesquisas recentes dão conta da atividade musical na Fazenda Santa Cruz em 1829. O pesquisador Luis Alves da Silva (2014) revela que, nos diários do Conde Friedrich von Spreti – que visitou a Imperial Fazenda Santa Cruz em novembro de 1829, há ampla descrição não só de uma orquestra de escravos na Fazenda Santa Cruz, mas também de uma espécie de escola de música mantida por D. Pedro I. Nesse diário, von Spreti informa que, na orquestra que ele viu, havia vários instrumentistas de sopro (SILVEIRA, 2016, p. 05).

Essa descrição aponta para uma intensa atividade musical e didática em um ambiente não formal – neste caso, uma fazenda – mesmo que com o apoio do imperador. Pode-se observar que o ensino acontecia, mesmo que de maneira não institucionalizada, já que, se havia músicos e bandas atuantes, pode-se supor que também havia o ensino de instrumentos de sopro e percussão.

2.7 AS BANDAS MILITARES

Segundo Binder (2006), a história das bandas de música no Brasil remonta ainda a 1802, quando surgiu o decreto de D. João VI, o qual determinou que fosse organizada uma banda de música em cada regimento de infantaria. Esse autor afirma que existiam também bandas de música fora do Rio de Janeiro a esta época:

Não é apenas em referência ao Rio de Janeiro que existem indícios da presença de bandas de música antes de 1808. No final do século XVIII e início do século XIX, Recife, Olinda e João Pessoa, então denominada Paraíba, possuíam conjuntos com instrumentação muito similar ao prescrito no decreto português de 1802 (BINDER, 2006, p. 28).

Entretanto, foi com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, que teve início o aumento da quantidade e da qualidade das bandas de música. Esse foi o grande impulso para a formação de bandas militares no Brasil. D. João VI trouxe para o Brasil a Banda da Brigada Real. Carvalho (2007) aponta que essa banda pertencia à marinha portuguesa:

Pode-se dizer que a primeira banda militar propriamente dita, com dotação de músicos próprios, organizados e com repertório específico, organizada como conjunto em território brasileiro, se apresenta em 1808 com a vinda da família real para o Brasil, quando chega com esta a “Música Marcial da Brigada Real da Marinha” de Portugal, que depois vai dar origem a Banda dos Fuzileiros Navais (CARVALHO, 2007, p. 02).

Com isso, em seguida, por meio de um segundo decreto, de 27 de março de 1810, ordenou que houvesse um corpo de música composto de 12 a 16 executantes em cada regimento da cidade do Rio de Janeiro. Esses instrumentos eram, até então, somente de sopros. Em 1817, por meio de decreto, foram incluídos também instrumentos de percussão. A maioria dos quartéis do Brasil já dispunham de bandas desde 1814. Os músicos que atuavam nessas bandas, mesmo que essas pertencessem a instituições militares, não tinham tal status, como afirma Silveira (2016):

Um fato importante a se considerar era que, a exemplo de Portugal, os músicos que atuavam nas bandas militares no Brasil do início do século XIX não tinham status militar. Na verdade, eram contratados para atuar na banda de música dos diversos regimentos mantendo sua condição de “civil” e com contratos diferenciados dos militares de carreira (SILVEIRA, 2016, p. 07).

Sousa (2008) afirma ainda que “nessa época, apenas os músicos executores de tambores, pífaros e clarins (banda marcial) tinham o status militar. Aqueles que participavam da ‘música’, isto é, banda de música, tinham status civil” (SOUSA, 2008 *apud* SILVEIRA, 2016, p. 07). Binder (2006) mostra-nos ainda que esses músicos eram:

Oficiais e soldados eram recrutados entre a população civil da colônia para o serviço obrigatório e gratuito. Os soldados não estavam permanentemente mobilizados, como as tropas da primeira linha, reunindo-se em determinadas épocas do ano, em exercícios, ou quando convocadas para serviço (PRADO *apud* BINDER, 2006, p. 28).

Como podemos notar, a banda de música é realidade no Brasil desde o século XVIII, quando ainda não havia o ensino “oficial” e a atividade desses grupos era feita em fazendas, por escravos, conforme também atesta Granja & Tacuchian (1985):

A tradição das bandas de música no Brasil, vem da época da colonização, o que inclui grupos compostos por negros escravos dirigidos por mestres europeus em várias fazendas do interior já no século XVII (GRANJA & TACUCHIAN, 1985 *apud* SANTOS, 2013, p. 25).

No Estado do Pará, a história das bandas de música é registrada principalmente pelo historiador Vicente Salles (1931–2013) em seu livro “Sociedades de Euterpe” (1985), em que descreve a atividade desses grupos desde o século XIX. Diversas afirmações de Salles nesse livro levam a considerar que não havia bandas organizadas no Pará antes de 1835. Ele descreve, entretanto, a partir de um documento da época, uma cerimônia realizada em 1823 durante os festejos públicos da adesão do Pará à independência do Brasil. Segundo o documento, “o Bando era precedido por um terno de música vestido com casacas verdes...”. Segundo Salles, “não havia, portanto, banda regularmente organizada, mas simples ternos” (SALLES, 1985, p. 24). Essa é a primeira descrição de Salles sobre a atuação de músicos no Pará. Em 1835, no estado do Pará, aconteceu o movimento que ficou conhecido como Cabanagem¹⁰. Em 1836, o governo imperial deslocou diversas tropas

¹⁰ A revolução social dos cabanos que explodiu em Belém do Pará em 1835, deixou mais de 30 mil mortos e uma população local que só voltou a crescer significativamente em 1860. Esse movimento matou mestiços, índios e africanos pobres ou escravos, mas também dizimou boa parte da elite da Amazônia. O principal alvo dos cabanos eram os brancos, especialmente os portugueses mais abastados. A grandiosidade dessa revolução extrapola o número e a diversidade das pessoas envolvidas. Ela também abarcou um território muito amplo. Nascida em Belém do Pará, a Revolução Cabana avançou pelos rios amazônicos e pelo mar Atlântico, atingindo os quatro cantos de uma ampla região. Chegou até as fronteiras do Brasil central e ainda se aproximou do litoral norte e nordeste. Gerou distúrbios internacionais na América caribenha, intensificando um importante tráfico de ideias e de pessoas (RICCI, 2007, p. 06).

a partir de Pernambuco para dar fim a esse movimento. Em meio a essas tropas havia músicos (BINDER, 2006).

Inicialmente, as primeiras bandas de música organizadas de que se tem notícia no Pará eram militares. A banda militar mais antiga do Estado é a Banda da Polícia Militar, criada em 1853, com 17 músicos efetivos, no Corpo Provincial de Caçadores da Polícia (SALLES, 1985, p. 30). Outros agrupamentos militares podem ser destacados no Estado do Pará, como: a Banda de Música do Arsenal de Marinha do Estado do Pará, criada a partir da Companhia de Aprendizes Marinheiros, em 4 de janeiro de 1855; o Corpo de Fuzileiros Navais, que mantém, até hoje, uma das mais importantes bandas militares no Pará, com um efetivo de 35 músicos; a Banda de Música do Exército Brasileiro da 8ª Região Militar - 2º Batalhão de Infantaria de Selva (2º BIS), uma das mais antigas do Pará, cujos primeiros músicos foram deslocados do Estado do Piauí para Belém, onde se situava o 11º Batalhão de Infantaria de Linha, transformado em 1866 em Corpo de Infantaria da Guarda Nacional e 2º Batalhão de Infantaria de Selva, em 1969, sendo que, atualmente, a Banda do 2º BIS conta com um efetivo de 66 músicos; a Banda de Música da Aeronáutica – Base Aérea de Belém, uma das bandas militares mais novas do Estado, organizada em 1944 e logo consolidada, tendo atualmente 45 músicos em seu efetivo. A Banda do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará tem data de criação incerta, sendo considerada a data de reestruturação da Companhia de Bombeiros, em 16 de dezembro de 1890, teve uma trajetória repleta de instabilidades, havendo sido extinta e reorganizada por diversas vezes (SALLES, 1985). A última reorganização ocorreu em 1988.

A Banda de Música da Guarda Municipal de Belém foi criada em julho de 1992. O prefeito de Belém, na época, solicitou a professores pertencentes ao Instituto Estadual Carlos Gomes que fizessem parte de uma comissão para, por meio de concurso público, selecionar quarenta músicos com nível de escolaridade médio, para atuarem como guardas-músicos instrumentistas na Banda da Guarda Municipal. Os instrumentos já haviam sido comprados, só faltavam os recursos humanos. Das vagas ofertadas, somente vinte e cinco foram efetivadas. No início da década de 90, havia escassez de músicos qualificados no Estado do Pará para o preenchimento das quarenta vagas de uma só vez. A Banda da Guarda Municipal preencheu as quinze vagas restantes com músicos contratados temporariamente para complementar os naipes não preenchidos via concurso público. Um segundo concurso público foi realizado em 1995 e efetivou as quinze vagas restantes. A Banda da Guarda Municipal conquistou rápido reconhecimento da comunidade (CORRÊA, 2003, p. 158-170).

2.8 AS BANDAS CIVIS

No âmbito civil, a atuação das bandas de música no Pará é igualmente antiga. Entretanto, foram encontrados registros de atividades musicais no Pará anteriores à presença das bandas de música. As atividades mencionadas são de música instrumental e eram realizadas por instituições religiosas. A música está presente nas igrejas do Pará desde o século XVII. Salles (1980) afirma que, a partir de 1617, estabeleceram-se na então Província do Grão-Pará diversas ordens religiosas católicas como franciscanos, mercedários, carmelitas, capuchos da piedade e jesuítas e, segundo ele, “estas ordens possuíam professores de música instrumental e vocal. Mantinham classes nos principais povoados [...]. Nos seus conventos, davam aulas de leitura, escrita e música” (SALLES, 1980, p. 36). Não se pode precisar a que tipo de “música instrumental” o texto se refere, nem se havia instrumentos de sopro envolvidos.

Já no século XVIII, a atividade musical na Igreja Católica manteve-se, mesmo quando a própria Igreja passava por dificuldades, como afirma Salles (1980):

A catedral paraense não deixou de fornecer testemunho de vitalidade artística. Tampouco, neste período, suas atividades sofreram qualquer declínio ou solução de continuidade. Ao contrário, ampliaram-se. A expulsão dos missionários em nada afetou a pompa e o brilhantismo das funções sacro-musicais ali desenvolvidas (SALLES, 1980, p. 79).

Ainda segundo Salles (1980), no século XIX, há menção de atividades musicais na Igreja Católica, mesmo em um período de decadência artística na Igreja devido à Guerra da Cabanagem. Ele fala a respeito das atividades de D. Manuel de Almeida Carvalho a essa época:

O corpo artístico do bispado paraense sofreu alterações em diferentes épocas, reduzindo-se ou aumentando [...]. Chefiando uma igreja que deu menos missionários e mais tipos políticos, governando durante período de intensa agitação social, sob clima hostil a toda iniciativa cultural, reagia escrevendo pastorais, interpretando pontos da religião, assumindo ele próprio atitudes políticas em determinadas situações; não deixou, porém, de amparar a música. Quanto mais se acentuava a decadência artística da Sé, com seu pessoal artístico desorganizado e

por vezes envolvido nos acontecimentos políticos, vemo-lo pastoreando seu rebanho e compondo seus próprios hinos (SALLES, 1980, p. 124 - 125).

Salles (1985) afirma ainda que, em 1857, existia em Belém a Banda do Instituto dos Educandos, que viria posteriormente a se chamar Instituto Lauro Sodré. De acordo com Corrêa (2000), ela se tornou uma verdadeira escola de músicos profissionais. Originalmente, surgiu como Banda do Instituto dos Educandos Artífices. Com a inauguração do novo prédio do Instituto, em 1899, iniciou-se o período de maior prestígio da instituição e de sua banda de música. O Colégio Lauro Sodré há mais de um século tem sido uma incubadora na formação musical paraense, mesmo não tendo a intenção de ser uma escola de música mas, de fato, vem preparando e formando músicos para as bandas profissionais da capital. Hoje, é a banda escolar mais importante e atuante em Belém. Será difícil encontrar, no Brasil, exemplo semelhante ao da Banda do Instituto Lauro Sodré. No seu gênero, é a mais antiga do Pará e, possivelmente, do Brasil. Ao lado dela havia também a Banda do Colégio Atheneu Paraense, que estreou em 22 de novembro de 1888. Essa banda foi fundada e dirigida pelo clarinetista Hermenegildo Alberto Carlos¹¹ (1852–1907), que foi – de acordo com os dados históricos conhecidos até o momento – o primeiro professor de clarineta em uma instituição formal em Belém, no caso, o antigo Conservatório de Música fundado em 1894, hoje Conservatório Carlos Gomes (SALLES, 1985, p. 32).

Embora atualmente presentes, em sua maioria no interior do Estado, as Associações Musicais tiveram e ainda têm um papel fundamental no que diz respeito às bandas de música. Belém teve diversas associações desse gênero. Segundo Salles (1985), em 1860, houve um grande surto artístico em Belém. Nessa época, foram fundadas na cidade diversas associações, entre elas a Sociedade Phil'Eutherpe, que manteve a primeira orquestra filarmônica do Pará. Em 1873, surgiu a Sociedade Musical Club Philharmonico. Em 1874, surgiu, também a banda da Sociedade Lyra Paraense de Santa Cecília. Em 1878, o Club Verdi e, em 1879, a Filarmônica do Club Eutherpe. Em 1887, o italiano Enrico

¹¹ Clarinetista, oboísta, pianista e professor. N. 13/04/1852; Rio de Janeiro – RJ, 26/02/1907. Ao que parece, gaúcho, capitão honorário do Exército, serviu muitos anos em Belém e aí se destacou por suas atividades musicais, como instrumentista e professor. Tocou clarinete, oboé e corn-inglês nas bandas militares e em diversas orquestras. Em 1888, organizou a Banda de Música do Colégio Atheneu Paraense, que estreou em 22 de novembro do mesmo ano. Em 1894, fundado o Conservatório de Música, depois denominado Instituto Carlos Gomes, foi designado professor de solfejo, clarinete, oboé e corn-inglês. Em 1899 era lente de álgebra e geometria da Escola Normal do Pará. Compositor, publicou *Mme. Angot*, quadrilha, 1890, e *La Española*, mazurca de salão, editada no Rio de Janeiro por Narciso & Napoleão (com um exemplar na col. Mozart de Araújo, RJ). Irmão de Hermínio Alberto Carlos, que publicou *A notação musical ou analyse de uma obra prima da humanidade*, Rio de Janeiro, Papellaria Moderna, 1909, 126 p. (SALLES, 2016, p. 168).

Bernardi fundou a Sociedade Philharmonica “Santa Cecília”. Em 1914, foi fundado o Centro Musical Paraense, que foi a sociedade artístico-cultural mais importante do Pará.

No interior, a Região do Salgado evidencia-se por seu grande número de bandas e sociedades musicais (SALLES, 1985). O autor destaca as seguintes: em Vigia, o Clube União Vigieense e a Banda 31 de Agosto, que foi fundada em 1876; e o Clube Musical Henrique Gurjão, de São Caetano de Odívelas, que foi reorganizado em 1901. Em outros municípios, há notícias da Associação Meneleu Campos, de Igarapé-Miri, e da Sociedade Euterpe Cametaense, de Cametá (SALLES, 1985, p. 35-38). Em Santarém, consta a Sociedade Filarmônica Santa Cecília, fundada em 1878 (UCHÔA, 2003, p. 227). As sociedades ou associações musicais são organismos de suma importância no contexto das bandas de música em todo o Brasil e no Estado do Pará. Conforme pode-se observar, o movimento da música instrumental e das bandas de música no Pará é fato há cerca de dois séculos, e isso é evidenciado em diversos municípios, não somente em Belém.

2.9 HISTÓRICO DO ENSINO INSTRUMENTAL POR MEIO DAS BANDAS MILITARES

O ensino instrumental nas bandas de música militares tem trajetória quase paralela à das próprias bandas. Em 1815, o governo português instituiu oficialmente, por meio de uma portaria, o ensino de música no exército, conforme afirma Binder (2006):

O ensino da música foi oficialmente instituído no exército português pela portaria de 16 de dezembro de 1815. O mestre deveria ensinar a quatro soldados os instrumentos de sopro disponíveis - flautim, requinta, clarineta, clarim (trompete), trompa, trombone ou serpente. Os soldados receberiam gratificação de 120 a 200 réis diários e estariam dispensados de outros serviços (BINDER, 2006, p. 117).

Um decreto de 1817, que na verdade foi uma reedição da portaria de 1815, mencionava o ensino musical nas bandas dos batalhões de infantaria e de caçadores que pertenciam à divisão auxiliadora, evidenciando a importância da música e do ensino dentro dos batalhões do exército. D. Pedro ampliou esse decreto para algumas das unidades cariocas e, em 1834, essa regra já valia para todo o país, por ordem de um aviso que foi publicado em 6 de março daquele ano. Binder (2006) relata que:

No Brasil, o decreto de 11 de dezembro de 1817, reedição da portaria de 1815, mencionava o ensino musical às bandas dos batalhões de infantaria n.11 e 15 e dos caçadores n.3, pertencentes à Divisão Auxiliadora. Entre 1821 e 1822 dom Pedro estendeu as providências adotadas por este decreto 1817 a algumas unidades cariocas e, no aviso n.105 de 6 de março de 1834, a regência deixou claro que tais

normas valeriam para todo país. A legislação administrativa não fornece elementos que permitam avaliar a real abrangência do ensino musical ministrado nas bandas e instituições militares. No entanto, ao regulamentarem a educação musical deixam claro a existência de um projeto no qual a música foi parte importante na formação oferecida aos aprendizes das diversas escolas da corporação (BINDER, 2006, p. 117).

Em 1842, o exército aumentou a provisão e a distribuição de bandas pelas armas da corporação, e um regulamento reorganizou as companhias de menores dos arsenais de guerra do Império, introduzindo nessas unidades, entre outras, aulas de Música Instrumental. Companhias de menores de idade tinham o papel que hoje têm algumas instituições de caridade, pois ensinavam diversos ofícios a jovens. As condições para a entrada eram: ter entre 8 e 12 anos, ser enjeitado, órfão indigente, menor abandonado ou filho de pais pobres. O exemplo mais famoso de músico formado por esse tipo de instituição foi Anacleto de Medeiros¹² (BINDER, 2006; SALLES, 1980, 1985).

Esse é considerado o grande impulso para a educação musical dentro do exército, e a carreira musical passou a ser uma opção atrativa dentro da corporação. Estavam inclusas corporações do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco. Em 1872, passaram a ser incluídas também as corporações do Pará, Rio Grande do Sul e de Mato Grosso. Para além dos arsenais de guerra do exército, o ensino de música espalhou-se por outras unidades, como a artilharia, que passou a ter uma unidade de instrução de menores em 1865. Poderiam ser candidatos a uma vaga somente alunos “que para isso mostrarem vocação, e forem julgados aptos pelo comandante do depósito; não ficando por isso dispensado de seguir os demais estudos, e de fazer os respectivos exames” (BINDER, 2006, p. 119). A escola tomou forma e em 1885 havia um currículo, descrito por Binder (2006), que a partir de então começou a ser difundido o ensino e a prática de instrumentos no Brasil:

As aulas passaram a ser ministradas em duas classes de dois anos cada, num total de quatro anos. O conteúdo, previsto no regulamento para a primeira classe, era constituído de rudimentos de música, exercícios parciais de solfejo, canto, instrumento e execução de peças fáceis. Na segunda classe, o programa era constituído de exercícios gerais de solfejo, canto, instrumentos e execução de peças de harmonia (BINDER, 2006, p. 120).

Como se pode observar, essa era uma atividade que visava, sobretudo, alunos externos ao exército, que eram aproveitados posteriormente dentro da corporação. Observa-se

¹² Anacleto Augusto de Medeiros (Paquetá, RJ, 13/7/1866 – 14/8/1907), compositor, regente e instrumentista. Filho de escrava liberta, Anacleto de Medeiros ingressou aos nove anos na Companhia de Menores do Arsenal de Guerra (Rio de Janeiro, RJ), onde iniciou-se nos estudos musicais tocando flautim. Posteriormente, estudou no Conservatório de Música, onde foi contemporâneo de Francisco Braga. Organizou várias bandas, das quais foi regente, com destaque para a Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, com a qual gravou alguns dos primeiros discos impressos no Brasil, a partir de 1902 (MARCONDES, 1977, v. 1, p. 466-467).

também o cunho social das referidas atividades, tendo em vista que os alunos precisavam estar em condições de risco social para serem aceitos. Sem dúvidas, as atividades musicais tinham o propósito de tirá-los dessa realidade e proporcionar oportunidade de mudança para eles e seus familiares. Binder (2006) afirma que as transferências das escolas para o corpo de músicos do exército eram concorridas:

Com a introdução do ensino de música, a carreira musical tornava-se mais uma opção para alguns menores. Em 1859, o aviso n.25 de 25 de fevereiro de 1859, autorizou o engajamento dos alunos mais adiantados em música e com idade suficiente para serem desligados das companhias nas “músicas dos corpos”, desde que o desligamento do aluno do Arsenal não fosse prejudicial ao serviço das oficinas. A transferência dos menores músicos do Arsenal para as bandas de outras unidades do exército parece ter sido disputada (BINDER, 2006, p. 118).

Os registros indicam um profundo objetivo social nessas práticas musicais dentro da corporação. Entretanto, o papel social do ensino nas bandas, tanto militares quando civis, será tratado oportunamente.

A educação musical e o ensino instrumental nas forças armadas são objeto de atenção desde o início das atividades das respectivas bandas, como se pode observar. Os registros apontam para movimentação nesse sentido há muitos anos, podendo-se afirmar que esse é um dos focos das forças armadas, levando em consideração as escolas especializadas mantidas por elas, que incluem em seus quadros cursos de formação de músicos. As principais instituições militares das três forças que mantêm cursos de música são: Escola de Sargentos das Armas (EsSA), que realiza o “Curso de Formação de Sargentos Músicos” e o “Curso de Especialização em Mestre de Música” na Escola de Sargentos de Logística (EsSLog), situada no Rio de Janeiro-RJ¹³; A Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR), que realiza o curso de formação de sargentos em Guaratinguetá – SP¹⁴; e o Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo¹⁵, localizado na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, que é o responsável pelo “Curso de Formação de Sargentos Músicos” da Marinha do Brasil. O ingresso em quaisquer dessas escolas é feito atualmente via concurso público.

¹³ Exército Brasileiro. Estado, Disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/escolas-militares/asset_publisher/Hu01BuhccNZ8/content/escola-de-sargentos-das-armas-essa-?inheritRedirect=false>. Acesso em 09 de abril de 2017.

¹⁴ Força Aérea Brasileira, Escola de Especialistas de Aeronáutica. Música. Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/ear/index.php/2015-06-02-14-15-42?layout=edit&id=157>>. Acesso em 09 de abril de 2017.

¹⁵ Marinha. CPesFN. Disponível em: <<https://www1.mar.mil.br/cpesfn/sargento-musico-fuzileiro-naval>>. Acesso em 09 de abril de 2017.

2.10 HISTÓRICO DO ENSINO INSTRUMENTAL POR MEIO DAS BANDAS CIVIS

O ensino instrumental por meio das bandas civis, a exemplo do que aconteceu com as bandas militares, é antigo e começou com o aparecimento das primeiras bandas de música civis organizadas no Brasil. Essas bandas têm trajetória própria. A banda de música civil assim é definida por Vieira (2013):

As bandas de música civis são os grupamentos musicais compostos por instrumentos de sopro e percussão que funcionam sob um modelo organizacional próprio, subsidiados pelo Estado ou por fundações ou organizações do meio civil, como organizações não governamentais (ONGs) ou associações de músicos. Apesar de historicamente, no Brasil, as bandas de música civis terem como modelo as bandas militares, estas não possuem como princípio organizacional e legal os mesmos preceitos, direitos e deveres que as militares, mas se assemelham em algumas de suas atividades. Ainda que seja comum encontrarem-se algumas bandas de música civis que possuem características do modelo de funcionamento das bandas mantidas por corporações militares, o fato de não comporem ou de não serem mantidas por tais corporações traz em si algumas diferenças se comparadas ao modelo de origem, leia-se: o militar [...] (VIEIRA, 2013, p. 51).

Apesar de diferenciada em relação às bandas militares, está intimamente ligada à tradição das bandas de música escolares. As bandas escolares têm uma tradição muito forte no Brasil. Há agremiações musicais tão antigas quanto as escolas às quais elas pertencem, como é o caso da Banda do Colégio Salesiano Santa Rosa, no Rio de Janeiro, que completou, em 2006, 118 anos de atividades ininterruptas (HIGINO, 2006, p. 13).

A história das bandas de música escolares remonta, principalmente, à chegada dos primeiros salesianos ao Brasil, em 14 de julho de 1883, período de transição da Monarquia para a República. Segundo Higino (2006), a música nos colégios salesianos sempre ocupou lugar de destaque. Era comum, nesses colégios, que os alunos aprendessem a cantar, e aqueles que tinham mais aptidão eram convidados a integrar o coro da escola, chamado *Schola cantorum*. Em pouco tempo, organizava-se a Banda de Música do Colégio Salesiano (AZZI, 2000).

De acordo com investigação¹⁶ por mim conduzida no Pará, no âmbito do Mestrado, chegou-se à conclusão de que, nas bandas de música civis, ou pelo menos na maioria delas, dentro da realidade e contexto que foram investigados à época, os processos de

¹⁶ Conduzi a referida investigação dentro do Mestrado em Artes, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, no ano de 2012. Posteriormente, foi lançada em forma de livro, intitulado “Bandas de Música: Espaços de Formação Profissional”, pela editora Scotecci em 2013.

ensino dão-se em função das necessidades de cada banda, individualmente. Elas mantêm escolas de ensino instrumental em que ensinam os alunos e recrutam os melhores para integrarem a banda. Nessas escolas, consideradas ambientes não formais no âmbito desta investigação, a escolha do instrumento, por exemplo, dá-se pela experiência do maestro.

A banda de música civil tem um papel importante no que se refere a seu papel social, pois dela depende toda uma engrenagem que está ligada à comunidade onde esta banda atua. Em cidades do interior, as bandas atuam em eventos cívicos, quase com as mesmas características das bandas militares, principalmente no que tange ao repertório, eventos religiosos como procissões, dias considerados santos, dentre outras atividades. Essa realidade também é notável em cidades maiores, incluindo as capitais. Com isso, os objetivos das bandas são sempre voltados às suas atividades principais e, conseqüentemente, suas escolas trabalham conforme essa demanda. Santos (2013) afirma que:

A manutenção da banda de música e dos seus hábitos que marcam sua presença na sociedade depende do processo de ensino-aprendizagem que seja rápido e eficaz, como afirma Conde & Neves (1985). A metodologia de ensino de técnica instrumental nas bandas é aquela empregada pelo seu “Mestre” (regente/maestro), que possui uma eficácia relativa em termos mais imediatos. Não é possível gastar muito tempo para preparar um músico para ingresso no grupo, pois a perda de integrantes é algo imprevisível e frequente, sendo necessária uma constante inserção de novos membros para cobrir esses imprevistos e evitar que a corporação interrompa suas funções por um determinado período (SANTOS, 2013, p. 27).

Ainda analisando a realidade do ensino nas bandas civis, não somente o ensino instrumental é feito de forma rápida e direta, mas as noções básicas de teoria musical passam por esse tipo de processo, como será visto no caso específico das bandas escolhidas para este trabalho no capítulo 4, durante a análise dos dados obtidos. Costa (2008) também descreve essa realidade:

Quando os alunos adquirem desenvoltura na leitura e conseguem tocar de forma “aceitável” seu instrumento, são encaminhados para tocar na banda, onde continuarão, então, o processo de aprendizagem. Lá, aprenderão não somente com o maestro, mas também com os colegas, em situações distintas de aprendizagem que, através da observação, da imitação e da troca de experiências, caracterizam as formas diversas de transmitir saberes musicais desses grupos (COSTA, 2008, p. 35).

Entretanto, a generalização desses relatos é incorreta, pois frequentemente são encontradas realidades que, por serem muito organizadas e sistematizadas, em muito se

parecem com contextos formais¹⁷ de ensino. Cardoso (2006) assim descreve como era realizado o ensino instrumental em uma banda de música da cidade de Ponta de Pedras, na ilha do Marajó:

Aos alunos de prática instrumental era ensinada técnica de cada instrumento (respiração, afinação, postura, digitação, embocadura, etc.), trabalhavam materiais didáticos onde os alunos adquiriam métodos e repertório que pudesse ajudá-lo a se desenvolver no instrumento, além do trabalho com música de câmara, com formação de duos, trios e quartetos e ainda ensaio com diversas formações de banda que tanto servia de laboratório para as aulas dos monitores, quanto para os alunos ter experiência de tocar com outras pessoas e outros maestros. Ao final do curso eram feitos os concertos de encerramento com apresentações dos pequenos grupos de câmara e o evento finalizava com o desfile na praça da República da grande banda composta por todos os músicos que participavam do encontro, cerca de duzentos alunos (CARDOSO, 2006, p. 58).

Será analisado mais adiante o caso específico dessa banda, que foi uma das participantes escolhidas para integrar este trabalho.

Aqui, Cardoso (2006) descreve as mudanças que estavam ocorrendo no ensino de música naquela cidade à época em que os professores tiveram contato com uma escola de ensino formal. Isso os fez assimilar diversas mudanças dentro da sua realidade:

A banda vivia um bom e novo momento. Com a ida dos jovens músicos para participarem dos cursos de interiorização, eles entravam em contato com outros repertórios que não fosse o costumeiro da banda, tinham contatos com métodos de estudo específicos para as dificuldades de cada instrumento e que exigia muito do aluno, além de uma aproximação maior com outros músicos do mesmo instrumento, mas com um desenvolvimento técnico superior, o que levava os alunos, a chegarem em suas cidades, estudarem redobrado para superar seus problemas técnicos, elevando assim o nível de cada músico e consequentemente da banda. Esse contato levou os próprios alunos a terem a necessidade de uma didática diferente daquela adotada pela escola da AMAM. Já não bastava ficar decorando dobrados e “pegar músicas de ouvido” e sair tocando por aí, criou-se um senso maior de responsabilidade e comprometimento. Se antes a responsabilidade do músico era decorar o repertório e “pegar músicas de ouvido” para tocar, naquele momento os alunos queriam mais, queriam fazer concerto com um repertório melhor trabalhado e se sentirem verdadeiramente artista de palco (CARDOSO, 2006, p. 59).

Benedito (2008) elenca o que para ele são as quatro características principais do ensino nas bandas (civis):

1. O aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é tocar na banda e não receber um diploma.
2. O treinamento de leitura musical antecede a prática instrumental.

¹⁷ Sobre as concepções de ensino formal e não formal utilizadas neste trabalho ver página 29.

3. Não há seriação nem um programa unificado, ficando um espaço aberto para adequação à realidade do aluno, respeitando seu desenvolvimento, sem imposição de um modelo único de aluno-padrão.
4. O aprendizado é realizado através do relacionamento com os músicos mais antigos (cooperativa). Insiste na convivência diária com a rotina musical da entidade como fator de aprimoramento e renovação de seu contingente, de ampliação e continuidade (BENEDITO, 2008 *apud* ALMENDRA JÚNIOR, 2014. p. 19).

O ensino instrumental dentro das bandas civis sempre exerceu papel fundamental na educação musical brasileira. Esse tipo de processo ultrapassa as paredes das escolas dessas bandas e vai fundo dentro da sociedade, demonstrando o profundo papel formador das bandas de música.

Com a utilização de toda essa gama de informações, apoiados nas teorias e autores anteriormente citados, as conclusões dessa investigação serão sustentadas. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para este trabalho.

2.11 PEQUENA SÍNTESE

Neste capítulo foi apresentada a revisão da literatura sobre bandas de música existente no Brasil à época desta pesquisa, incluindo todos os tipos de trabalhos relativos ao tema.

Em seguida, foi apresentada a fundamentação teórica na qual se basearam as análises realizadas no material colhido em campo, não antes de se apresentarem os autores que ajudaram a definir os conceitos presentes em todo o trabalho, como Elliot (1995), Gohn (2015), Bakhtin (2016) e Vigotsky (2010).

Após isso, foi realizado um apanhado histórico sobre as bandas e sobre o ensino nas bandas de música no Brasil a partir da chegada ao Brasil de D. João VI, em 1808.

3 METODOLOGIA

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Aqui será apresentado o percurso metodológico utilizado nesta tese, que auxiliou no caminho rumo às conclusões que serão apresentadas adiante. A ideia inicial foi de realizar um percurso simples, haja vista que não se pretende sugerir nenhuma solução definitiva, mas sim pretende-se ater à tentativa de encontrar respostas relativas aos problemas que foram explicitados na introdução deste trabalho mediante a análise de como ocorre o processo de ensino dentro das bandas analisadas e da identificação de práticas de educação musical utilizadas nesse contexto.

Quando da apresentação do anteprojeto desta investigação, ainda na fase de seleção ao Doutorado, foi considerado realizar uma pesquisa que desse seguimento a um trabalho já iniciado, aprofundando um aspecto específico dele; neste caso, procedimentos de educação musical em ambientes não formais, tendo como base a banda de música. Para tal, inicialmente foi proposta a investigação de sete bandas de música do estado do Pará. Porém, no decorrer das conversas com o orientador, os objetivos foram aprimorados, levando, finalmente, a um número de três bandas de música. O que, qualitativamente, seria suficiente para chegar aos objetivos da investigação.

No primeiro momento, houve um contato com a direção dessas bandas e, após os acertos iniciais, foram emitidas autorizações pelos seus dirigentes para que se realizasse a coleta dos dados.

O processo de escolha das bandas de música participantes da investigação foi precedido de considerações a respeito de como representar as diversas regiões importantes do estado do Pará. Essa tarefa não se mostrou fácil, haja vista que se trata de um estado com grandes dimensões e uma variedade considerável de bandas que poderiam figurar nesta pesquisa. Por fim, foi adotado o critério de representatividade regional na escolha final das bandas que participariam da investigação. A Região do Salgado, por sua importância histórica dentro do contexto das bandas de música no estado do Pará, está representada pela banda do Clube Musical União Vigieense, da cidade de Vigia. A região da Ilha do Marajó, maior ilha fluvial do mundo, que concentra um número expressivo de bandas de música em suas cidades, está representada pela banda da Associação Musical Antônio Malato, da cidade de Ponta de Pedras. O extremo leste do estado, por fim, está representado pela Orquestra Acordes Celestes, grupo musical ligado à Escola de Música

Acordes Celestes, e único grupo pertencente a uma instituição religiosa presente na investigação.

É importante ressaltar que outras regiões do estado têm inúmeras bandas de música atuantes que não estão representadas nesta investigação por questões estritamente metodológicas, haja vista que se trata de um estudo de caso do tipo multicaso.

O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994), “consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Conforme afirma Yin (2005), o estudo de caso possui duas variações, o estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos ou multicaso (YIN *apud* CANTÃO, 2009, p. 27). Esta investigação deve ser vista como um recorte que visa um olhar mais profundo especificamente acerca dos processos educacionais praticados em bandas de música, sendo esse olhar de cunho qualitativo e não quantitativo. De acordo com Cruz (2019):

Numa pesquisa qualitativa, o processo deve ser de maior interesse ao pesquisador do que o fato ou produto final de um único fenômeno. A imersão do pesquisador deve se dar da maneira mais direta e próxima possível com os fenômenos observados, isso porque esses fenômenos estão sempre fortemente envolvidos em um contexto, sendo por ele afetados (CRUZ, 2019, p. 46).

O processo de coleta de dados em campo ocorreu em duas etapas, sendo a primeira no período de 15 de agosto a 06 de setembro de 2017 e a segunda de 01 a 12 de fevereiro de 2019. O segundo período ocorreu devido à necessidade de complementação dos dados colhidos na primeira etapa, após as análises preliminares. Na primeira etapa, as bandas estavam em um processo de preparação para a Semana da Pátria, em meados de setembro, o que impossibilitou algumas atividades de observação programadas, haja vista que a agenda das bandas era extremamente dinâmica, fazendo com que eventos fossem programados e cancelados à medida em que havia necessidades específicas de deslocamento dos alunos, além de atividades extras das bandas, como ensaios noturnos e ensaios de naipe.

Os objetivos iniciais de coleta dentro das bandas de música selecionadas consistiam em entrevistar maestros e/ou diretores das bandas, dois professores de cada escola de música que estas mantêm e dois alunos de cada banda, sendo um representante da família das madeiras e outro da família dos metais. Também objetivou-se entrevistar dois alunos egressos ou ainda atuantes nas instituições integrantes da pesquisa (de cada uma), que

tenham ingressado em escolas formais de ensino de música. A faixa etária dos alunos foi decidida em comum acordo com os professores e foi baseada nos quadros de alunos de cada instituição, que são variados, já que nessas bandas não há uma faixa etária fixa definida para o ingresso de alunos. Entretanto, como se trata de uma pesquisa que busca resultados em âmbito escolar, foi dada prioridade a alunos em idade escolar de ambos os sexos. Dito isso, o número de participantes inicialmente previstos seria: 1 Maestro/diretor, 2 alunos, 2 alunos egressos, 2 professores = 7 participantes por banda x 3 bandas = 21 participantes.

Os alunos que participariam da pesquisa foram indicados pelos maestros das bandas, levando em consideração os critérios mencionados anteriormente. A previsão inicial de 21 entrevistas acabou não se concretizando. As entrevistas que foram colhidas também ficaram fora do padrão previsto inicialmente. A época em que foi feita a coleta antecedia os eventos das comemorações do 7 de setembro, e as bandas estavam empenhadas em ensaios e apresentações para preparar o repertório para os respectivos eventos. Por essa razão, os ensaios e aulas se iniciavam cedo e terminavam em horários que os alunos, muitos deles morando nas zonas rurais das cidades, precisavam se deslocar para as suas casas. Por essa razão, os alunos foram entrevistados de forma a priorizar aqueles que dispunham de tempo para a realização dos trabalhos de coleta. Um aluno da banda União Vigieense e um da Orquestra Acordes Celestes, previamente escolhidos, não compareceram devido à participação em atividades externas da banda e de uma fanfarra. O encontro com o aluno egresso da Orquestra Acordes Celestes que seria entrevistado não aconteceu devido ao cancelamento da viagem deste aluno à cidade, haja vista que ele agora reside em Belém. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. Portanto, o total de entrevistados na primeira etapa foi de 18 pessoas.

O equipamento de gravação de áudio utilizado é o gravador *Zoom H6 Handy Recorder* de propriedade do pesquisador. “Gravações são interessantes, porque se os registros em papel do que foi dito for feito ao final da entrevista, ou mesmo durante ela, é provável que informações importantes escapem ao entrevistador” (VERGARA, 2009, p. 28). Nas gravações em vídeo realizadas nas observações não participantes, o equipamento utilizado foi a câmera *Zoom Q8 Handy Video Recorder*. Aos participantes da pesquisa foram garantidas todas as condições que pudessem resguardar a sua integridade, tais como entrevistas e demais procedimentos relacionados à pesquisa realizadas na sua cidade e seu próprio local de estudo, ou seja, as escolas das bandas de música escolhidas, bem como foi dada a possibilidade de todos os procedimentos serem realizados na condição de anonimato, se assim o participante desejasse. Todas as participações na

investigação foram feitas por livre consentimento dos participantes, mediante a assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo uma cópia dada ao entrevistado e outra mantida pelo pesquisador. Os alunos menores de idade foram representados por seu responsável legal na assinatura do termo. Nenhum dos entrevistados será identificado nominalmente no decorrer do texto. Os encontros para as entrevistas foram pré-agendados. Foi apresentada aos alunos a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esses procedimentos relativos à coleta de dados em campo foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP e foram aprovados sob o CAAE: 67782117.5.0000.5404.

Para garantir o anonimato das respostas, os participantes deste trabalho serão identificados no texto por siglas, que serão as seguintes:

Tabela 1. Identificação dos participantes do trabalho.

	Entrevistados
Banda 1	Maestro 1
	Professor 1
	Professor 2
	Professor 3
	Aluna 1
	Aluno 2
	Aluno 3 (Egresso)
Banda 2	Maestro 2
	Professora 4
	Aluna 4
	Aluna 5 (Egresso)
	Aluno 6 (Egresso)
	Aluno 7 (Egresso)
Banda 3	Maestrina 3
	Professor 5
	Professor 6
	Aluno 8
	Aluna 9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo: Banda 1 - Clube Musical União Vigiense; Banda 2 - Associação Musical Antônio Malato; e Banda 3 - Orquestra Acordes Celestes.

Na proposição inicial da pesquisa, estavam previstos questionários que seriam entregues aos participantes. Esse questionário foi descartado por razões de logística, haja vista que até o momento da chegada à cidade, não se sabiam quais seriam as indicações dos maestros das bandas para a participação nos trabalhos de coleta. A não utilização dos questionários inicialmente propostos não prejudicou o andamento da coleta e nem a sua qualidade, pois os questionamentos foram feitos de forma direta aos participantes, o que levou a respostas tão espontâneas quanto possível.

As entrevistas foram semiestruturadas, e se fizeram necessárias para a obtenção dos dados, que neste caso apareceriam na forma de discursos sobre as práticas de educação musical utilizadas em cada banda de música escolhida para a investigação. Segundo Vergara (2009):

Entrevistas são úteis como um recurso em si mesmo, ou como parte de um processo. Neste último caso, por exemplo, [...] como iluminadoras de observações participantes ou não, ou como um complemento de pesquisa documental (VERGARA, 2009. p. 5).

Essas entrevistas não seguiram um roteiro fixo, sendo as perguntas orientadas e estruturadas de acordo com a realidade observada nas bandas visitadas. Contudo, perguntas-chave semelhantes foram utilizadas em todas as entrevistas para que os entrevistados pudessem ter um ponto de partida e liberdade para falar e, ao mesmo tempo, não se distanciassem do assunto no decorrer do seu discurso, sendo introduzidas nesse meio, perguntas que foram suscitadas pelas dúvidas decorrentes do discurso. As perguntas-chave foram:

1. Como foi seu início na música?
2. Com que instrumento iniciou seus estudos?
3. Como entrou na banda? (Alunos)
4. Como começou a dar aulas na escola da banda? (Professores)
5. Poderia falar um pouco sobre a estrutura da banda?
6. Poderia falar um pouco sobre o currículo na escola?
7. Como são as aulas de instrumento?

8. Como você vê a banda aqui dentro da comunidade?
9. Qual foi a influência da banda na sua vida?
10. Houve algum tipo de dificuldade quando você foi estudar em Belém? (Alunos egressos)

Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, constituindo assim uma fonte fiel aos relatos obtidos. O trabalho de transcrição pode ser entendido como uma pré-análise do material, pois permite ao pesquisador um segundo contato com aquilo que foi falado, podendo assim observar mais atentamente pormenores que estejam inseridos nas falas.

Foram realizadas também observações não participantes, que “é aquela que é feita sem que haja interferência ou envolvimento do observador na situação” (VERGARA, 2009, p. 80), das atividades de ensino das bandas selecionadas para a investigação. Segundo Triviños (1987), “observar é destacar um conjunto [...], prestando atenção em suas características” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* VILELA, 2004, p. 10). Sobre esse tipo de coleta, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “o pesquisador tem a oportunidade de penetrar na realidade do indivíduo ou da situação que estuda, sendo que isso é altamente desejável, pois esta reforça a característica naturalista da investigação qualitativa” (*apud* VILELA, 2004, p. 10). Essas observações foram realizadas durante as aulas de instrumento, teoria e ensaios. Os alunos e professores observados não foram informados previamente que seriam observados. Essas observações geraram os diários de campo, que também constituíram valiosas fontes de informações complementares durante as análises. Para Vergara (2009), a observação “é útil quando a vivência com aqueles que são o interesse, o objeto de uma pesquisa permite ao investigador sentir bem de perto as motivações, interesses, crenças, expectativas daqueles com os quais temporariamente convive” (VERGARA, 2009, p. 74).

Ao fim da coleta de dados, foi dado início à análise e à interpretação do conteúdo angariado. Uma análise preliminar foi realizada no material a fim de identificar pontos convergentes e divergentes relacionados ao tema investigado, bem como outras características que pudessem ser objeto de análise para chegar às respostas aos questionamentos levantados por este trabalho. Os dados coletados foram analisados qualitativamente. Segundo Phelps (1993):

A pesquisa qualitativa, conhecida também como etnográfica, naturalística, subjetiva e pós-positivista, permite ao pesquisador ter uma percepção ampla do objeto de estudo e, a partir da coleta de dados sua análise, desenvolver as questões que serão respondidas (PHELPS, 1993 *apud* SILVEIRA, 2007, p. 5).

Por fim, todos os dados foram analisados à luz de princípios epistemológicos segundo a visão sociocultural, utilizando autores mencionados no capítulo 2: Bakhtin (2016), Vigotsky (1998, 2010), Schroeder (2008, 2009), Schroeder e Schroeder (2011), Gohn (2008, 2015).

3.2 BANDAS DE MÚSICA PARTICIPANTES

Nos itens seguintes, será oferecida uma descrição mais detalhada das bandas participantes.

3.2.1 Banda do Clube Musical União Vigieense

A cidade de Vigia está localizada na Região do Salgado, litoral norte do estado do Pará que é banhado pelo oceano Atlântico e ocupa um território que era habitado por índios Tupinambás, que fundaram ali uma aldeia chamada Uruitá. Dada a sua localização estratégica, o governo colonial fez dessa região um posto fiscal para proteger embarcações vindas de Belém, bem como para fiscalizá-las visando prevenir o contrabando, daí a origem do nome, pois lá funcionava uma guarnição que tinha essa função, a de vigiar. Segundo dados do IBGE, a população atual está estimada em 53.686 habitantes¹⁸.

De acordo com Palheta (2013), historicamente a música em Vigia tem como marco a chegada das missões religiosas na época da colonização da região Amazônica (PALHETA, 2013, p. 56). A educação na cidade era comandada pela igreja, que incluía entre as disciplinas a Solfa, a arte de cantar as notas no pentagrama¹⁹. Entretanto, as bandas de música da cidade, como são conhecidas nos dias de hoje, são fruto da chegada de D. João VI ao Brasil em 1808, trazendo consigo a banda da Brigada Real em sua

¹⁸ IBGE, Cidades. Dados disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vigia/panorama>>. Acesso em 02 de out. de 2018.

¹⁹ Ver Palheta, 2013, p. 57

comitiva. Segundo Salles (1985), a presença de bandas de música em Vigia data da mesma época da Cabanagem, em meados de 1836. Até então, não havia relatos sobre bandas de música na região:

Não há notícia então da existência de bandas de música. Esta só aparece no mapa em 14 de março de 1836, assinado pelo major Francisco Sérgio de Oliveira, comandante militar da Vigia e Distritos na época da Cabanagem, mapa esse que enumera a força ali localizada: 766 homens. Havia, no batalhão de infantaria uma banda de música constituída de 10 músicos e um mestre (SALLES, 1985, p. 125).

Esse fato torna Vigia o primeiro município do interior do estado a possuir bandas de música, embora Salles (1985) deixe a questão em aberto em seu texto, pois afirma que seu relato documental é apenas “superficial”, portanto, incompleto. Contudo, até o momento não foram encontrados registros que contestem essa afirmação.

Mesmo sendo uma tradição antiga na cidade, as bandas de música não ficaram imunes ao ostracismo de suas atividades pois, segundo Palheta (2013), no período de 1836 a 1876 não há registros documentais que apresentem qualquer atividade ou presença de bandas de música na cidade. Contudo, segundo Salles (1985), em uma data desconhecida, mas compreendida no período citado por Palheta (2013), surgiram duas bandas civis na cidade, a “7 de Setembro” e a “Sebo de Holanda”, cujos integrantes eram crianças. Com o tempo, as bandas desorganizaram-se e foram extintas. Salles (1985) relata que, em 1876, o reverendo Monsenhor Mâncio Caetano Ribeiro reuniu os músicos remanescentes dessas duas bandas e deu o nome do novo conjunto de “31 de Agosto”. Esse nome é uma homenagem à data da adesão de Vigia à independência do Brasil. Somente em 1876 houve o registro do estatuto daquela que é a banda mais antiga em atividade no município, a Banda 31 de Agosto. Atualmente Vigia é sede de cinco bandas de música, conforme afirma Palheta (2013):

Vigia possui hoje, conforme dados da Secretaria Municipal de Cultura, cinco bandas de música são elas: Banda 31 Agosto, Banda União Vigiense, Banda 25 de Dezembro e as recém-criadas: a Banda de Música Maestro Vale e Banda Isidoro de Castro (PALHETA, 2013. p. 62).

Na cidade de Vigia menciona-se que entre as bandas existe uma “rivalidade”. Essa “rivalidade” seria o motivo do surgimento dos grupos musicais que atualmente estão em atividade na cidade. Segundo Salles (1985), a primeira “rival” da Banda 31 de Agosto surgiu em 1883 e era chamada de Banda “15 de Novembro”, não existindo mais atualmente. A banda do Clube Musical União Vigiense é uma das mais antigas e importantes do

Estado do Pará. Sua fundação deu-se no dia 13 de maio de 1916, tendo atualmente 103 anos de atividades ininterruptas (PALHETA, 2013).

Figura 1. Fachada do prédio da atual sede do Clube Musical União Vigieense.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Os registros históricos da banda mostram que ela foi fundada por membros dissidentes da Banda 31 de Agosto, que obtiveram apoio dos comerciantes locais para o início de suas atividades. O primeiro maestro da banda foi Tertuliano Zacarias Palheta e no início das atividades ela tinha um efetivo de 25 músicos. Palheta (2013) refere-se à “União Vigieense” como a “maior rival” da “31 de Agosto” e afirma que essa rivalidade permanece até os dias de hoje. Seu principal idealizador e financiador foi Constâncio da Silva Gaia que, apoiado por comerciantes como Mâncio Ataíde, Raimundo Nonato Alves, Raimundo Napoleão de Sousa, Leopércio Mira e José Esteves, adquiriram seus primeiros instrumentos musicais.

Segundo Salles (1985), seu estatuto foi reformado pela primeira vez em 1930 por Fenelon Cleofas e Serafim dos Anjos Raiol Filho, o qual seria considerado um dos compositores mais importantes de Vigia, deixando uma contribuição significativa na cultura da cidade. Segundo Palheta (2013), o estatuto da banda foi reformado novamente em 2008, sendo essa a sua atual configuração.

O contato com a Fundação Carlos Gomes teve início no final da década de 1980, quando passou a receber apoio técnico e pedagógico. Na década de 1990, a banda assinou convênio com a Fundação Carlos Gomes, sendo a primeira banda a integrar o Projeto de Interiorização, tendo seus músicos acesso a cursos de especialização e facilitando o contato com artistas nacionais e internacionais à Vigia.

Figura 2. Banda do Clube Musical União Vigieense em ação.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Hoje, a banda funciona em sua sede própria, que foi construída pelos próprios músicos e atende alunos das mais variadas faixas etárias. Suas atividades são baseadas no ensino e constante renovação dos quadros da banda para a participação em atividades cívicas e religiosas não somente no município, mas em cidades vizinhas e em Belém.

3.2.2 Banda da Associação Musical Antônio Malato

A Ilha do Marajó - que é considerada a maior ilha fluvial do mundo - é, na verdade, um arquipélago cujo território é dividido em dezesseis municípios que são: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure, com uma extensão territorial de 104.606 quilômetros quadrados e uma população total de 487.161 habitantes²⁰. Essa imensa área é o lar de muitas bandas de música e onde fica o município de Ponta de Pedras.

Ponta de Pedras é um município do qual pouco se conhece sobre as origens. Oficialmente foi fundado em 1737, com a criação da freguesia de nossa Senhora da Conceição. Nessa época, o município denominava-se Mangabeira. Em 1833, teve seu território anexado ao município de Cachoeira. Em 1877, desmembrou-se para se tornar uma vila, e depois município. Em 1930, os municípios de Cachoeira e Ponta de Pedras foram extintos para dar origem à unidade autônoma de Arari, que posteriormente chamou-se Itaguari, compreendendo os territórios dos dois municípios. Em 1938, Itaguari passou a chamar-se Ponta de Pedras. Esse nome foi dado ao município devido ao acúmulo de pedras ao seu redor. Atualmente, segundo o IBGE, o município possui uma população de 31.082 habitantes²¹.

Segundo relata Cardoso (2006), a história da música em Ponta de Pedras carece de registros mais precisos, uma vez que muitos dos documentos que existiam foram destruídos pelo incêndio ocorrido no dia 9 de setembro de 1999 no prédio da prefeitura municipal, onde também funcionava o arquivo público, que foi completamente perdido na ocasião. Sabe-se que as festividades religiosas traziam diversos músicos à Ponta de Pedras, vindos de Belém e diversos outros municípios do estado, que formavam os “jazes”, grupos que tinham a influência das famosas bandas de jazz norte americanas e que tocavam em festas no município (CARDOSO, 2006. p. 26). Embora a cidade de Ponta de Pedras seja mencionada rapidamente por Salles (1985), há o registro da banda de música do Clube Musical Circulista, fundada em 1969, que atuou até 1981 e que era dirigida por Antônio Malato, que

²⁰ Universidade Federal do Pará, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Relatório Analítico do Território do Marajó. Belém, 2012. P. 16-23. SIT (Sistema de Informações Territoriais). Disponível em <<http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>>. Acesso em 22 de out. de 2018.

²¹ IBGE. Dados disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/ponta-de-pedras/panorama>>. Acesso em 22 de out. de 2018

daria nome à banda de música escolhida para este trabalho, a banda de música da Associação Antônio Malato.

Figura 3. Banda do Clube Musical Circulista por volta de 1981.



Fonte: Arquivo da AMAM

A Associação Musical Antônio Malato (AMAM) foi fundada em 2 de maio de 1981²².

O nome dessa associação é uma homenagem a Antônio Malato²³ (1913–1980), prefeito de Ponta de Pedras que havia falecido um ano antes, e que muito ajudou no desenvolvimento musical da cidade, sendo ele próprio um músico de bandas.

²² MOURA, A. Centenário do Fundador da Banda de Música Antônio Malato. 02 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.fcg.pa.gov.br/noticias/centen%C3%A1rio-do-fundador-da-banda-de-m%C3%BAsica-ant%C3%B4nio-malato>>. Acesso em 22 de out. de 2018.

²³ Antônio Malato Ribeiro Nasceu em Ponta de Pedras em 08 de Janeiro de 1913 e faleceu na mesma cidade em 25 de julho de 1980. Aprendeu trompete na Banda de Música Carlos Gomes, que era mantida pela prefeitura de Abaetetuba. Fundou a Banda Musical de Ponta de Pedras, transferindo posteriormente essa banda para uma instituição civil durante seu mandato de prefeito, iniciando assim as atividades da banda de música do Clube Musical Circulista, da qual também atuou como mestre. MALATO, M. 26 de nov. de 2010.

A sede da banda funciona em um prédio próprio, bem estruturado, contando com salas de aula de instrumentos, teoria e um auditório para a realização de apresentações. O projeto musical da escola da Associação Musical Antônio Malato foi contemplado por duas vezes pelo “Criança Esperança”, programa que prevê ajuda principalmente financeira a projetos sociais de todo o Brasil. Também foi reconhecido pela concessionária de energia elétrica Rede Celpa e teve a reforma da sua sede completamente financiada pela empresa. Os músicos da associação são frequentemente enviados à Belém para se aperfeiçoarem e trazerem novos conhecimentos aos alunos da escola local. A escola da AMAM atua na comunidade de Ponta de Pedras e de regiões próximas à cidade, sobretudo na área rural. Na cidade já há algumas bandas formadas por músicos egressos da AMAM, que atuam em igrejas e outras instituições civis.

A banda da AMAM também faz parte do projeto de Interiorização da Fundação Carlos Gomes, que fornece acesso a cursos de aperfeiçoamento aos integrantes da banda em Belém, bem como leva à Ponta de Pedras artistas nacionais para ministrarem cursos aos músicos e maestros que atuam na região. Participa também ativamente do Painel Funarte de Bandas de Música. Seus alunos frequentemente são aprovados para os cursos de música da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará. Mantém sua escola de música muito ativa, com uma grande rotatividade de alunos, que são introduzidos à banda por meio de uma banda B, formada exclusivamente para alunos iniciantes, que podem ter os primeiros contatos com o repertório da banda principal e, assim, familiarizarem-se com o ambiente que frequentarão no futuro. Além do mais, com o auditório próprio da banda, as apresentações costumam ser frequentes, com recitais de alunos programados regularmente, propiciando uma valiosa prática de palco aos estudantes.

Figura 4. Apresentação da Banda da AMAM em frente à sua sede.



Fonte: Arquivo da AMAM

Figura 5. Ensaio da Banda da AMAM em seu auditório em Ponta de Pedras.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

A banda continua atuando regularmente nas atividades do município, como procissões e desfiles alusivos às datas nacionais, aniversário da cidade, dentre outras²⁴. A AMAM mantém, desde 2004, vários núcleos de ensino de música nas comunidades de Cajueiro, Vila Nova, Mangabeira, Praia Grande, Santana do Arari e Tijucaquara que, além da escola também possuem bandas de fanfarra e corpos coreográficos que atuam nas apresentações da banda e colaboram com a banda sinfônica em Ponta de Pedras. Esses

²⁴ Associação Musical Antônio Malato. Disponível em <<http://associacaomusical-amam.blogspot.com/>>. Acesso realizado em 22 de out. de 2018.

núcleos também ensinam instrumentos de cordas como o violão. A AMAM se tornou patrimônio do município de Ponta de Pedras.

3.2.3 Orquestra Acordes Celestes

Viseu é um município do leste do Pará que faz divisa com o estado do Maranhão. Suas origens remontam ao período em que os franceses chegaram à região. Eles foram os primeiros europeus a pisarem no território pertencente ao atual município, quando se estabeleceram no Maranhão no século XVII. Eles mantiveram relação com os índios tupinambás que viviam às margens do rio Piriá.

Os franceses foram desalojados em 1613, mas o primeiro povoado do município só foi estabelecido em 1620, por Francisco Coelho de Carvalho, sendo uma aldeia de índios Apitiangas que estavam à margem do rio Gurupi. A denominação do nome “Viseu” ocorreu em 1758²⁵. Atualmente, segundo o IBGE, o município possui uma população estimada em 61.403 habitantes.

Salles (1985) não menciona datas quando trata das atividades musicais em Viseu, mas afirma que existiu uma banda de música municipal que chamou de “fecunda”, referindo-se a músicos importantes no estado do Pará que foram formados por ela, a saber: Manuel Victor dos Santos Raiol e Pedro Paulo da Luz (SALLES, 1985, p. 120).

A Orquestra Acordes Celestes iniciou suas atividades em 2011 por iniciativa da Igreja Assembleia de Deus do município. De acordo com Sousa (2013), o serviço de música na Igreja estava desorganizado, com músicos que pertenciam à Igreja, mas que não atuavam com regularidade. A Igreja possuía instrumentos musicais, mas esses eram usados apenas esporadicamente, pois não havia um grupo musical organizado para atender às demandas da Igreja.

A partir da indicação do maestro Hudson Trindade, músico da Igreja que realizava sua graduação em música na Universidade do Estado do Pará (UEPA), foi dado início ao trabalho da Orquestra Acordes Celestes (OAC) que, apesar da denominação de “orquestra”, em sua formação inicial possuía instrumentos harmônicos e de percussão

²⁵ IBGE. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/viseu/historico>>. Acesso em 20 de out. de 2018.

(teclado, contrabaixo elétrico e bateria) e instrumentos de sopro (trompete, saxofone e flauta). A Escola de Música Acordes Celestes (EMAC) foi organizada a partir da necessidade de formar novos músicos para compor a OAC (SOUSA, 2013, p. 34-35).

Figura 6. Orquestra Acordes Celestes no primeiro recital de alunos, em 2011.



Fonte: Arquivo pessoal de Hudson Trindade

Em 2011, foi instituída a Escola de Música Acordes Celestes com um efetivo de cinco monitores, que eram oriundos de Belém e Bragança. As aulas aconteciam nos finais de semana e foram inicialmente orientadas pelo maestro Alex Geovany da Silva Miranda. A escola estabeleceu uma metodologia similar à das escolas de música formais de Belém, com a realização de aulas individuais de instrumento e a promoção de “recitais”, para demonstrar os resultados obtidos durante as aulas. Com o sucesso inicial das atividades da EMAC, a maioria dos membros da orquestra passou a vir das cadeiras da escola.

Figura 7. Prédio da Escola de Música Acordes Celestes.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Atualmente, a escola funciona em prédio próprio, que foi completamente reformado pela Igreja especialmente para as atividades da EMAC. Esse prédio é anexo à igreja, e possui salas de aula de instrumentos e um auditório onde se realizam os ensaios da orquestra e outras atividades relacionadas ao ensino. No prédio da igreja encontram-se também depósitos onde são armazenadas as partituras usadas pela orquestra e os instrumentos pertencentes à Igreja.

A Orquestra Acordes Celestes participa das atividades litúrgicas da Igreja e é convidada a atuar em diversos eventos do município, como desfiles da semana da pátria e aniversários da cidade. Além disso, a orquestra frequentemente fornece músicos para outros grupos musicais de Viseu, como uma fanfarra que também é ativa na cidade. Desde 2012, todos os instrutores da EMAC tem sido alunos egressos da própria escola.

A Orquestra Acordes Celestes, juntamente com a Escola de Música Acordes Celestes, ganharam notoriedade na cidade de Viseu e se tornaram importantes no contexto das bandas de música do Estado do Pará, mesmo tendo um tempo de existência pequeno em relação a outros grupos da região, por seu trabalho que resulta em muitos alunos formados a partir da escola, que frequentemente ingressam nas escolas de música formais de Belém.

3.3 PONTOS DE ANÁLISE

Para esta investigação, foi coletado um volume significativo de dados que, no decorrer do estudo, mostraram-se extremamente férteis para as mais variadas análises, tanto do ponto de vista mais voltado à didática e à técnica instrumental propriamente dita, como do ponto de vista mais sociológico, perpassando também pela etnomusicologia.

Esses dados incluem, além das entrevistas, também as gravações das observações não participantes de aulas, ensaios e apresentações das bandas investigadas. Também serão utilizadas as anotações dos diários de campo, que contêm dados “extras” acerca de aspectos que foram captados nas entrevistas e observações, e que constituem registros que fizeram parte do entorno dos procedimentos de coleta, e que afetaram de alguma forma o andamento dos trabalhos, como por exemplo a temperatura dos locais onde foram realizadas as entrevistas - que por vezes estavam extremamente quentes e, por isso, traziam desconforto a entrevistador e entrevistado – as reações físicas (corporais) dos entrevistados durante as entrevistas, como nervosismo, ansiedade aparente, timidez, fluência ou a falta dela durante a fala, além de comentários adicionais às falas dos entrevistados, que descrevem se seu comportamento mudou após ser entrevistado, se fizeram perguntas após a entrevista ou se aparentavam tensão na presença de equipamentos de gravação.

Contudo, serão abordados os dados visando responder às perguntas levantadas no início deste trabalho, voltadas sobretudo a que tipos de procedimentos educacionais são utilizados pelas bandas de música. Para isso, foram eleitos os principais pontos de análise que serão visualizados nos próximos capítulos.

3.3.1 Aspectos Didáticos Utilizados nas Bandas

Grande parte dos dados coletados dizem respeito aos aspectos educacionais dentro das bandas investigadas. Esses aspectos incluem descrições sobre o início da educação musical dos entrevistados, onde começaram os estudos, que instrumento estudaram, em que condições esse estudo foi desenvolvido, possíveis dificuldades com teoria e prática instrumental, tipos de materiais didáticos utilizados, professores, comentários sobre as aulas de teoria e instrumento, como e em quanto tempo entraram na banda, como estudam seus instrumentos e que material utilizam nesse estudo em particular. Os maestros descreveram aspectos relativos à sua formação, além de um pouco do seu percurso até se tornarem mestres de suas bandas.

Os alunos egressos descreveram também aspectos relativos aos materiais de estudo que passaram a utilizar nas escolas formais em que ingressaram após seu período na banda, se tiveram dificuldades em assimilar esse material, aspectos didáticos dos professores e das aulas de teoria e instrumento.

Também foram observados detalhes acerca do currículo desenvolvido nas escolas das bandas, em que são constatados os diferentes modos de transmissão de conhecimento e, em certa medida, comparados com o que ocorre nas escolas formais, e como isso influencia no aprendizado. Esse ponto de vista será importante para se atingirem conclusões mais detalhadas sobre os possíveis conflitos que esses estudantes possam ter tido dentro das escolas formais, sempre observados os autores mencionados anteriormente, que ajudarão no entendimento os possíveis fenômenos que possam ser encontrados nas falas.

3.3.2 Aspectos Sociais que Influenciam o Aprendizado

Os dados também mostraram como funciona o aspecto social nas bandas investigadas. Esse viés é extremamente importante de ser observado, haja vista que o entorno social em que os entrevistados vivem é fundamental para o que ocorre dentro da escola da banda. Nesse quesito, estão inclusas as origens dos alunos, seus motivos para ingressar na escola da banda, a condição social de sua família e como isso afeta o aprendizado, planos dos alunos para o futuro.

Além disso, o relacionamento entre os alunos e suas interações entre si e com os professores e maestros também foram observados, trazendo dados preciosos para a análise. Outro aspecto que mereceu análise foi a visão dos entrevistados sobre como a banda é vista na cidade e qual é, na opinião deles, a importância da banda na comunidade. Os entrevistados descreveram diversos pontos de vista acerca desse assunto e sob suas perspectivas é possível ter um quadro mais abrangente e mais próximo acerca do real impacto na comunidade em que as bandas estão inseridas.

3.3.3 Ambiente Formal X Ambiente Não Formal

Também foi considerado importante realizar breves comparações entre os ambientes formal e não formal. Tais comparações serão úteis para um olhar sobre as diferenças e similaridades desses dois ambientes. Durante as entrevistas, foram relatadas várias similaridades entre os dois ambientes, que terão suas razões oportunamente explicadas. Entretanto, é necessário saber que também foi analisado o que os entrevistados acham de si mesmos, já que essa foi uma fala recorrente em várias entrevistas. Isso mostrará uma visão surpreendente sobre as influências exercidas pela escola formal dentro da escola não formal.

Também essas comparações, aliadas ao discurso dos entrevistados, poderão auxiliar na abertura de perspectivas didáticas para o uso de recursos que possam minimizar os conflitos que foram relatados na transição de um ambiente para o outro e, assim, potencializar o aprendizado, baseados sobretudo, na experiência e bagagem cultural trazidas pelos alunos de suas bandas de origem.

Por fim, no próximo capítulo a apresentação dos dados e a análise deles serão apresentadas.

3.4 PEQUENA SÍNTESE

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico utilizado nesta tese. As bases para a pesquisa de campo realizada serão descritas, bem como os procedimentos utilizados em detalhes para a coleta dos dados que foram analisados e os critérios que foram utilizados na escolha das bandas e dos entrevistados que participaram do trabalho.

Em seguida, são apresentadas as bandas participantes em pequenas biografias descritivas, que mostraram um pouco das suas particularidades e seu histórico.

Logo após, apresentam-se os pontos de análise e a justificativa para cada um deles.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir deste capítulo serão apresentados os dados coletados no trabalho de campo e a análise deles.

Para melhor organização e compreensão, a análise será dividida em etapas que contemplam o percurso formativo dos entrevistados: início, meio e fim, sendo o início focado nas origens do percurso, o meio concentrado no processo pelo qual passaram durante a formação, e o fim dedicado ao resultado do percurso e nas possíveis marcas que o processo deixou nos entrevistados. Buscou-se identificar as características que ajudarão a chegar às respostas para os questionamentos levantados por este trabalho.

4.1 O INÍCIO DO PERCURSO

4.1.1 Primeiros contatos com a música

O início dos estudos musicais em bandas de música é praticamente similar a todos os entrevistados. Quase todos afirmaram ter iniciado na escola de alguma banda de música, seja ela a própria banda a que pertence ou outra banda da sua cidade. Apenas um entrevistado, o maestro 2, afirmou ter se iniciado musicalmente com um professor particular. Isso se deu, segundo ele, pelo fato de que na época não havia escolas de música na cidade, que neste caso é Ponta de Pedras. Vale ressaltar que apenas a escola ainda não existia, mas a banda da cidade estava em plena atividade, e foi o maestro da banda que o iniciou, conforme ele mesmo relata:

A banda sempre tocava às seis horas da tarde, tocava no domingo meio-dia, quando terminava a procissão, e aquilo me impressionava, ouvir a banda ficar tocando ali, os músicos, eu achava muito bonito. E com 13 anos eu tive a coragem de começar a estudar, porque não existia, assim, uma escola. O maestro da banda, que era o maestro Antônio Pereira, ele dava aula no município pra turmas que ele montava de ano em ano (Maestro 2).

Esse dado revela o alcance que as escolas das bandas têm nas cidades onde atuam, já que esses alunos são de cidades onde, por vezes, as bandas são as únicas entidades a ensinar música e têm atuação, no interior, equivalente aos conservatórios em muitas cidades. O historiador paraense Vicente Salles afirma que a banda é o “conservatório do povo”. E isso é corroborado pela constatação de que a iniciação musical nas escolas das bandas

supera outros tipos de iniciação, como no seio da família ou com professores particulares, ao menos nos casos estudados aqui.

Contudo, pode-se observar que em cidades que possuem mais de uma banda, como é o caso de Vigia, também a predominância do início dos estudos musicais é em bandas, mas em grupos diferentes dos grupos aos quais os entrevistados fazem parte atualmente. Dos entrevistados da cidade de Vigia, apenas dois deles, o maestro 1 e o aluno 3, começaram na própria banda União Vigiense. Os outros, sem exceção, começaram na banda de música “Maestro Vale”. É comum o trânsito de alunos entre as escolas de música das bandas do município, pois vários deles relataram participar em atividades de mais de uma das bandas e, alguns casos, até mesmo sem o consentimento do maestro. Ressaltamos esse detalhe pelo fato de que nas bandas da cidade de Vigia, especificamente, há o que podemos chamar de uma “rivalidade” entre essas bandas. A cidade atualmente possui cinco bandas de música ativas, conforme descrito no Capítulo 3. Essas bandas de música são bastante atuantes na cidade, o que por vezes provoca uma certa “disputa” pelas atividades que ocorrem no município e por alunos, já que a ajuda governamental é praticamente inexistente e as escolas dependem dos alunos para manter suas atividades.

À época da coleta de dados para este trabalho, a banda estava em uma corrida contra o tempo para as atividades da “Semana da Pátria”. A banda foi chamada para uma passeata promovida pela prefeitura da cidade, que visava alertar os moradores sobre uma campanha contra a dengue. O Maestro da banda relatou que a banda foi chamada porque a prefeitura já havia chamado outra banda da cidade para uma atividade anterior, e a União Vigiense estava “na vez”. Os entrevistados confirmaram essa disputa em seus relatos, inclusive a origem dessa “rivalidade”:

São cinco bandas, e na verdade tá [sic] surgindo mais uma. Surgiu mais uma em Porto Salvo. Sempre é por essa questão de alguma divergência dentro da banda, né? Que no caso, a União surgiu de uma divergência da 31 de Agosto. Na época, eles não concordavam com algumas normas que tinha. Oito músicos se afastaram dela, eles começaram a ensaiar escondidos, até porque na época quem era o maestro da 31 de agosto era um padre, Alcides. Aí sempre ele falava que era mais fácil ele ser bispo do que surgir outra banda na Vigia. Aí surgiu outra banda. Então eles ficavam na disputa, o mestre Serafim com o padre Alcides. Eles faziam as composições naquele período, dentro da igreja, eram as bandas de música que tocavam na igreja. Eles faziam as composições e ficavam nessa disputa toda (Maestro 1).

Sim, a 31 de agosto que tem [a rivalidade] com as outras bandas, não deixam misturar [com músicos de outras bandas], mas isso aí, como eu posso dizer, é um pouco antiquado, né? Uma coisa do passado. Antigamente tinha essa rivalidade de bandas aqui, quem tocava mais, quem era melhor (Professor 2).

O professor 1 detalha essa “rivalidade”:

Quando foi em janeiro de 2006, eu iniciei aqui na “União” as minhas aulas de instrumento. Clarinete. E desde então eu sempre toquei aqui na banda. Eu nunca toquei em outra banda aqui da cidade. Eu sempre continuei aqui, não por questão de rivalidade, como muitos relatam sobre rivalidade de bandas [...] mas é uma rivalidade como a gente diz, sadia, né? Aquela de procurar melhorar. Uma competição bem legal [...] nós que somos músicos mais novos aqui, a gente escutava muitos relatos quando a gente entrou, sobre essa rivalidade, principalmente entre a União Vigieense e a 31 de agosto, que quando eu comecei só existiam três, a União, a 31 de agosto e a 25 de dezembro, do interior. Na cidade mesmo só a União e a 31 de agosto. No caso, bem antigo, em frente à igreja matriz tinha um coreto, de dois andares. Quando era época do Círio, as bandas tocavam lá. Num dia só tinha apresentação das duas lá no coreto. Um tocava embaixo e outra em cima. Outro dia, era obrigatório inverter a ordem, porque havia essa rivalidade de uma com a outra. Tempos antigos também, bem diferente de agora. E sobre músicos também, essa questão, como eu disse, sadia, sobre um querer tocar mais que o outro, essa questão de um músico migrar pra banda do outro, uma banda ser melhor que a outra, sobre concursos de banda também, uma ganhar e a outra ficar em segundo, ou perder. Eu acho bem legal, mas por incrível que pareça até hoje isso existe ainda [sic] [...] Eles passaram um ano e dois meses lá, só que eles estavam lá tipo [sic] forçados pelos pais, e ainda tem essa questão, do pai ter a preferência por uma banda, aí volta a questão da rivalidade, “porque meu pai estudou em tal banda, e ele quer que eu estude naquela banda, porque ele não gosta da outra banda”. O RE x PA (referência ao clássico do futebol paraense com os dois principais times, Remo e Payssandu) daqui da cidade é “31 e União”. Então, na minha opinião, a maior questão é isso, a adaptação com novos costumes (Professor 1).

Também chamaram atenção os motivos pelos quais parte dos entrevistados relataram que iniciaram seus estudos musicais. Eles relataram que iniciaram seus estudos musicais à revelia, pois alguém da família os colocou na escola. A professora 4 fez o seguinte relato:

Eu não era tão pequena, eu deveria ter uns 12 anos. Eu entrei porque eu não era um tipo de criança muito sociável, então eu era fechadinha, não conversava muito com as pessoas, então minha mãe já sabia do projeto, mas nunca tinha se interessado muito. E quando ela percebeu que eu já estava entrando na adolescência e eu não mudava esse jeito, ela achou que entrando aqui poderia me ajudar a melhorar essa questão da socialização. Hoje ela diz que acha que já melhorou muito, que eu não paro de falar (Professora 4).

Relatos semelhantes também foram colhidos do professor 1, aluno 3, aluna 4, aluna 9:

Eu estava morando em Belém, com uma tia minha, estava com 13 anos. Aí eu estava de férias e meu pai me ligou, e falou que era pra [sic] eu vir, voltar pra cá porque ele tinha me matriculado em música, na escola de música “Maestro Vale”, lá próximo à rodoviária (Professor 1).

O maestro era o Vale nesse tempo, e aí era um projeto pra [sic] tirar o pessoal da rua, a meninada da rua, por conta da violência, da criminalidade. Por falta daquela opção de inclusão mesmo, alguma atividade, muita criança começava a participar

(do mundo do crime). Aí entrei lá, não por querer de fato, mas por pai e mãe, eu ainda era mais criancinha, entrei (Aluno 3).

Eu não queria estudar música no começo, eu fui obrigada (risos) pelo meu pai, porque aquela rotina de escola e de tarde ficar sem fazer nada, então ele disse “não, tu tens que fazer alguma coisa”. E a gente já morava aqui, e aqui não tem muita coisa pra [sic] fazer em Ponta de Pedras, então o refúgio foi a escola de música (Aluna 4).

Quase todo ano eu fazia aula de música, mas eu sempre desistia. Quando no começo desse ano, minha avó me matriculou e ela perguntou qual era o instrumento. Todo ano eu fazia, mas era sempre sax, porque era meu sonho sempre aprender. E foi isso, minha avó me matriculou, aí ela falou logo, se fosse pra [sic] eu desistir no meio do ano ela não ia nem me matricular, então eu falei pra ela que não ia desistir (Aluna 9).

Observa-se, por esses relatos, que a banda de música é tida como um “porto seguro” nas cidades pesquisadas. Muitos dos pais ou até mesmo outros familiares dos alunos preocupam-se com as atividades dos seus filhos após os estudos regulares na escola e, para que não tenham tempo ocioso, eles são matriculados nas escolas das bandas, mesmo contra a sua própria vontade. Muitas vezes, em municípios em que a violência e as drogas são uma realidade muito próxima do dia a dia, a banda surge como uma opção de escape para os alunos, como afirmou o aluno 3. A escolha pela banda mostra-se acertada pois, conforme veremos ao final do percurso, ela se torna um agente transformador na vida dos músicos, levando-os a novas perspectivas, mesmo aqueles que escolhem outros caminhos profissionais distintos da música.

4.1.2 Instrumentos escolhidos

Sobre o instrumento com o qual os entrevistados iniciaram seus estudos, prevalecem, obviamente, os instrumentos de sopro, com exceção da maestrina 3, que teve sua iniciação com o violino. Essa diferença entre os outros entrevistados - haja vista que, em se falando de bandas, deveria-se falar apenas de instrumentos de sopros - é justificada pelo fato de o grupo da qual a maestrina faz parte ser uma banda de música acrescida apenas de violinos e, por essa razão, receber dentro da instituição à qual pertence a denominação

de “orquestra” sem, no entanto, possuir a formação clássica da orquestra sinfônica moderna²⁶.

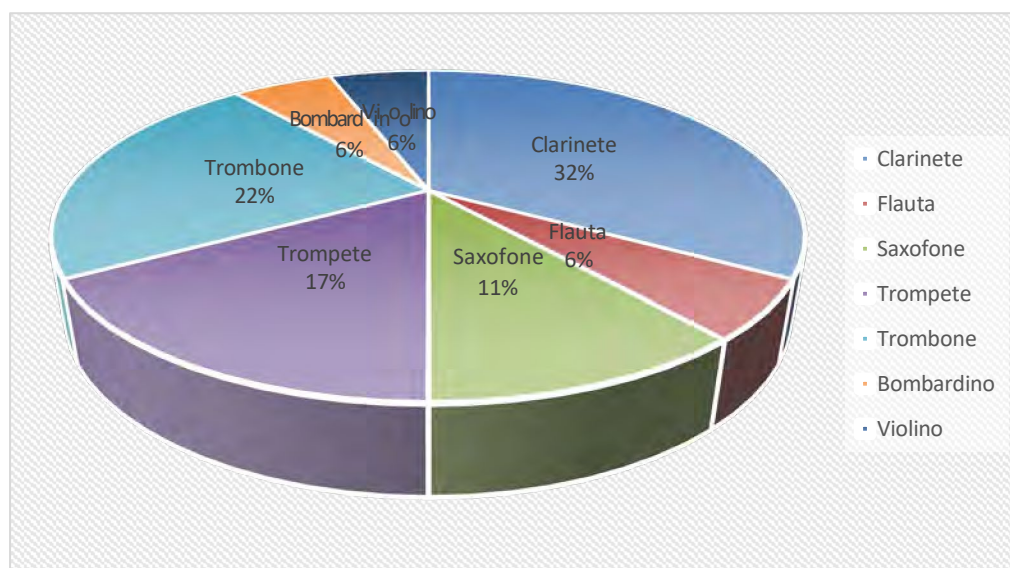
A maestrina destacou-se no grupo e foi indicado para dirigir o grupo à época. Essa situação não é comum entre as bandas participantes, pois se trata de algo inerente à natureza dessa banda em particular. É muito comum em igrejas que sejam incluídos instrumentos que não fazem parte da formação habitual da banda sinfônica²⁷, como instrumentos de corda (violino, violão, contrabaixo elétrico), gaita, teclados eletrônicos, dentre outros. Isso se deve à necessidade de completar o efetivo dos grupos aproveitando os instrumentos e material humano disponíveis nos templos.

Dentre os entrevistados, 6 começaram com o clarinete, 1 com flauta transversal, 2 com saxofone, 3 com trompete, 4 com trombone e 1 com bombardino.

²⁶ O dicionário Grove de Música assim denomina a orquestra: (do gr. *Orkestra*, lugar de dançar) um conjunto organizado de instrumentos de corda com arco, com mais de um músico para executar cada parte, podendo se juntar instrumentos de sopro e percussão. Um conjunto integralmente formado por instrumentos de sopro, sejam madeiras e metais ou somente metais, é normalmente chamado de BANDA. As origens da orquestra podem ser encontradas no séc. XVI, nos conjuntos de instrumentos afins, nas cortes principais e nos agrupamentos especiais de instrumentos tocados em cerimônias importantes. No séc. XVII, a composição do conjunto variava de lugar para lugar, tanto no número quanto no tipo de instrumentos. No séc. XVIII, um bom número de cortes alemãs e austríacas mantinha conjuntos diretamente baseados nas orquestras da corte de Versalhes. O conjunto básico consistia em cordas divididas em quatro partes, um par de oboés, fagote e contínuo. Na segunda metade do século, uma orquestra padrão incluía cordas, 2 oboés (os executantes podiam geralmente dobrar com flautas, mais tarde clarinetes) 1 ou 2 fagotes e duas trompas. Mais tarde foi acrescentado um par de clarinetes. Em meados do séc. XIX, os instrumentos de corda foram reformados para permitir uma maior tensão das cordas, o que proporcionava um timbre mais brilhante, maior volume e uma altura de afinação mais aguda. Os instrumentos de sopro foram redesenhados para facilitar a execução do *legato* e de notas cromáticas, apresentando uma sonoridade mais possante. A orquestra do séc. XX incorporou um grande número de instrumentos de percussão, incluindo vários de origem oriental ou exóticos, usados entre outros por Debussy, Stravinsky e Bartók. A orquestra sinfônica atual é constituída segundo o modelo do final do séc. XIX, a formação típica sendo: 32 violinos, 12 violas, 12 violoncelos, 8 contrabaixos, 4 de cada um dos sopros de madeira (flauta, oboé, clarinete, fagote), 8 trompas, 4 trompetes, 3 trombones, tuba e percussão diversificada. (Dicionário Grove de música: edição concisa / editado por Stanley Sadie. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 685 – 686)

²⁷ Ver página 16, sobre a definição de “Banda de Música” utilizada neste trabalho.

Gráfico 1. Entrevistados por instrumento.



Fonte: Elaborado pelo autor

Essas preferências também não foram, em alguns casos, escolhas do próprio aluno. Para 8, dos 18 entrevistados, a escolha foi feita por outra pessoa, como o professor ou maestro da banda. Em bandas de música no interior, trata-se de algo comum que o professor ou maestro da banda em que o aluno ingressa escolha o instrumento que será estudado. Nessa escolha, são levados em consideração muitas vezes fatores empíricos, baseados unicamente na experiência do professor ou maestro, que observam principalmente características físicas dos candidatos, ou até mesmo as necessidades da banda no momento, como a falta de alunos para determinado instrumento e emitem a decisão final, como constatamos nos seguintes relatos:

Na verdade, eu nem escolhi, porque nas bandas a gente tem, digamos, vários alunos no naipe, por exemplo, o naipe de flautas tá [sic] cheio, mas o de trombone tá [sic] vazio. Tem 6 flautistas estudando, os alunos, e tem um no trombone só, pra [sic] aprender trombone. Geralmente todo mundo quer tocar sax, nas bandas né? Não sei pra fora, mas todo mundo nas bandas de música (diz) “ah, eu quero tocar sax”, “eu quero tocar flauta transversal, clarinete”, são os instrumentos mais desejados pelos alunos, aí eles vão deixando os metais praticamente de lado, mas sempre aparece aquela galera (que diz) “ah, eu quero trombone”. Aí, quando eu entrei, a minha vontade era tocar bateria, eu queria ser baterista (Professor 3).

Não era nada no instrumento, e algumas vezes eu via meu professor tocando e comecei a gostar de música, pareceu uma coisa bem interessante. Ele tocava sax alto, aí esse foi o primeiro instrumento que eu quis tocar, aí eu comecei a fazer aula de música, aí no meu segundo dia eu fui fazer teste de sax alto. Eu não consegui

passar, mas meu professor no dia seguinte, ele fez um teste comigo de bombardino, daí eu passei (Aluno 2).

Eu queria ter pego [sic] um saxofone, né? Só que ele falou que como a embocadura foi melhor, ele falou “fica no clarinete e depois muda pro sax”, e graças a Deus deu certo isso daí, que deu pra [sic] manusear os dois legal [sic] (Aluno 3).

Então pra [sic] mim ele deu um saxofone e pro meu colega ele deu um clarinete. Só que a minha vontade era o clarinete, só que aí ele fez um teste comigo e eu tinha um defeito nos meus dedos. Eu tenho um dedo que não abre totalmente, ele é defeituoso, então ele fez um teste comigo e disse “não dá pra você tocar clarinete com esse dedo, mas o saxofone você pode tentar”, então eu fiquei no saxofone (Professor 2).

Depois o violão, só que eu não me dediquei pro [sic] violão, porque eu queria mesmo era o instrumento logo, e meu instrumento de paixão era o sax alto, ou seja, eu não escolhi o clarinete. E eu tinha um amor pelo sax que ninguém entendia, mas o regente “não, mas você tem que começar no clarinete, porque um bom saxofonista é aquele que já toca clarinete”, e eu caí nessa. E hoje eu já deixei o sax de lado e amo meu instrumento, já não quero mais o sax (Aluna 4).

Eu já tinha em mente um instrumento, que era o sax tenor, só que na época a banda estava cheia, estava lotada de sax tenor, aí o maestro falou que não podia investir em palheta porque senão a banda ia ficar desequilibrada. Quando foi na segunda feira eu cheguei lá pra fazer o teste com o professor, chego lá com a maior expectativa do mundo pra querer aprender sax, daí ele chegou e falou “cara, eu tenho um instrumento feito pra ti, teu porte físico, tu é grande, tem lábio grosso”, Quando eu vi ele saiu lá do depósito com uma tuba enorme. Eu olhei praquilo e comecei a rir. Ele falou “o que foi?”, “professor, eu não quero tocar tuba, eu quero tocar sax tenor”, aí ele explicou tudo lá, que não poderia estar investindo [sic] em instrumento de palheta, porque estava muito cheia a banda, daí eu pedi pra fazer o teste no trombone, devido o exemplo lá do meu amigo, que já tocava o instrumento (Aluno 6).

Pra [sic] chegar no clarinete, eu não escolhi o instrumento. Foi mais empurrado. O maestro falou “olha, tu vais estudar esse instrumento aqui”, e fui estudando e estudando (Aluno 7).

Ele era sargento da polícia, não sei qual era a patente dele. Foi através dele que nós começamos a ter um contato mais direto com teoria musical, com prática de conjunto, banda, banda de bumbo mesmo, enfim. E através disso aí [sic] ele me apresentou o trombone, e eu comecei a estudar (Professor 6).

Pode-se notar que, apesar da escolha do instrumento não ter sido uma opção particular dos alunos, eles permaneceram nos instrumentos escolhidos e atuam até o momento com eles, chegando ao ambiente profissional, em alguns casos. Percebe-se também que, para pouco mais da metade dos entrevistados, a escolha do instrumento foi sua, demonstrando um determinado equilíbrio com aqueles que não puderam escolher seu instrumento de estudo.

É também possível observar que os instrumentos com que os entrevistados mais iniciaram seus estudos foram o clarinete, saxofone, trompete e trombone, sendo o clarinete o mais utilizado na iniciação. Isso deve-se ao fato de que em bandas de música, o clarinete deve ter um número maior de instrumentistas, pois o equilíbrio sonoro depende da relação “madeiras x metais” para funcionar, haja vista que os clarinetes, bem como o restante das madeiras, têm amplitude sonora menor que os metais, sendo necessários muito mais instrumentistas para que o balanceamento aconteça de modo satisfatório.

Os dados coletados também mostram que, contrário ao senso comum sobre bandas de música de cidades do interior do Pará, a maioria dos entrevistados teve um professor específico de seu instrumento. Apenas um deles, o maestro 2, não teve um professor específico de seu instrumento. Ele descreve em seu relato como se dava o aprendizado nessas condições:

Só que ele [maestro] não tinha técnica e nem didática pra [sic] ensinar. Ele dizia “leva o instrumento pra [sic] casa. Eu só vou ensinar vocês a colocar a palheta e amanhã vocês já voltem tocando alguma coisa (Maestro 2).

Quando fez esse relato, o professor demonstrava uma atitude agradecida, apesar das condições difíceis que descrevia, pois valorizava o esforço do seu professor em passar conhecimentos aos alunos, mesmo não os tendo de modo aprofundado. Por várias vezes, o maestro 2 citou o incentivo recebido de seu primeiro professor para que não desistisse dos seus estudos mesmo com as dificuldades. Ele relatou que as turmas que seu professor formava começavam com muitos alunos, porém terminavam sempre com poucos. Essa é uma realidade que deve ser pensada pelos cursos de nível superior voltados para a formação de mestres de banda, no sentido de incluir em seus currículos uma formação ampla voltada ao aprendizado de diversos instrumentos de sopro.

Em cidades do interior, geralmente por falta de recursos humanos que pudessem satisfazer a necessidade de ter professores de instrumentos específicos nas bandas, o ensino era realizado mais comumente pelo próprio maestro da banda, que se especializava em ensinar os rudimentos de todos os instrumentos aos alunos e essa era a única informação específica que eles tinham do instrumento. Essa ainda pode ser a realidade de muitas bandas, mas não é o caso das bandas investigadas, que possuem em seus quadros instrutores que são especialistas em seus instrumentos. Pelas observações feitas neste estudo, há um contato mais próximo das bandas investigadas com escolas formais de ensino de música, a saber Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) e Escola de música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), que proporcionam às bandas o acesso às

informações oriundas dessas instituições, e até mesmo o envio de instrutores da banda para algum tipo de especialização, fazendo com que tenham qualificações suficientes para orientar novos alunos.

No caso da banda em Viseu, houve uma programação para que pudessem ser trazidos à cidade regularmente professores específicos de instrumento que viessem orientar os alunos e lhes dar orientação suficiente para que pudessem, em curto espaço de tempo, tornar-se instrutores da escola. Na banda em Vigia, os alunos mais avançados ensinam os alunos mais novos, num ciclo que se iniciou no projeto de interiorização realizado pelo IECG e se mantém até hoje. Em Ponta de Pedras há um movimento similar, que faz com que alunos da banda desloquem-se até Belém e depois retornem ao município para repassar o conhecimento adquirido aos alunos que ficam na cidade.

4.1.3 Maestros e professores

Chamou atenção também o caso específico dos entrevistados que são maestros e professores nas bandas e como chegaram a essa posição dentro do grupo. No caso dos três entrevistados maestros, houve 2 indicações da diretoria das bandas e 1 indicação dos próprios músicos.

O maestro 1 foi indicado para a posição de maestro devido à sua disponibilidade para assumir e necessidade da banda à época, conforme seu relato:

Indicação não, nem tanto, porque como eu comecei depois a trabalhar como monitor, aí os monitores fazem eles [sic] serem auxiliar de regente também. Aí a gente foi fazendo tudo isso daí, e com a saída do maestro Vale, daí não ficou ninguém disponível, e eu me disponibilizei em tentar fazer um trabalho, até porque também com a saída dele a banda ficou, bem dizer, ficou só com os alunos, ficou só cinco músicos mesmo. Aí nós tivemos que formar outra banda, foi um desafio isso daí. E aí sai uma pessoa que tá [sic] há mais de 15 anos na banda fazendo um trabalho, aí a gente disse “nós não vamos deixar cair, bora dar continuidade, né?” (Maestro 1)

O maestro demonstrava durante sua fala a preocupação em manter a banda funcionando, mesmo com poucos músicos e falta de perspectiva devido ao afastamento do antigo maestro dos trabalhos da União Vigienense.

O relato do maestro 2 também demonstra a necessidade da banda e como se deu a indicação para o posto de maestro:

Quando eu retornei pro município, os músicos veteranos vieram “poxa, você estudou no conservatório”, eu disse “eu fiz dois anos como ouvinte”, “você toca muito bem, você poderia assumir a regência da banda”, até porque o meu mestre já estava se aposentando, já estava com uma boa idade, aí eles me convidaram “olha, você pode ser o segundo regente dele”, aí eu falei “tudo bem, eu vou assumir como suplente dele” (Maestro 2).

Nessa época, a escola ainda não contava com a estrutura que tem hoje, aumentando ainda mais as dificuldades de assumir um trabalho sem apoio material do poder público e ainda sem uma escola para a formação de novos músicos.

A maestrina 3 foi indicada pelo diretor da escola de música para o posto devido à necessidade imediata da sua banda, conforme seu relato:

Também quando eu voltei, o Rodrigo me chamou porque estava precisando de alguém pra ajudar ele. Ele tinha assumido a orquestra, aí como eu já gosto de ajudar, gosto de estar nessas coisas, onde eu comecei é uma coisa muito [sic], eu falei “não, eu vou aceitar”, aí a gente trabalhou um ano juntos como regentes, era um sonho que eu tinha, de reger pra uma orquestra, aí a primeira vez que eu fui reger, eu estava muito muito muito nervosa, mas deu tudo certo (Maestrina 3).

Vale ressaltar que essa maestrina é o único caso, dentre as bandas pesquisadas, que não é um instrumentista de sopro. Segundo as observações que realizamos de atividades dessa banda, o fato de essa maestrina não ser uma instrumentista de sopro em nada afetou os trabalhos da banda, pois ela demonstra conhecimentos técnicos específicos dos instrumentos de sopro que compõem o grupo.

No caso dos professores, 6 deles assumiram a função devido à necessidade da escola, e 3 deles por indicação do maestro ou do seu próprio professor. Esse processo é descrito mais detalhadamente em seus relatos:

Quando eu comecei a estudar, que comecei a avançar, ficar um aluno mais avançado, me destacar, eu já ajudava os que vinham iniciando, eu ajudava o professor. Pegava um aluno aqui pro [sic] canto, ensinava posições, como soprar e tudo o mais. Só que até aí eu só estava ajudando, né? [...] Então, como a gente ia avançando mais no estudo, o professor não ia suprindo a necessidade de atenção, então nós que estávamos mais avançados, nós tínhamos que ajudar o professor já quando ele pedia pra [sic] dar uma ajuda. Eu me tornei professor somente agora

esse ano. O professor de clarineta e sax teve que viajar, ele se matriculou na Fundação Carlos Gomes e teve que sair. Eu assumi, peguei os alunos dele, outros que já entraram, alguns iniciantes que estavam aqui hoje. A maioria é iniciante, e foi em fevereiro que eu assumi como professor da Banda União Vigiense (Professor 1).

Aí quando eu saí do quartel, que eu passei 5 anos longe daqui, veio essa oportunidade, que era ser monitor de instrumento, aí quando eu vi [sic], eu já estava sendo monitor mesmo de turma (Professor 2).

Aí eu peguei o trombone de vara, aí a partir daí fui só estudando, comecei a ensaiar com a banda, a banda B, que tinha na época, aí depois passei pra banda principal, aí a partir daí eu comecei a aprender, conhecer coisas novas, pesquisar mais sobre música, aí quando foi esse ano agora, 2017, eu fui convidado pelo maestro da banda a dar aulas de musicalização, aí a partir daí [sic] foi uma experiência muito grande pra mim, eu nunca tinha ficado assim, na frente de uma banda, de uma turma de música, achava interessante assim, mas nunca tinha vontade [...] Tinha vontade de tocar, mas não chegar assim, dar aula, eu tinha muita vergonha assim, chegar na frente assim, eu tinha vergonha. Mas eu encarei, pra mim foi [sic] um desafio. Aí eu comecei, na primeira aula eu fiquei nervoso pra caramba, mas a partir daí eu fui me desenvolvendo, foi uma experiência pra [sic] mim (Professor 3).

Depois disso, depois de uns dois anos eu fui a monitora, porque ficou quase sem ninguém, as meninas mais velhas tiveram que ir pra Belém estudar, e aí eu peguei as turmas de iniciantes. E a partir disso – eu deveria ter na época 16 anos – eu comecei como monitora. Aí na época a gente fazia aula só de instrumento. Eu só dava mesmo as orientações de flauta, mas pra [sic] iniciantes (Professora 4).

Foi o ano que, por falta de alguns monitores, a gente veio a se disponibilizar pra [sic] repassar. “Professor” eu acho muito forte; é instrutor (Professor 5).

Aí em 2014, iam trazer um novo professor de violino, pra [sic] seguir os estudos, só que não deu. Não deu porque era muito gasto pra [sic] ele vir de Belém pra cá, entre outras coisas, aí no mês de agosto me chamaram, de 2014, eu tinha saído da escola de música e me chamaram pra dar aula. Foi assim, um susto. Mas foi muito interessante, 2014, o tempo que eu dei aula. Aí em 2015, o Hudson Trindade me chamou novamente, pra [sic] assumir uma turma já, eu como monitora oficial, sem estar substituindo, aí começou 10 alunos (Maestrina 3).

Eu só me tornei monitor - eu não me considero professor ainda, esse é um cargo muito sério, um fardo muito pesado, transmitir conhecimento pra [sic] outras pessoas é uma responsabilidade muito grande – assim que eu voltei pra cá, um pouco mais de um ano. Cheguei no mês de junho do ano passado aqui, então tem um pouquinho mais de um ano só, quando eu cheguei, foi aquilo que eu te falei, ele estava de saída e ele só disse “tá aqui a chave, tá aqui a batuta, fui” (Professor 6).

Nota-se que, nesses casos, os professores atenderam uma necessidade da banda, e não necessariamente sentiam-se preparados para essa função. Uma das principais características encontradas nas bandas investigadas é o imediatismo. Essa característica é presente pela necessidade de renovação constante no quadro tanto de alunos como de

professores, para atender às demandas do grupo. Essa constante renovação dos quadros das bandas resulta na chamada “Técnica da urgência e emergência”, pois não há tempo suficiente para um amadurecimento técnico tanto de professores quanto alunos, levando ao aprendizado rápido para atender apenas uma necessidade específica do momento, como tocar uma escala ou apender um dobrado, por exemplo. Também nota-se que, em alguns casos, os professores se dispuseram voluntariamente para dar aulas, entendendo a carência imediata da escola.

4.1.4 Estrutura física das bandas e suas escolas

Estruturalmente, as bandas investigadas trazem realidades distintas que merecem uma análise mais detalhada, pois essa estrutura, tanto física e material quanto humana, afeta os resultados do ensino que nelas é praticado.

A banda União Vigiense é a escola que tem a estrutura mais simples dentre as três bandas pesquisadas. Ela se constitui de um único prédio, que fica no centro da cidade de Vigia e que, segundo o maestro 1, foi construído pelos próprios músicos, numa situação de emergência. É nesse prédio que são realizadas a maioria das atividades da banda, como ensaios e aulas. Entretanto, trata-se de um prédio pequeno, com pouca circulação de ar e com apenas uma divisão entre a sala principal e o depósito de instrumentos. Não há salas de aula específicas. Faz um calor quase insuportável quando a sala está com alunos, pois não há sequer ventiladores no prédio.

Figura 8. Parte interna da sede da banda União Vigiense.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

As entrevistas foram realizadas na sala do depósito de instrumentos, a qual não possui sequer janelas, de modo que o calor era uma constante em todas as entrevistas realizadas. Esse fator provavelmente influenciou os rumos das entrevistas, fazendo com que muitas vezes, elas fossem mais curtas do que poderiam ser, pois entrevistado e entrevistador tinham que suportar uma temperatura que beirava os 38°C internamente. O maestro 1 relata o processo de construção da sede:

Um tempo atrás era muito precária a situação do acervo da banda em si, o instrumental todo. Até porque a banda passou um bom período também, muito tempo atrás, eu creio que antes da década de 70, ela teve sua sede própria, aí por falta de manutenção no prédio, quase pra cair tudo, a diretoria na época resolveu vender a sede pra comprar um terreno e construir outra. Eles venderam, e com o dinheiro que eles venderam não deu pra [sic] comprar nem o terreno e nem construir, ou seja, a banda passou um bom período sem ter sede. Ela fazia os ensaios na casa dos presidentes e dos músicos, e a maioria do tempo ela passou, sua presidência era quadro de sócios e comerciantes locais, eles na época ajudavam a banda, aí depois de um período foi colocando os diretores da banda os próprios músicos, porque eles já estavam convivendo, sabiam a realidade da própria banda. Aconteceu que, um bom tempo depois, aqui era um terreno abandonado, o prefeito na época era o José Antônio, que é poeta, ele viu a sensibilidade da banda, ele desapropriou e doou pra [sic] banda. Só que a banda tinha um período pra [sic] construir, senão ia ser tomado de novo. Aí o presidente na época, da banda, doou os tijolos e banda foi fazendo mutirão e conseguiram levantar as paredes primeiro, pra [sic] garantir o terreno, aí depois foi construindo tudo aos poucos, com dinheiro de tocata, tirando a porcentagem da banda normal (Maestro 1).

Mesmo após a construção da sede própria, os problemas não pararam de aparecer, pois após alguns anos a sede apresentou problemas graves de estrutura, que poderiam ter acarretado acidentes graves que, por sorte, foram detectados a tempo. O maestro 1 relatou

que foi realizada uma reforma no prédio, mas que a demanda crescente dos alunos e de atividades da banda fazem com que o espaço seja insuficiente:

Dois anos atrás, aliás, um ano atrás, aí nós fomos ver e ela estava muito precária, com iminência até de acontecer uma tragédia aqui, ela cair tudo aqui na hora dos ensaios, né? Às vezes até quando estava no ensaio desse 70 a 80 músicos às vezes, aí nós mandamos tirar o forro e quando fomos ver estava quase pra cair, aí através de um amigo nosso do SESC daqui, eles resolveram ajudar a gente, de que forma? Era ajuda não em dinheiro e sim em material. Eles mesmos vieram aqui, mandaram o engenheiro aqui fazer o levantamento do material todo que seria utilizado, e vieram na Vigia mesmo, e compraram o material e doaram pra [sic] banda. Aí a banda entrou já com a parte da mão de obra, aí ano passado as tocatas todas que a gente tira pra [sic] pagar os músicos, os músicos não receberam não. Foi tudo feito, em reunião eles concordaram, aí a gente entrou com o material e fizemos a reforma da banda. Ainda não é um prédio adequado como a educação musical sabe que, na idade dele esse prédio seria só pro [sic] ensaio mesmo da banda, porque não tem estrutura nenhuma, né? E aqui funciona, no caso, musicalização, aulas de sopro, e como a demanda cada vez vai crescendo muito aí eu já não tenho espaço (Maestro 1).

A escola da banda União Vigienense, visando a melhoria das condições em que ocorrem as aulas, fez um acordo com um clube de futebol da cidade para que emprestasse uma quadra para a realização das aulas. Foi feita uma observação na aula de madeiras que ocorreu na referida quadra.

Figura 9. Quadra de futebol onde ocorrem as aulas.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Essa aula aconteceu juntando alunos de clarinete e saxofone. O professor dividia a atenção com vários alunos, que tocavam ao mesmo tempo e interferiam na execução um do outro. Estavam estudando apenas escalas maiores. O professor conduzia a aula da melhor maneira que podia, mas os diferentes instrumentos presentes deixavam o decorrer da aula um pouco confuso, pois eram instrumentos transpositores com afinações distintas, fazendo com que a mesma escala soasse de maneira diferente. Observou-se também uma situação peculiar: é comum na escola que ocorram aulas também na praça da cidade. Essas aulas são basicamente de instrumentos de metal. Como a estrutura do prédio não tem salas divididas, os professores se esforçavam para atender os alunos da melhor maneira possível, aplicando didáticas que eram voltadas à prática coletiva. Observamos aulas de teoria ocorrendo junto a aulas de flauta, por exemplo. Com instrumentos de metal é impraticável que as aulas sejam realizadas dentro do prédio, então a solução encontrada pela direção e professores é que a realização de aulas na praça da cidade. Tal situação causa incômodo aos alunos e professores, que ficam expostos a diversos riscos quando atuam em um ambiente inadequado para a realização de aulas de instrumento. Também algumas aulas e ensaios são realizados ao lado de fora do prédio.

Figura 10. Aula ocorrendo em frente à sede da banda.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Quanto ao instrumental, verificou-se que a banda possui uma quantidade significativa de instrumentos próprios. Observou-se que o depósito estava repleto de instrumentos armazenados, sobretudo os de percussão. Segundo o maestro 1, os instrumentos de sopro

pertencentes à escola estão em uso, em sua maioria. Eles são fornecidos aos alunos iniciantes que não possuem condições financeiras de adquirir seu próprio material. Contudo, esses instrumentos estão em condições péssimas, em sua maioria. Instrumentos impróprios para o aprendizado podem trazer problemas técnicos e afetar a motivação do aluno. O maestro 1 descreve a situação atual do instrumental da banda:

Alguns instrumentos foram através de projetos que eu fiz, com a Funarte, que nós ganhamos instrumentos também da Funarte, do SESC também eles doaram instrumentos já usados, faltando manutenção. A gente pegou esses instrumentos e mandamos [sic] fazer a manutenção. E a manutenção dos instrumentos é constante. Às vezes eu tenho uma clarineta pra [sic] cinco alunos. É cinco alunos [sic] de manhã e cinco à tarde, uma clarineta. Aí quer dizer, vários alunos estudando o mesmo instrumento, não é o cuidado de quando é só um. Aí o que a gente faz? A manutenção tem que ser mais constante [...] É, porque na época tinha um músico aqui, quando a Fundação Carlos Gomes oferecia aqueles cursos de manutenção, ele ia fazendo tudo. Então ele se aperfeiçoou mais e deixou até de ser instrumentista pra [sic] fazer manutenção de instrumento. Inclusive, ele faz em instrumentos de toda essa região aqui, as vezes até pra Belém. Ele não mora nem em Vigia mais, mora em Belém fazendo manutenção e aí ele vem todo final de semana aqui daí vê os instrumentos que tá [sic], a gente leva pra ele, daí ele leva pra consertar em Belém e traz de volta. (Maestro 1)

Essa situação pode acarretar dificuldades para os alunos que manuseiam esses instrumentos. Segundo o maestro 1, quando ocorre um defeito mais grave em algum instrumento, é necessário que seja enviado para Belém para que seja feito o reparo, porém, quando o defeito é pequeno, o reparo é feito por um luthier que não reside na cidade, porém vem até ela regularmente.

Já na banda da Associação Musical Antônio Malado (AMAM), foi encontrada uma situação bastante distinta. Por vários anos, a banda atuou em escolas e em locais improvisados, que muitas vezes estavam em situação precária, sem salas de ensaio ou depósitos adequados para os instrumentos. O maestro 2 relata que o processo para que a banda tivesse seu prédio próprio levou aproximadamente 20 anos:

Foi o período que eu formei família, e como a banda não tinha sede própria, eu passei 20 anos, nós passamos – porque tem uma equipe – 20 anos priorizando construir esse prédio, levantar o prédio, porque nós funcionávamos em escolas municipais. E quando entrava um gestor que o presidente da associação não era do lado do gestor que entrasse, ele mandava a banda sair do prédio. Então a banda em si, a banda andou em muitos prédios. Então nós víamos que isso dificultava o trabalho. A banda não crescia, e não tinha onde guardar instrumento, não tinha como se organizar, então a prioridade era construir o prédio. Partimos pra [sic] um mutirão com a comunidade, apoios, patrocínios, a igreja católica através de um padre italiano que chegou aí, gente boa. Viu no projeto aí pra juventude um futuro, então ele investiu muito, ajudou muita gente, e quando nós inauguramos o primeiro prédio, em 2003, nós já estávamos com a banda com mais ou menos quarenta músicos, cresceu

bastante [...] Como nós tivemos esse privilégio de ganhar o patrocínio da CELPA, de construir de novo o prédio, reformar, ampliar. Essa parte já tá [sic] assim bem avançada. Porque eu conheço muitos regentes, e muitos projetos de outros municípios, e são raros os que têm essa estrutura. São poucos municípios que têm essa estrutura que nós temos hoje (Maestro 2).

O prédio a que o maestro 2 se refere é uma estrutura bem elaborada que fica no centro da cidade de Ponta de Pedras. Ela conta com salas de aula climatizadas para aulas de instrumento e teoria, e com um auditório também climatizado, onde os alunos podem realizar apresentações em condições mais favoráveis. Há também no prédio um depósito de instrumentos que pareceu bem cuidado. Durante as entrevistas e observações para este trabalho, o processo foi confortável para entrevistador e entrevistados, haja vista que as salas que nos foram disponibilizadas estavam climatizadas e contrastavam com o clima externo extremamente quente. Acreditamos ser uma das melhores estruturas de uma banda de música em todo o Brasil.

Figura 11. Corredor de salas de aula na sede da AMAM.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

A infraestrutura da AMAM é resultado de uma luta de 20 anos, conforme detalhado pelo maestro 2, e que se mantém graças ao trabalho intensivo realizado na cidade pela banda e sua escola. O instrumental pode ser considerado em bom estado, apesar de não ser novo. Entretanto, pelas nossas observações, ele ainda é largamente utilizado pelos alunos, tanto os novos, que entram na instituição para começar a aprender, quanto os mais antigos, e até egressos, que nos relataram que ainda hoje utilizam instrumentos que pertencem à banda. Observamos que os alunos, de uma maneira geral, são muito gratos pelo tratamento que recebem da banda e a atenção destinada a eles só aumenta o prestígio que a banda tem na comunidade.

Figura 12. Depósito de instrumentos da AMAM.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Figura 13. Sala de aula da AMAM.

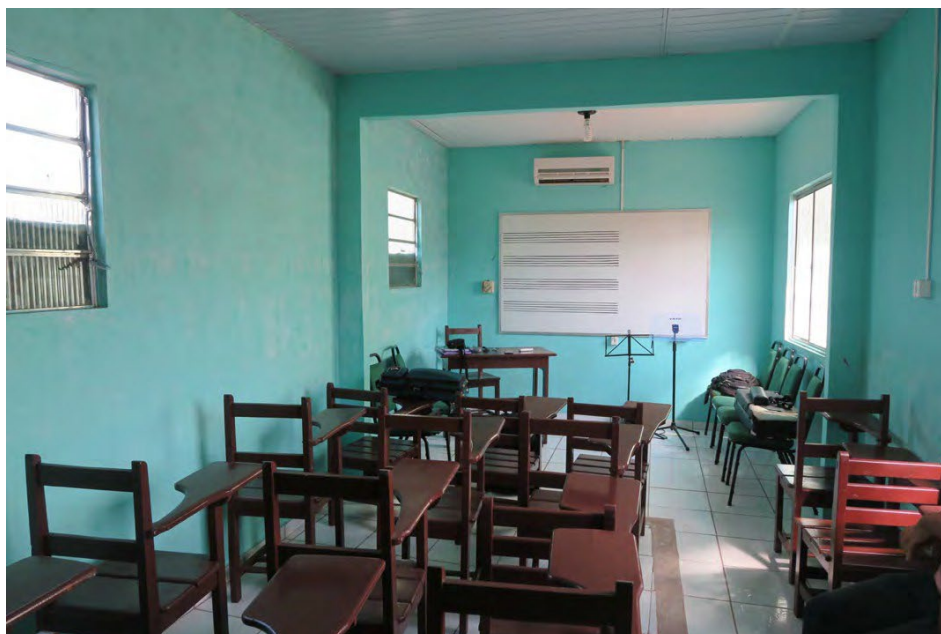


Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

Esse apoio estrutural é estendido aos alunos que são enviados à Belém para estudar. A escola mantém uma espécie de “casa de estudantes” na capital para acomodar aqueles alunos que não tenham condições financeiras de arcar com uma hospedagem durante seu período de estudos.

A Orquestra Acordes Celestes também é privilegiada em termos de estrutura. Sua escola possui um prédio que foi reformado pela Igreja. Nele funcionavam departamentos que foram deslocados e, logo após isso, o prédio passou por adequações que tornaram alguns ambientes próprios para receberem salas de aula. Foram observadas salas climatizadas que suportam um bom número de alunos ao mesmo tempo.

Figura 14. Sala de aula da EMAC.



Fonte: Arquivo pessoal de Herson Mendes Amorim

A banda possui dois depósitos de instrumentos: um que fica na escola e outro que fica no templo da Igreja. Anexo à igreja também funciona uma escola municipal. No andar abaixo do prédio da escola funciona um auditório onde ocorrem ensaios e aulas. A banda possui vários instrumentos, que também são disponibilizados aos alunos que não têm condições financeiras de ter um instrumento próprio. Durante nossas observações, não foi acompanhado nenhum ensaio sendo realizado no auditório, mas na nave principal da própria igreja. Isso se manteve mesmo após a segunda etapa da coleta de dados, realizada quase um ano depois da primeira etapa. Os ensaios apenas ocorrem nesse ambiente se não há disponibilidade no templo da Igreja. Isso ocorre porque o local de atuação da banda mais utilizado é a própria nave do templo. Mesmo as apresentações dos “recitais de fim de ano” também são feitas ali.

4.2 O PROCESSO FORMATIVO

4.2.1 Conteúdo ministrado nas aulas

As práticas de educação musical que ocorrem dentro das bandas de música estudadas são múltiplas e, obviamente, não se pode lançar um olhar analítico sobre elas sem observar o contexto em que ocorrem. Essa é a razão pela qual se optou por realizar a pesquisa de campo para esta tese, observando os fatos à medida em que eles acontecem. Talvez o processo seja a parte mais importante a ser registrada e analisada.

Estabelecendo o foco no processo formativo nas bandas percebem-se diversas similaridades entre o que ocorre nas salas de aula de bandas do interior e o que ocorre nas salas de aula das instituições formais. As bandas são, por definição, tidas como ambientes não formais de ensino nesta tese, portanto, é importante traçar uma linha de relação entre as práticas de educação musical encontradas nas bandas investigadas e as práticas encontradas nas escolas formais para que possamos refletir sobre esses dois ambientes e estabelecer conversas entre eles que possam ser benéficas aos alunos.

Dentre os entrevistados, 7 afirmaram que o material de estudo utilizado na banda era trazido “do conservatório”. E mais, os instrutores de teoria e prática tinham contato com o conservatório e outras escolas formais, como a UEPA e a UFPA. O professor 1 afirmou que:

Na aula de instrumento, porque nós temos a musicalização, e ela tá [sic] a cargo do professor que é formado na UEPA, o professor T. Ele tem todo um programa, de como iniciar os alunos. De início, eu começo a passar escalas, somente escalas, estudos em cima de escalas, eu tenho um método aqui. O outro aluno, que estava estudando o Klosé, ele tá [sic] um pouco mais adiantado (Professor 1).

O professor refere-se especificamente ao método Klosé, um método para clarinete que ainda é amplamente utilizado dentro do modelo conservatorial e que também foi citado por outros alunos e professores:

Eu lembro que o primeiro que ele passou foi o Klosé, esse que ele passou era básico mesmo. Começava com dó, ré. Porque eu já vi outros que tem umas lições mais pegadas assim. A gente tinha um menorzinho aqui, mas tinha as coisas básicas. Tinha também duetos, mas a gente não praticava os duos, era mais difícil. Eu lembro dele ter passado assim um método que foi feito, porque tinha um clarinetista aqui que estudou no Carlos Gomes, fez até o técnico lá, o K. , e ele elaborou um método dentro dessa dificuldade iniciante. Começando nota longa, sucessivamente assim as figuras, semibreve, mínima, e ia assim fazendo as liçõezinhas, duetos também,

estudos em cima de escalas, as variações, em terças, em quartas, tudo isso ele (passou) (Aluno 3).

O aluno 3 refere-se a alguém que estudou no conservatório e que trouxe o método até a banda. Também se pode perceber na fala do aluno 3 algo que Bakhtin (2016) chama de refração. Dentro da teoria bakhtiniana, os diversos campos da atividade humana são representados principalmente pelos sistemas de signos organizados, tais como ideologias políticas, religiosas, acadêmicas, artísticas, que são denominados por ele de sistemas ideológicos. Por meio de significações socialmente construídas, os contextos imediatos moldam-se a um conjunto de sistemas, valores e regras que formam os referidos sistemas ideológicos. Quando as elaborações de determinado sistema ideológico entram em contato com outro sistema, ocorre um processo de transformação e, “ao mesmo tempo em que um discurso proferido é recebido, transformado e reelaborado por cada sistema ideológico ou por cada indivíduo [que nele está imerso], ele é também agente transformador de cada locutor e/ou interlocutor” (CRUZ, 2019. p. 35).

Portanto, o que foi descrito na fala do aluno 3 pode ser descrito como um processo de transformação de um método (outro sistema ideológico), em “um método dentro dessa dificuldade iniciante” (sistema ideológico próprio), elaborando assim uma resposta dentro do seu contexto, refletindo não somente aquilo que recebeu de outro sistema ideológico, mas acrescentando os valores do seu próprio sistema. Devido aos constantes processos de refração demonstrados nas falas, pode-se inferir que esse processo é muito comum nas bandas investigadas:

A gente procura se basear em livros de autores famosos, por exemplo o DaCapo, esses métodos que procuram trabalhar a prática junto com a teoria musical. E no meu caso específico, eu uso um método bem simples. Com o passar do tempo a gente vai colocando os que até eu mesmo utilizava quando estudava nas escolas de música (Professor 6).

Tem os meninos que estão fazendo o bacharelado, aí eles dão aula. Mais nos finais de semana [sic], porque durante a semana eles estão em Belém. Aí no final de semana eles vêm, trazem o material, aí na outra semana a gente já tem que entregar o material pra [sic] eles prontinho. É um material que eles acabam tendo do conservatório. Esse método Klosé, eles pegam dos professores lá, pedem alguns mais avançados, eles vão vendo o nível da gente e vão passando. Ela tenta passar de uma forma mais simples, pra [sic] não confundir. Se a gente não entende ela vai explicando devagar, ou as vezes quando ela não tá [sic] a gente tira a dúvida com eles (Aluna 5).

A utilização de métodos e outros materiais oriundos de instituições formais de ensino é algo que está fortemente presente nas bandas investigadas. Possivelmente, isso se deve

ao contato das escolas com o Conservatório Carlos Gomes e a Escola de Música da UFPA, especificamente, mas não excluindo outras instituições como a Universidade do Estado do Pará (UEPA). Esse contato é feito já há alguns anos e, certamente, influencia os rumos em que as bandas conduzem seus currículos.

A banda União Vigiense iniciou os contatos com a Fundação Carlos Gomes por meio do Projeto de Interiorização ainda na década de 1990. Até os dias atuais, trata-se de um período extenso que acarretou diversas mudanças no ensino. Esse projeto visa a inclusão das bandas de música do interior do Pará por meio da melhoria das condições destas com a doação de instrumentos musicais e assessoria para assuntos educacionais.

Por meio dos dados obtidos, pode-se afirmar que o ensino nas bandas investigadas não é o mesmo que era feito antes desse contato. Entretanto, não se pode precisar o momento exato em que isso ocorreu nas bandas, sobretudo na banda em Vigia, que é mais antiga. O que foi encontrado foi uma mistura de metodologias que foram adaptadas para a realidade de cada banda, ou seja, de certo modo, pode-se dizer que elas passaram por um processo de refração, nos termos de Bakhtin (2016).

A banda União Vigiense tinha uma maneira bastante peculiar no seu ensino. Os alunos passavam por um período de aprendizado de teoria musical, sem contato com instrumento. Esse período poderia levar até um ano. O maestro então percebeu que esse modelo, que é semelhante ao modelo conservatorial, não estava dando os resultados esperados. A banda no interior precisa de um aprendizado mais rápido e menos “burocrático” que o aprendizado em um conservatório, porque tem uma dinâmica diferente e os objetivos são distintos. O professor 2 corrobora essa afirmação:

Esse tempo que eles me ensinavam lá era o seguinte: passava dois anos no Bona, na musicalização em geral, aí depois que ia pegar o instrumento, mas é claro, com isso o aluno, até ele pegar o instrumento já vai desestimulando [...]. Tinha que pegar primeiro a musicalização de dois anos, depois de dois anos sim, que vinha o instrumento, mas o senhor já vai ver a evasão que ia ter, porque o aluno vai aprender, mas no decorrer do tempo vai enjoar, porque vai ver outras crianças de outras bandas tocando, mas sendo que ele não tá participando, e fora que os pais também vão cobrar, né? Vão falar “poxa, meu filho já tá [sic] há dois anos e não toca, por quê?” (Professor 2).

Os resultados nas bandas nunca são a formação de instrumentistas solistas extremamente especialistas. Às vezes, o resultado esperado também pode ser outro. Gohn (2015) reflete acerca do que pode ser uma visão do processo educacional em bandas como as que estudamos aqui:

Certamente, em alguns casos, como na aprendizagem de um instrumento musical, no resultado do processo deverá haver a incorporação de algum grau de “instrumentalidade técnica”, mas ela não é o principal objetivo e nem o fim do processo. E mais do que isso: o conteúdo aprendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo a sua cultura (GOHN, 2015, p. 18).

O resultado esperado de um músico de uma banda como a União Vigiense é alguém que consiga tocar os dobrados, músicas religiosas e demais repertórios da música popular que fazem parte do dia a dia de procissões, eventos cívicos em geral e apresentações da própria banda, mas também esse conhecimento pode ser reelaborado e ter resultados completamente distintos, levando-se em consideração o meio em que vive o aluno que tem contato com esse conhecimento, conforme também reflete Gohn (2015):

O meio sociocultural onde se vive e a classe social a que se pertence também interferem na cultura dos indivíduos. Ou seja, o que tencionamos deixar claro é que não existem conteúdos fechados, absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento é um conhecimento elaborado (GOHN, 2015, p. 18).

Já de um músico de conservatório, espera-se além do domínio técnico aprimorado, um elevado conhecimento sobre estilos dentro da música erudita, padrão oriundo dos moldes europeus de que deriva o modelo conservatorial. São dois mundos completamente diferentes mas que, aparentemente, podem conversar entre si, levando em consideração os contextos de ambos. O maestro 1 relatou o seguinte, quando perguntado acerca do currículo utilizado na escola da banda:

Na realidade tem, porque a maioria deles [os professores] já participaram desses cursos, daí eles vão seguindo tudo, digamos, tem alguns currículos da Fundação que eles participam, aí eles vão seguindo tudo, vão analisando o que deu certo e o que não deu. No final (eles dizem), não tá [sic] dando certo isso daqui, bora [sic] mudar aqui. Foi aquela questão da mudança do meu estágio, bora [sic] ver se isso daqui não dá mais resultado? Aí quer dizer, eu disse: eu vou tentar no meu estágio, vou fazer meu trabalho, aí depois daqui vamos ver se dá certo. Daí eu fiz no primeiro ano e deu certo. Daí a gente continua fazendo esse trabalho. Porque se chega um período que saiu bastante músico também, daí a gente precisa ter a formação do músico mais rápido, aí por isso que eu digo pra nunca parar a questão da prática com a teoria, a gente continua fazendo a parte teórica, pra reforçar, mas eu necessito logo de imediato a prática. É porque se formos fazer, vamos dar o exemplo, digamos um trabalho de primeiro, segundo e terceiro ano igual na fundação, vai fazendo a musicalização, aqueles períodos, pode ser uma qualidade bem melhor, só que vai ser pra longo prazo, aí muitas das vezes eu não posso esperar pra longo prazo, se sair bastante músicos agora [sic], daí eu sempre vou ter formando outra banda. A questão da formação ela está sendo aquele ensino constante (Maestro 1).

Esse relato descreve as mudanças pela qual o currículo que os professores têm contato passam antes de chegar aos alunos. Várias tentativas foram empregadas até chegar ao modelo atualmente usado nas aulas: a teoria sendo ensinada junto à prática. Esse modelo é semelhante ao modelo usado no já citado Método Da Capo, de Joel Barbosa²⁸, no qual o ensino do instrumento é feito concomitantemente com a prática.

Em conservatórios, os cursos são extremamente longos e não caberiam no contexto de uma banda, pois a velocidade em que acontece a renovação dos quadros nas bandas é um dos principais contrapontos entre um contexto e outro. Se em um conservatório um aluno pode levar entre 8 e 10 anos para finalizar seu curso, em uma banda um aluno de sopro pode começar a tocar no grupo com meses de estudo do instrumento. O maestro 1 afirmou que o período médio que um aluno leva para entrar na banda:

Vai depender muito do aluno também, eu digo que naquele período pra [sic] mais por necessidade, um período de 6 meses mais ou menos. Tem aluno aí, a maioria desses alunos que estavam tudo na banda é aluno do começo do ano. Esses que estavam tocando são do começo do ano. Aí eu já tenho uns de agora que já vão passar, talvez já pro [sic] final do ano, já vão fazer o concerto do final do ano que a gente faz (Maestro1).

Obviamente, não se pode generalizar o que acontece em determinada banda, pois pode haver diferenças substanciais em outros grupos, dependendo do tipo de contato externo que tiveram, como por exemplo na AMAM. Na banda em Ponta de Pedras foi encontrado um ambiente completamente diferente em termos de organização curricular e ensino instrumental. O maestro 2 relatou que antes, como não havia uma escola de música que pertencia à banda, o maestro organizava por conta própria as aulas de uma maneira bastante similar à que ocorre no conservatório. A descrição é impressionante:

Então com treze anos eu comecei a estudar com ele, a metodologia dele era voltada pra [sic] decorar o ABC musical, as primeiras lições, o que é música, ritmo, então nós tínhamos que decorar todas as lições. De aula em aula ele perguntava o que é isso, o que é aquilo, tínhamos que responder decorado. Depois que passasse dessa fase, dessa etapa de responder toda essa parte teórica, nós íamos pras [sic] aulas de solfejo, então ele não usava nenhum instrumento pra ensinar o solfejo, ele usava a própria voz. Ele cantava a primeira escala em semibreves, e mandava a gente acompanhar, cantando também no tom da voz dele, depois de mais algumas aulas cada um tinha que cantar a própria escala sem o auxílio dele. E depois vinha os primeiros exercícios, com intervalos, em compassos diferentes, até que os últimos exercícios já eram em vozes com acidentes, com fá sustenido, com si bemol, e isso nós passávamos assim um ano só solfejando, bastante tempo, por quê? Não havia na banda instrumentos disponíveis pra [sic] todos os alunos, então ele fazia isso pra ver qual desses alunos ia perseverar mesmo, não iam desistir. Era um teste, porque não

²⁸ Ver capítulo 2, página 27.

tinha como atender todos com instrumentos, e muitos realmente ficavam pelo caminho, porque já achavam que ficar cantando, solfejando, solfejando muito já estava muito cansativo, muito enjoado, mas ele fazia isso realmente pra [sic] perceber se o aluno já estava preparado. Então, as últimas lições dele, ele já trazia os exercícios em que ele dava pro aluno cantar à primeira vista, sem auxílio de instrumento nenhum, então quando o aluno já cantasse esse exercício à primeira vista, sem errar nada, o tom das notas, tudinho, pra ele esse aluno já estava preparado auditivamente (Maestro 2).

O maestro 2 não mencionou se o seu professor tinha algum contato com escolas formais de música em seu currículo, mas mencionou que morava em uma vila a vinte minutos da cidade de Ponta de Pedras e que era pescador e lavrador, o que torna esse relato mais impressionante ainda. Contudo, não se pode afirmar que esse era o ensino que todo aluno da banda recebia antes de entrar, pois o maestro 2 também menciona algo que dá uma ideia de como os conhecimentos também eram transmitidos na banda antes da escola ser estabelecida, o que não deixa de ser um contraste com o relato anterior:

Mas a banda tinha assim uma outra característica, era dobrado, a maioria era dobrado, tocava muita música de ouvido, então o que nós aprendíamos era o que eles repassavam auditivamente pra [sic] gente. Não existia assim um repertório. Quando ele resolveu se aposentar de vez e me entregar a regência, aí foi que eu já comecei a mudar, a metodologia, mudar a questão do repertório, isso foi muito difícil, porque eu era muito novo, eu era o mais novo da banda, me colocar como regente de uma banda onde todo mundo já tem uma certa idade, foi um impacto muito grande porque eles não aceitavam que colocasse tal música, e aí quando eu comecei a pesquisar partituras, comprar partituras e colocar assim pra eles tocarem, eles já não conseguiam, porque exigia leitura, e a maioria deles eram músicos de ouvido, eram músicos que tocavam muito bem de ouvido, mas ler assim tecnicamente, eles tinham muita dificuldade (Maestro 2).

O maestro afirmou que não havia um repertório que se pudesse ler com partituras. A maioria dos músicos tocava de ouvido, o que de certa forma dificultou um pouco o trabalho do maestro, que mudou a metodologia dos ensaios e lhes apresentou uma realidade completamente diferente, constituindo um exemplo interessante de como realidades distintas podem, contudo, produzir resultados mais ou menos semelhantes. Ou seja, uma banda de músicos “de ouvido” nesse contexto funciona tão bem quanto uma banda de músicos “leitores”. São contradições desse tipo que estimularam esta pesquisa

A professora 4 descreve como funciona o currículo da escola da banda atualmente e mostra mais uma vez a influência do modelo conservatorial no ensino da banda:

A AMAM não é uma escola regular, ela não é regularizada também, ela só é uma ONG. Então ela não tem o PPP (Projeto Político Pedagógico), não tem nenhum tipo de documento, a não ser o regimento interno e um outro documento, que é como se fossem leis que regem, que foram feitas pra banda musical, e não exatamente pra

escola, até porque pelo histórico era somente a banda que havia, e esses estatuto ele é dessa época, então não tinha essa questão da escola. Essa questão da infraestrutura então nem se falava muito nisso ainda. Era um sonho, como os mais antigos dizem pra [sic] gente. Então o que a gente faz pra [sic] tentar seguir um conteúdo? A gente acaba pegando o conhecimento que a gente tem do Instituto Carlos Gomes, que é o conservatório lá em Belém, e a gente acaba pegando os conteúdos de cada série e acaba adaptando pro [sic] que a gente tem aqui. Quando eu entrei, ficou um pouco mais nítido isso, a gente conversou mais com a diretoria, mais com os professores, mas antes era o básico, tu aprendias a ler a partitura, o nome das notas, divisão musical, os compassos simples, aprendia na marra os compostos, quando já estava na banda, porque a gente não via compassos compostos antes, teoria, solfejo, nada disso, e também antigamente a gente aprendia só a tocar músicas, musiquinhas que o maestro estava dando. Eram músicas muito boas, que tu desenvolvias na prática, a gente não tinha realmente teoria e desenvolvia na prática as coisas (Professora 4).

Se antes os alunos aprendiam “na prática”, ou seja, já atuando dentro da banda, pode-se inferir que o ensino mais “imediatista” também era presente aqui, pois, pela descrição da professora 4, ensinava-se apenas o básico e o aluno já era apresentado à realidade da banda, e assim aprendia o que necessitava sem necessariamente ter passado por uma instrução anterior. Entretanto, com a mudança de “metodologia” mencionada pelo maestro 2, as mudanças parecem ter vindo de uma forma “brusca”, trazendo possíveis dificuldades para os que já atuavam na banda. Como já citado, as bandas têm determinadas características que as fazem únicas. Teria a influência do conservatório e de outras escolas formais mudado essas características nos grupos investigados nesta tese? O “imediatismo”, por exemplo, não é algo que será encontrado em um conservatório, pois o tempo é significativamente mais extenso para que sejam alcançados os resultados esperados, mas em uma banda essa característica em específico é algo que define seu trabalho. A professora 4 descreve em sua fala o distanciamento que o modelo de ensino que existia na escola tem em relação ao modelo atual:

Então a gente age assim, a gente adapta, tanto que a gente pergunta pra [sic] alguns dos meninos “tem lá no conservatório? Tu podes ter acesso ao conteúdo?”. Mas tu não tens acesso a como é feito conteúdo, os livros, então isso tudo a gente tem que correr atrás, e ainda tentar simplificar pro contexto de cada um, porque aqui a gente ainda tem essa – a diretoria fala – a gente é como se fosse um conservatório, tem esse modelo conservatorial, mas a gente é uma ONG, não é um conservatório, a gente é um projeto social. Não é esse o fim, não é esse o objetivo. Então a gente ainda tem isso como modelo porque é o modelo que a gente aprendeu, o modelo que a gente vê de organização. Mas com o tempo a gente vai abrir um pouquinho mais a cabeça e a gente vai começar a fazer uma coisa um pouco mais diferente, no campo social mesmo (Professora 4).

Com esses relatos, uma vez mais pode-se observar que a influência da escola formal está presente nesse ambiente não formal, por meio de um processo de refração, explicitado

por Bakhtin (2016), pois, pelo relato do professor, os conteúdos são “adaptados” à realidade da escola. Embora a noção de refração não coincida com a ideia de “adaptação” (aqui usada como senso comum), visto que a refração vai mais no sentido de “interpretação”, como foi observado nas aulas, a adaptação que os professores fazem dos métodos conservadores não deixa de ser uma interpretação, mais ou menos livre, do material que adotam. Por esse motivo, é considerada legítima a aproximação entre os dois termos.

Um dos pontos mais mencionados pelos entrevistados da AMAM é o fato de seus alunos estudarem em escolas formais como o Conservatório Carlos Gomes e a Escola de Música da UFPA. Alguns dos alunos até se tornaram professores dessas Instituições.

A maioria dos entrevistados dessa banda, especificamente, mencionaram que seus professores utilizam materiais que são usados no conservatório, por isso ocorre uma influência tão grande na banda e nos alunos. Nesse caso, pode-se afirmar que o objetivo central é o envio de músicos às escolas formais, especialmente o conservatório.

É possível observar também que se criou um tipo de “vínculo velado” entre a banda e o conservatório, pois os professores da banda também relataram sentir falta de mais apoio institucional por parte da Fundação Carlos Gomes, haja vista que a banda também faz parte e é atendida pelo Projeto de Interiorização promovido pela FCG. Já que o modelo adotado tem características parecidas com o conservatório, é comum que haja uma certa “dependência” de orientação quanto aos seus rumos. Esse vínculo estranhamente contrastará (conforme será visto) quando os alunos realizarem a transição entre o meio não formal e o meio formal.

Na banda em Viseu, foi encontrada uma realidade que também apresenta similaridades com o conservatório e a escola de música. Uma das características detectadas é a forte presença de aulas individuais na EMAC. A maestrina 3, quando perguntada sobre como são as aulas de instrumento na EMAC, respondeu da seguinte forma:

Depende do aluno. Tem aluno assim que não tem, por exemplo: eu tenho uma aluna que ela é muito ativa. Eu estou dando aula aqui, e digo “toca isso”, aí ela levanta [sic], senta um pouquinho, e fica nisso. Aí é difícil deixar ela numa turma com várias alunas. Aí ela fica sozinha. Tem aquelas meninas que já conseguem, tem aquele controle e já ficam em grupo (Maestrina 3).

Percebe-se que a atenção maior é dada àquele aluno que tem mais dificuldade. Já as aulas em grupos são dadas aos alunos com mais facilidade. Em conservatórios, a prioridade sempre é dada às aulas individuais. Essa é uma característica desse meio. O professor 6 relata:

Sim, as aulas em grupo elas começam a funcionar a partir do segundo semestre de funcionamento da escola, do segundo semestre do ano letivo. Porque no primeiro não tem como a gente fazer porque os alunos ainda estão aprendendo empunhadura, embocadura do instrumento, mecânica, então eu vejo que ainda não dá pra [sic] montar um grupo, que eu acho que não vai ser rentável. Agora a partir do segundo semestre sim, a gente vai começar a montar um grupo de metais, um grupo de violões, pra [sic] eles sentirem como é a prática de conjunto, né? Pra eles verem como é a realidade, porque até então, ele sozinho lá, aí quando chegam, sentam [sic], tomam aquele choque de realidade, e até serve de incentivo pra eles também estudarem mais (Professor 6).

Nessa fala, percebe-se que as aulas em grupo somente ocorrem após um início individualizado. Aqui tem-se um outro exemplo que se pode considerar de refração (Bakhtin, 2016) ao modelo conservatorial, pois apesar de ocorrerem aulas individuais, elas foram adaptadas para um período diferente do que ocorreria em um conservatório. Cabe lembrar que as características principais do modelo conservatorial são, segundo Vieira (2001):

- Reverência à música erudita europeia;
- Reconhecimento do saber musical acumulado e da necessidade de sua conservação;
- Divisão da música em teoria musical e prática instrumental/vocal;
- Noção abstrata da música, no ensino da teoria musical;
- Sobrevalorização da prática instrumental/vocal;
- Idealização do músico (crença na precocidade e prodigalidade);
- Hierarquização dos instrumentos, dos conjuntos e dos repertórios de música erudita.

Há diversas vertentes que defendem as aulas individuais e as aulas em grupo. O ensino em grupo é por vezes considerado controverso. Dentro do modelo conservatorial, por exemplo, as aulas em grupo não são tidas como eficientes, pois por meio delas não se pode dar atenção individualizada a cada aluno. Já autores como Schroeder (2005) afirmam que as aulas em grupo são extremamente eficazes e os resultados desse tipo de ensino são muito interessantes, sobretudo quando se fala em interação social, algo muito característico do modelo de ensino presente em bandas:

Um dos recursos mais interessantes, e que tem sido alvo de controvérsias no ensino do instrumento, é a formação de grupos. Para os adeptos da “técnica em primeiro lugar”, esse recurso é um problema e não uma solução, pois argumenta-se que, no grupo, não é possível dar a necessária atenção a cada aluno individualmente. Se acreditarmos, entretanto, que a música é algo que se produz nas interações sociais, então quanto mais ricas essas interações, mais rica a produção individual de cada um. As vantagens do trabalho educativo em grupo já foram amplamente estudadas e estão na ponta da língua de qualquer educador mais atualizado. Estranhamente, porém, no campo de ensino de instrumento, ainda há muitas ressalvas quanto aos seus benefícios (SCHROEDER, 2005. p. 165).

Durante a realização das observações, foram acompanhadas algumas aulas de instrumento na EMAC, permitindo comprovar que a maioria delas é dada de forma individualizada. A EMAC é uma escola muito nova, que começou em meados de 2011. Pelo relato histórico que foi obtido sobre a escola, o modelo de ensino foi pensado para ser dessa forma desde o início, portanto, podemos diferenciá-la das duas outras escolas aqui mencionadas, que tiveram em seu histórico momentos em que o ensino não tinha nenhuma relação com qualquer escola formal e, se é que se pode chamar assim, ainda não estavam totalmente “contaminadas” com metodologias de outros contextos, mesmo que de forma adaptada.

Essa maneira de ensinar, com muitas semelhanças ao ensino conservatorial, não é coincidência. Trata-se de uma via de mão dupla em que a escola formal (conservatório, EMUFPA, etc.) muitas vezes se desloca até o interior e impõe sua visão do ensino música e da própria música em si, estabelecendo uma relação hierárquica em que “quem sabe música somos nós, vocês tocam desafinado, tocam errado, etc”, ou seja, como detentores do conhecimento. Não se estabelece de modo efetivo uma via, um retorno, em que a escola formal “aprenda” algo nesse contato. O resultado quase sempre é uma influência tão forte do meio formal no não formal, com sua maneira de tocar de origem europeia, que começa a se fazer presente na banda com a sua aproximação com o conservatório. Nomenclaturas como “Banda Sinfônica” ou “Orquestra” podem ser tidas como um indício disso.

Consequências também consideradas não benéficas dessa relação são constatações como as feitas a respeito de como os alunos veem a si mesmos. Em suas falas, observou-se que os alunos demonstram um profundo sentido de inferioridade ao se depararem com o ensino exterior à banda – eles são os mestres, os doutores, eles têm o som verdadeiro do clarinete, eles são formados, etc. –, que também passa pela qualidade dos instrumentos. No interior, os instrumentos são geralmente precários (como, de uma maneira geral, foi observado anteriormente), e isso também influencia na maneira de aprender, criando uma série de vícios, que mais tarde precisam ser “tirados” quando o aluno passa para um processo de profissionalização. Nesse caso, os alunos têm que mudar não somente a concepção técnica, mas a sonora. Infere-se que a escola formal vai até lá (na banda) “preparar” o aluno para a chegada no ambiente conservatorial. Falas como as que dispostas a seguir demonstram a percepção geral encontrada, de que o “modelo” a ser seguido é sempre o formal:

Eu fiz alguns cursos de regência dentro da fundação também. Eu fiz um curso de regência com o Joel Barbosa, que é doutor, né? Eu fiz os primeiros cursos quando ele veio pra cá, o primeiro, o segundo, aí eu continuei aí nessa vida, nessa luta (Maestro 1).

Foi a primeira geração de músicos que teve aqui. Músicos totalmente autodidatas, eles pegavam as coisas e iam resolvendo à sua maneira sem uma orientação formal de escola, de um conservatório. Conservatório era uma coisa completamente fora da realidade nessa época. Daí, a partir disso aí ele foi incentivando nós [sic], os netos, a estudar. E eu pensei que eu tocava trombone, pensei “legal, tô [sic] tocando”, fiquei por aqui, e graças a Deus eu tive a oportunidade de sair pra estudar fora, e lá descobri que não era isso. Choque de realidade. “Não, meu filho, não é assim”. E tive que aprender tudo novamente, né? Enfim (Professor 6).

E quando ele foi, eu já estava com o pensamento de ir pra Fundação Carlos Gomes, por conta de que todos os músicos quase, que eu penso que tem um conhecimento a mais, que conseguem ser uma fera [sic] no instrumento aqui em Vigia, mesmo os que os que não saíram daqui, o que estão aqui em Vigia, é por conta que passaram por lá, pelo conservatório (Aluno 3).

Mas sempre a gente tem que evoluir, né? Procurar mais conhecimento, não ficar só aqui. Como eu lhe falei, aqui a gente tem até certo ponto o conhecimento, porque o objetivo praticamente é entrar na banda. Ou seja, quando você tá [sic] na banda já, tocando, não tá [sic] mais pegando aula, só tocando na banda, vindo pros ensaios, participando, aí você fica assim meio “pô, e agora o quê que eu vou fazer?” (Professor 3)

Depois disso a banda foi crescendo, e veio mais, chegou um ponto de ter mais aquela necessidade de ter professores formados, pra passar algo a mais, em relação à teoria e técnica. A associação já se tornou como o ingresso pra ti [sic] entrar numa carreira profissional (Aluna 5).

Só ficavam no município aqueles músicos que eram de outra profissão, que tinham uma renda aqui e tocavam na banda por prazer. Então tinha que fundar a escolinha. Aí como eu tinha estudado no conservatório, eu tinha alguns amigos lá, então eu fui buscar conhecimento lá, informação como começar o projeto [...] Eu passo toda a base aqui, todo o início, e todo ano a gente faz de tudo pra deixá-los, ou no conservatório ou numa faculdade. É o mínimo que a gente pode fazer (Maestro 2).

Eu fiquei muito nervosa, porque é uma estrutura muito diferente a infraestrutura deles, o comportamento é diferente, então lá, eu lembro que eu me sentia muito pequenininha, invisível, mas não porque eu tinha vindo do interior, ninguém sabia. É porque eu me sentia muito estranha mesmo (Professora 4).

Daí em 2014 eu já comecei a tocar nos instrumentos de sopro em bandas de fanfarra, já tinha muitos alunos de lá que vinham estudar no conservatório, e eu acabei tomando como exemplo, como eu gosto muito. Em 2014 eu fiz a prova, quando foi em 2015 eu comecei a estudar aqui no conservatório, já planejando o lado profissional da música, eu queria ser profissional e já comecei a buscar (Aluno 6).

Entretanto, mesmo com todo o contato prévio com o meio formal, os alunos que transitaram para este meio relataram dificuldades de adaptação diretamente ligadas ao conteúdo musical, conforme será visto a seguir.

4.3 O FIM. RESULTADO DO PROCESSO

Com o percurso formativo chegando ao fim, os resultados dele fazem-se perceber no rumo que os alunos tomaram. Como se tratam de resultados, será observado sobretudo o resultado da trajetória formativa por meio dos alunos egressos e todos os entrevistados que tiveram contato com a escola de música formal, analisando suas perspectivas pessoais, haja vista que tiveram esse contato e perceberam as similaridades e diferenças entre esses ambientes. Isso fornecerá uma base para entender qual o impacto que a transição teve em suas vidas, abrindo algumas portas para, talvez, sugerir caminhos de diálogos possíveis entre esses dois mundos. Entretanto, também parece ser plausível discorrer acerca dos alunos atuantes na própria banda, para que se tenha a percepção sobre a sua formação e se esse aluno condiz com o que a banda pretende formar e o que ela de fato forma.

4.3.1 Contato com a Escola Formal - Dificuldades

Os entrevistados mencionaram em suas falas algumas dificuldades em sua transição do meio não formal para o formal. Os entrevistados que tiveram contato com o conservatório e com a escola de música tiveram dificuldades de vários tipos, às vezes relacionadas ao conteúdo musical propriamente dito, às vezes relacionadas a fatores externos à música.

As dificuldades relacionadas à música, em sua maioria, tinham relação com aspectos técnicos que os alunos não tinham contato no decorrer de seus estudos na banda:

Eu penso que tive [dificuldade]. Não falando, eu acho, de clarinete. A minha dificuldade no clarinete foi ali na chave do agudo, na chave 4, onde [sic] eu não tinha conhecimento de estudar, apesar de não ter olhado aqui, na questão das variações, terças e quartas, intervalos eu estudava, mas as variações aqui, não. Mas não achei tão difícil. Foi só uma questão de um algo a mais pra estudar mesmo. A minha dificuldade grande mesmo, inclusive eu reprovei no primeiro ano lá, foi solfejo. Foi por conta de que aqui não se dá mesmo (Aluno 3).

As matérias teóricas, em geral, são as que mais trazem conflitos aos alunos formados em bandas do interior, pois a forma como essas matérias são repassadas aos alunos em suas escolas de origem não permite o tempo necessário para a absorção de grande quantidade de assuntos, pois é dada grande importância à prática, em detrimento da teoria e solfejo. O aluno 3 também menciona em sua fala o fato do choque em relação ao conteúdo essencialmente erudito ministrado no conservatório e o que eles geralmente aprendiam na banda:

Por ser do interior, a única coisa – não preconceito – por um lado eu acho até legal, o pessoal que tá ali, não são todos, mas o pessoal que tá ali, por começar ali, e estar muito focado nessa questão método, começar em método, escala, método, escala, eu creio que não sei se todos os professores, mas com alguns que tive contato, por ser do interior, quando a gente tocava um choro qualquer assim, qualquer coisinha, sei lá, o pessoal parece que ficava pasmo, eles não tocavam choro. Inclusive eu tive um colega lá, colega/amigo mesmo, ainda dei umas partituras de choro pra ele lá, só que por conta da questão método, querer tocar como método, ele conseguia tocar, mas “sem música”, todo duro mesmo, não tinha aquela imaginação da linguagem de fazer um popular. Se tivesse escrito tudo batido, era tudo stacatto, tudo batido mesmo. Não existia aquela questão de pegar a partitura e trabalhar dentro de uma linguagem popular mesmo. Já que eu acho que tá [sic] meio que natural aqui a questão do pessoal do interior, por conta de, eu creio, que a primeira influência que a gente tem é essa (Aluno 3).

Em minha prática docente, na EMUFPA, um caso ajuda a ilustrar bem essa situação descrita pelo aluno 3. Ocorreu quando recebi um aluno da cidade de Igarapé-Açu, no interior do Pará. Ele aprendeu tocar clarineta na banda municipal de sua cidade e mudou-

se para Belém devido ter entrado no exército. Até ingressar na EMUFPA, não teve contato com nenhum tipo de método formal. Em uma das aulas pedi a ele que executasse um trecho de um estudo de Alfred Uhl²⁹ (1909–1992), que tinha semicolcheias. Ele executou tudo com muita dificuldade e tive que colocar o metrônomo – que nesse caso atrapalhou mais do que ajudou – em um andamento mais lento. As dificuldades continuaram até que ele conseguiu chegar ao final do estudo com muitos atropelos e bem distante da forma exigida na partitura. Ao final da aula, já em clima de conversa informal, enquanto eu desmontava meu instrumento, ele sentou-se e perguntou se eu conhecia um determinado chorinho, e começou a tocar. Fiquei impressionado com a destreza com que ele tocava, realizando improvisos de uma dificuldade infinitamente superior à do estudo que ele tocou anteriormente. Imediatamente me dei conta de que estava usando a dificuldade certa, mas com o método errado. Ainda com o intuito de conhecer os limites dele, coloquei o playback de um chorinho bastante conhecido, que ele prontamente executou de memória. A partir de então todos os materiais que utilizava com ele eram baseados em música popular. Em resumo, eu não estava utilizando uma linguagem que fizesse sentido para aquele aluno. Encontramos em Vigotsky (2010) uma forma de interpretar o que ocorreu nessa situação:

Assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio (VIGOTSKY, 2010, p. 67).

A mesma dificuldade mencionada anteriormente também se fez presente na trajetória do aluno 6, que relatou o seguinte:

O que me causou mais estranheza assim é porque lá a gente costumava estudar bastante música popular, quando tu chegas aqui, tu vens pra [sic] um clima bem mais erudito, o professor aqui só trabalha com métodos internacionais, método alemão, método inglês (Aluno 6).

O repertório de música popular, ao menos na época em que esses alunos tiveram o contato com o conservatório, obviamente não era parte do currículo dessa escola; em se tratando de um conservatório, o foco principal sempre será a música erudita. Nesse ponto, a EMUFPA está modificando seu currículo, pois cada vez mais alunos do interior se transferem para Belém a fim de estudar na instituição. Atualmente, o “Curso técnico em instrumento” foi substituído pelo “Curso técnico em instrumentista de bandas”, dando ênfase a uma formação que é frequentemente requerida no meio profissional no Estado

²⁹ 48 Etüden für Klarinette. Book 1. Schott Edition, 1940/2004.

do Pará. Outro ponto que vem sendo revisto na EMUFPA ao longo dos anos é a falta de cursos voltados exclusivamente à música popular. Nos últimos concursos foram contratados professores específicos que dominam esse tipo de material, como contrabaixo elétrico, guitarra e bateria. Mesmo não sendo instrumentos de sopro, essas mudanças possivelmente serão positivas e beneficiarão alunos que porventura tenham interesse em se profissionalizar utilizando a música popular.

Ainda em relação ao choque cultural sentido por alguns alunos, o aluno 7 e a maestrina 3 relatam suas experiências na transição do ambiente não formal ao formal:

No começo eu tive um choque. O jeito que a gente tinha aula na AMAM é totalmente diferente daqui. A gente não tinha essa cobrança individual, a gente não tinha aula individual. Quando eu passei e comecei a ter aula no conservatório realmente foi uma “porrada”. Os primeiros seis meses foi [sic] uma coisa. Mas, graças a Deus, eu nunca tive dificuldade com isso. Tanto teórico como prática, sempre tive facilidade. Só foi um pouco assustador por causa dessa cobrança, toda semana cobrança, “esculhambação”, daí depois foi virando rotina [...] Já quando eu entrei no bacharelado foi outra “porrada”, porque quando eu passei no bacharelado eu estava no primeiro ano do básico ainda. Foi bem rápido. Foi um salto muito grande assim, eu estava estudando no curso técnico, que no básico é só teoria, entrar pro bacharelado, que são muitas matérias, aí eu tive que correr atrás pra poder andar na linha, senão (Aluno 7).

Teve por causa da idade. É porque com 5 anos de idade a pessoa começa a tocar violino lá, no caso. Eu já estava com 18 anos, e não aceitaram. Eu tentei ficar como ouvinte só pra [sic] pegar aquelas técnicas simples, assisti a primeira aula, segunda aula, aí o professor não deixou mais. Aquilo foi muito difícil. Aí nisso, no conservatório, eu estava estudando só a teoria, uma coisa assim que foi muito interessante. Eu estava no básico, só que foi o básico que eu não vi aqui no ano que eu estudei, foi aquele básico assim que me ajudou bastante. Lá o professor tocava as coisas e a gente tinha que ouvir, escrever o tempo da nota, a nota certa, essas coisas. Aí eu comecei a estudar na EMUFPA, com a professora S. Lá eu me senti muito bem porque não teve esse negócio “ah, tu não podes tocar porque tu tens 18 anos”. Não teve essa. Aí eu tocava, tinha aula com a professora S., e tocava na orquestra dela (Maestrina 3).

Apesar das similaridades observadas nas escolas de origem desses alunos com o meio formal, as transformações pelas quais os conteúdos passam na escola não formal podem torná-los objetivamente diferentes do que quando são ministrados dentro do conservatório, por exemplo. Esse aluno relata que, apesar de não ter sentido dificuldade em relação ao conteúdo ministrado, sentiu na forma como esse conteúdo era repassado, trazendo um ritmo de trabalho ao qual ele não estava habituado. Já a maestrina 3 encontrou barreiras para ingressar no conservatório devido a outra característica do modelo conservatorial: o início dos estudos ainda na infância, e que não admite o início

em outra etapa da vida. Essa característica impossibilitou o ingresso da professora no conservatório. Entretanto, a EMUFPA a acolheu.

Contudo, nem sempre as dificuldades estão ligadas à parte musical. Os entrevistados relataram algumas dificuldades relativas à adaptação e ao tratamento recebido na escola formal. A exposição desses relatos não tem como objetivo denegrir a imagem das escolas em questão, mas apenas ilustrar determinadas situações que podem acontecer mais do que se poderia esperar, e que deixam marcas nos envolvidos, sobretudo os alunos, que podem levar em sua bagagem experiências não positivas, e talvez para que haja uma reflexão sobre o acolhimento desses alunos que, muitas vezes, vêm de realidades desfavoráveis financeiramente em busca do seu sonho, e se deparam com situações que poderiam ser evitadas. Segundo Gonzalez e Pedrosa (2013):

A população mais desfavorecida é aquela com maior participação nas ações desenvolvidas nos espaços de educação não formal. Esse tipo de educação compreende um conjunto de atividades pedagógicas estruturadas e desenvolvidas nos meios não escolares, buscando favorecer a participação na coletividade (GONZALEZ & PEDROSA, 2013, p. 246).

A professora 4, o maestro 2 e o professor 6 relataram:

E o que eu percebi é que o músico do interior – eu sou muito observadora também, eu ficava no meu cantinho mas eu também observava muito - e os músicos que vinham do interior passavam o dia inteiro no conservatório, vinham da sua casa, ou moravam com parentes, e acabavam não podendo ficar muito confortáveis nessas moradias, não tinham mesmo onde ficar, então ficavam o dia no conservatório. E aí eu percebi que tinha músico que ficava o dia inteiro sem comer, estudando de 9 da manhã às 6 da tarde, não comia nada. E eu achava isso incrível, porque os que moravam lá não se dedicavam tanto quanto aqueles meninos, tanto que hoje a banda sinfônica, o diretor conversando com a gente, a banda é praticamente só de músicos do interior. Tanto que às vezes é adiado o ensaio porque não tem músicos, porque cada um tá no seu interior (Professora 4).

É, eu fui meio sem estrutura financeira e até psicológica, né? Eu morava assim com parentes. E com 16 anos, você deixar tudo e morar assim com pessoas que são parentes, mas às vezes são estranhas. E dentro do conservatório, nessa época ele atendia uma outra classe. E eu não me enquadrava de modo algum nessa classe. Os professores eram, na maioria, estrangeiros. Mas o meu professor de saxofone, ele era brasileiro, paraense, mas assim, eu com instrumento todo amarrado, com uma boquilha na época que eram umas boquilhas brancas, transparentes, muito ruins. Então o professor via que investir nesse aluno, lá do interior, com o instrumento todo ruim era perda de tempo, aonde [sic] ele tinha alunos de uma outra situação, outra estrutura, com instrumento, e com outras condições e com outro futuro, não é? Uma outra perspectiva de futuro. Mas eu senti isso como forma de discriminação mesmo, era uma questão assim, social, né? “Ah, era um aluno de interior, sem nenhuma estrutura, sem nenhuma perspectiva. Com esse instrumento ele não vai chegar a

lugar nenhum". Mas assim, serviu de lição pra mim. Hoje eu coloco como experiência. Tomei como um incentivo (Maestro 2).

Olha, se eu disser pra você que de início essa experiência foi uma experiência boa, eu vou estar enganando você. Porque, sinceramente, foi uma experiência muito ruim. Tipo [sic], eu falo por mim, é claro, a discriminação com os músicos que vêm do interior é bem notória, é bem grande mesmo, porque quando a gente chega lá, eles não querem, acham que a gente não sabe de nada e com esse nada a gente deve ficar pra sempre. Essa transição daqui pra lá ela foi bem conturbada, mas a gente, como eu mesmo ouvi por lá, os próprios professores também reconhecem isso, alguns reconhecem isso, que os alunos do interior eles são muito mais dedicados, porque muito que moram lá na capital mesmo, que têm uma facilidade de transporte, de estadia, de adquirir um instrumento bom, nós que somos do interior temos muito mais dificuldades, mas também temos muito mais interesse em adquirir esse conhecimento. Foi uma transição primeiramente ruim, mas vencida essa primeira etapa aí, depois a gente começa a estudar, aí vem o retorno de você ter encarado e não ter desistido, né? (Professor 6).

Observam-se nesses relatos que as dificuldades enfrentadas pelos alunos oriundos do interior perpassaram as barreiras da música e adentraram na esfera pessoal. Contudo, dentro de cada relato, verifica-se a força de vontade que esses alunos demonstram, encarando as dificuldades como desafios a serem superados. Não se trata de uma tentativa de “romantizar” essas dificuldades frente a como realmente deveria ser o acolhimento desses alunos, mas visualizar que os resultados alcançados por eles muitas vezes são influenciados por esses fatos. Algo que chamou a atenção é que os entrevistados que fizeram esses relatos, após a profissionalização, retornaram às suas cidades de origem e seguem atuando nas escolas nas quais iniciaram seus estudos, compartilhando conhecimentos com as novas gerações de instrumentistas e dando continuidade ao trabalho das bandas.

4.3.2 O contato com a Escola Formal – Benefícios das Práticas Educacionais das Bandas

A análise dos dados e das observações levou à concepção de que existe um conjunto de fatores que levam os alunos formados nas bandas a, mesmo com todas as dificuldades apresentadas na transição de um ambiente para o outro, dar conta dos estudos numa escola formal. As escolas das bandas de música, por suas características próprias, ajudam os alunos a desenvolverem rapidamente habilidades que dificilmente desenvolveriam na mesma velocidade se tivessem tido contato inicial com a escola formal. Isso pode ser considerado como o primeiro fator. Observou-se que os alunos são expostos muito cedo

ao trabalho já dentro da banda de música e aprendem determinadas técnicas, em suas próprias palavras, “na marra”, novamente confirmando o “imediatismo” dos resultados na educação não formal, que é “particularmente idônea para a satisfação de necessidades muito imediatas e próximas, e, por isso, os meios não formais estariam realmente orientados para produzir efeitos a curto prazo” (TRILLA, 2008, p. 68). O professor 6 relata o desenvolvimento de algumas habilidades que o ajudaram quando adentrou no sistema formal:

A gente aqui, eu acho que ficou bem explícito que a gente não tinha contato com solfejo, com ditados rítmicos, melódicos, escalas menores, essas coisas a gente nem sabia que existia, mas inconscientemente, ou sem querer, vamos dizer assim, a gente praticava muito divisão métrica e isso ajudava muito na questão do ritmo, e meu professor quando veio aqui não tinha aquela coisa de “vamos lá, no piano, vamos solfejar aqui”, mas a gente já percebia que tinha que ter um consenso entre o tocar e cantar das notas, a gente tinha aquela curiosidade de falar “porque que soa num instrumento essa altura, e eu não consigo cantar as notas na altura que tá escrito?”, a gente tinha isso mas não conseguia se aprofundar por não ter o conhecimento, e essa curiosidade, esse tipo de divisão métrica, o ritmo, essas coisas me ajudaram muito (Professor 6).

Também devido a essas características próprias do trabalho das bandas, os alunos desenvolvem um aguçado senso de coletividade e de trabalho em equipe. Isso é desenvolvido muito naturalmente nesses ambientes. Os ensaios, as apresentações, as aulas em grupo, tudo isso faz com que os alunos sejam estimulados a tocarem juntos, mesmo fora do horário de trabalho habitual da banda, como relata o aluno 3:

A gente foi o primeiro grupo assim que formou um quarteto de clarinetes inicialmente aqui, e a gente se apresentava nas escolas, igrejas, onde davam espaço a gente fazia apresentação. Inclusive, eu lembro de uma apresentação que a gente participou do culto da igreja e em seguida tocou lá pro [sic] pessoal. Participamos da formatura de flauta duas vezes, da banda Maestro Vale, tipo assim [sic], foi uma apresentação do quarteto, depois a gente botou mais um integrante ficou um quinteto, o rapaz comprou até um clarone pra ele, ficou legal (Aluno 3).

A interação proporcionada pelo trabalho em grupo ultrapassa a fronteira da banda e adentra na área do lazer, com a possibilidade de fazer amigos e conhecer lugares que talvez não seria possível sem a banda:

A inclusão, a questão também assim de viagens, conhecer outros lugares, novas pessoas, esse ponto pra mim é show de bola, porque muitas das vezes tu não tens aquelas condições de, vamos supor “ah, eu quero ir em Salinas”, teu dinheiro não tá dando legal [sic], aí “pô, a banda tá com uma função pra lá, vamos tocar lá uma procissão que tem lá do santo e tal”, aí nessa ida, como a realidade, não só pra um mas pra outros é assim, tu vai [sic], faz o compromisso, mas também aproveita o lazer que tá ali por conta do evento, aí já curte legal (Aluno 3).

Com certeza. Existe uma amizade grande entre todos os músicos, quando viaja assim pra tocar em outro lugar, todo mundo se ajuda, porque têm pessoas que não têm condições, então todo mundo “não, você vai”, e todo mundo ajuda, e isso é muito lindo pra uma banda. Todo mundo se ajudar. Quando um parceiro de clarinete não sabe “não, é assim” e ensinar o outro, isso é muito bom, muito gratificante (Aluna 4).

Esse senso de trabalho em grupo é também característico de ambientes não formais de ensino, e é apontado por Gohn (2006) como um fator extremamente positivo na construção social dos indivíduos envolvidos:

A educação não formal atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, criando o que alguns especialistas denominam o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006 *apud* SILVA, 2013, p. 121).

Foi observado também que um dos fatores mais importantes para que o aluno tenha sucesso é a atuação do maestro da banda. Ele é uma peça fundamental na complexa engrenagem que forma o músico da banda. O incentivo dado pelos maestros, que foi possível de ser observado nas atividades das bandas, é digno de menção. Eles estimulam o sentimento de pertencimento dos alunos às suas bandas, fazendo com que os alunos se sintam prestigiados.

Constata-se que nem sempre é o instrumento o motivo de o aluno estar na banda. O interesse dos alunos, o *status* social dos que entram na banda e o fator pessoal de cada aluno (superação das próprias dificuldades, autoconhecimento, autoestima alta) são algumas das razões pelas quais o alcance da banda é tão abrangente, e para que isso ocorra, a atuação do maestro, bem mais do que da própria diretoria da banda, é fundamentalmente necessária. Esses fatores aplicam-se sobretudo àqueles alunos que atuam somente na banda e não tiveram ainda um contato mais direto com o meio formal de ensino; aqueles alunos que “ficam na banda”, que “são banda”.

Também foram mencionados como benefícios das práticas educacionais nas bandas o fato de os alunos terem um senso de afinação aguçado, graças à exposição a práticas de grupo nos ensaios, favorecendo assim o desenvolvimento dessa habilidade.

Nas observações realizadas, foi presenciado um ensaio da banda da AMAM nos preparativos para a “Semana da Pátria”. Esse ensaio era conduzido por um maestro convidado que ensaiava um dobrado muito conhecido no meio militar. No primeiro momento, toda a banda tocava muito forte, mesmo em passagens que não exigiam tanto som. O maestro então parou o ensaio e os convidou a tocar apenas escalas, explorando as paletas sonoras desde *pianíssimo* até *fortíssimo*, convidando os alunos a ouvirem primeiramente o colega do lado. “Se você não estiver ouvindo o colega do lado, significa que você está tocando forte”, ele dizia. Ao mesmo tempo ele convidou os alunos a ouvirem sua própria afinação em relação ao colega, e que se sentissem que estavam desafinados, corrigissem a afinação. Ao final da experiência, a banda tocou novamente o dobrado, que soou completamente diferente da primeira vez. Aparentemente, esse tipo de repertório é comum para eles, porém a visão do maestro proporcionou-lhes algo para além do costume, estimulando-os a tocar melhor aquilo que já era comum para eles. Essa habilidade é muito útil quando os alunos deparam-se com o meio formal, pois a exigência de afinação perfeita é inerente à música erudita e própria de grupos como orquestra sinfônicas e grupos de câmara.

Por fim, expõe-se um dos principais benefícios que os alunos das bandas têm devido ao seu contato com esse meio. Quando um aluno ingressa numa escola formal e, no fim do processo, profissionaliza-se, esse novo profissional, em geral, vai para uma banda de música militar. Essa foi a destinação mais comum dos alunos oriundos das bandas de música investigadas. Esse aluno tem contato com novos conceitos de sonoridade, articulação, afinação; mas, ao final do processo, vai para um grupo em que a aplicabilidade dos seus conhecimentos adquiridos na banda em que iniciou é mais plausível, pois ele já tem contato com a música popular, com dobrados e músicas cívicas, espinha dorsal do repertório da banda militar. Seus conhecimentos prévios, nesses casos, podem ser-lhes mais úteis do que o que a escola formal proporcionou. O maestro 1 relatou sobre a quantidade de músicos da sua banda que hoje são militares:

O último levantamento que nós fizemos aqui, só de músicos empregados nas forças armadas tinha mais de 100, da União saído, num período de duas décadas. Aí se a gente for ver estão espalhados aí pelo Brasil. Marinha, Exército e Aeronáutica. Todas elas têm músicos aqui da União, a maioria é da União. Quer dizer, por mais que a 31 seja mais antiga, mas o levantamento foi sério, mais daqui. Bombeiros, Polícia Militar e Guarda Municipal, tanto no Estado do Pará como no Amapá. A banda do Exército em Marabá, 80% são todos músicos aqui da União. Dois anos atrás levaram 8 logo, que eram os esteios da banda, no caso. Os monitores foram tudo [sic] embora. Aí a gente vai fazer um trabalho, vai continuando bom o trabalho e rápido ele dá uma caída, aí a gente tem sempre que ir levantando do novo (Maestro 1).

São números impressionantes que dão apenas uma ideia do potencial que as bandas têm para promover uma mudança efetiva na vida daqueles que com ela têm contato.

Processo semelhante pode ser notado na AMAM, segundo relato do maestro 2 e na banda em Viseu, no relato do professor 6:

Por exemplo, eu vim desse projeto, e muitos dos que eu citei, que hoje fazem partes das bandas militares, se não tivesse essa banda, não dá pra saber qual destino seria de muitos e muitos jovens que passaram por ela (Maestro 2).

E ingressei no curso técnico, no bacharelado, e em seguida fiz a prova do concurso que teve da Marinha, na época, e ingressei na carreira militar, e passei quase nove anos lá, e coube agora eu estar de volta aqui na minha cidade, que é pra ajudar a formar outros alunos, outras pessoas e mostrar que esse caminho leva a um futuro, sim (Professor 6).

Dessa forma, pode-se inferir que a banda atinge o objetivo de formar aquele aluno que ela espera formar, às vezes de uma maneira não tão baseada na intencionalidade. Desse modo, a formação de músicos capazes de ingressar no meio profissional pode ser considerada uma espécie de “efeito colateral” do ensino praticado nas bandas de música, que colaboram de forma efetiva para a formação de instrumentistas capazes de atender os objetivos que ela se propõe, repassar o conhecimento a novos alunos e transitar, quando necessário, por contextos diferentes dos seus.

4.3.3 A Transformação por meio da Banda

Por fim, o relato sobre a influência da banda na vida pessoal dos entrevistados é exposto, bem como suas visões sobre o impacto que ela tem na comunidade em que atua.

Sabe-se que as bandas de música têm impacto significativo nas comunidades em que atuam, sejam elas grandes cidades ou municípios menores no interior. Entretanto, esse impacto geralmente é mais sentido e pode ser melhor visualizado em comunidades menores, como as escolhidas para esta pesquisa. Cidades em que a tradição das “bandas de coreto” se mantêm. Pelos relatos dos entrevistados, é possível perceber que a banda tem mudado o modo como as pessoas a visualizam na comunidade, pois percebem os efeitos positivos de se ter uma (ou mais de uma) banda em sua cidade, que vão muito além

do simples fato de ter uma ocupação para seus filhos. O maestro 1 relata essa mudança na cidade de Vigia:

Olha, hoje em dia já mudou bastante. Quando eu comecei a estudar, tinha o preconceito, a maioria dizia “ah, teu filho vai ser músico, ele vai beber cachaça, ele vai ser cachaceiro”, hoje em dia já não tem mais isso daí, já mudou essa visão, porque até a gente mesmo não utiliza, por estar trabalhando com jovens, na palestra a gente traz a questão do alcoolismo também, que não vai caminhar pra um bom caminho também, né? Hoje em dia já é uma aceitação melhor do que a um tempo atrás, né? Eu creio que a demanda cresce mais por causa disso também, se a gente for ver “não, não vai levar naquela banda lá que o pessoal vai tocar, acabam de tocar e tão tudo bêbado, bebendo”. Que tem que saber que tem que estudar, que hoje em dia as coisas estão ficando mais difíceis, quem não estuda não vai seguir um bom caminho também, né? E outra situação também, que muitas das vezes se você não quiser seguir essa vida de músico, mas você já teve um princípio lá, já lhe ensinaram alguma coisa que vai servir pra tua vida futura, ou que você queira seguir outra profissão também. Até depois aconteceu que muitos músicos daqui saíram, aí tiveram os filhos e disseram “não, vou colocar lá onde eu comecei, lá a coisa foi boa”, e tem músicos hoje em dia que os pais já foram músicos aqui também (Maestro 1).

Nem sempre os músicos de banda atuarão profissionalmente com música, mas os ensinamentos que recebem nela podem ajudar-lhes em quaisquer outras profissões, muitas vezes que não têm relação com música. O aluno 3 também toca num ponto importante a respeito dos efeitos sociais da banda na comunidade. Quando perguntado sobre como seria sua vida sem a banda, ele respondeu o seguinte:

Com certeza, porque tem essa galera [sic] que quis desandar assim por outro caminho, e por conta da música deixa de lado. Porque se tu queres uma coisa, se tu começa a gostar, tu começa a deixar outras coisas de lado. “Bora [sic] jogar uma bola?” ou sei lá “vamos pro igarapé”, “não, eu tenho que estudar hoje, eu vou estudar, não dá pra mim”. Pelo menos comigo sempre foi assim. E nesse meio assim, eu posso dizer que eu estive começando a ir ali pelo caminho meio tortuoso, mas fiquei na minha [sic] e graças a Deus, cara. Como eu te falo, eu perdi amigos, amigos mesmo, que posso dizer que eram como irmãos. Estão mortos hoje, infelizmente. Aí eu penso que nesse ponto a banda é só positivo (Aluno 3).

Conforme já falado, a violência e as drogas são uma realidade muito próxima dos alunos entrevistados, e suas falas demonstram que a banda atua positivamente na transformação dessa realidade. Os relatos a seguir falam por si sós:

Nossa. Foi tanta mudança que teve na minha vida, quando eu entrei pra estudar música na verdade. Porque eu sou de família muito humilde, uma família de pescadores aqui da cidade, de raízes indígenas, e quando eu tinha 10 anos, eu nasci no Mosqueiro, me criei [sic] lá até meus 10 anos, meu pai era daqui, ele sempre vinha por aqui [sic] de férias, viajar, quando eu comecei a estudar música com 14 anos, eu já estava formando a minha índole, na pré adolescência etc. Então eu estudava no ensino fundamental, e tinha bastante influência de pessoas que hoje em dia não existem mais por conta do crime, e eu tinha bastante influência dessas pessoas na

minha vida. Então não foi meu pai que disse “ eu quero que tu saia da amizade com fulano ”, não. Ele simplesmente me matriculou na aula de música e eu tenho primos que, desde que eu comecei a estudar música, nunca mais tive intimidade, primos que seguiram um outro caminho, resolveram seguir outro caminho, o caminho errado, na verdade, um caminho totalmente diferente da música, então quando eu comecei a estudar música mudou muito. Eu acho que eu não seria uma boa pessoa, não teria uma boa índole se eu não estivesse aqui hoje em dia (Professor 1).

Bom, eu creio que a gente ajuda a tirar várias crianças da rua também, porque às vezes tem crianças [sic] que não têm condições de estudar música, aí a gente chega “esse não tem condições, mas quer estudar música”, aí a gente até dá uma bolsa pro aluno. “Eras, ele não tem condição, vamos trazer ele pra cá, ele quer estudar, vamos trazer ele pra cá”. Aí isso tudo gira, e um vai convidando o outro, aí você tem 50 crianças estudando música aqui, são 50 crianças que não tão [sic] na rua fazendo outra coisa, empinando pipa, fazendo outra coisa que não possa influenciar no futuro deles, até se metendo em drogas, que hoje você sabe, né? A criminalidade é muito grande na cidade de Vigia, infelizmente, todos os lugares tão assim [sic], aí se a gente consegue tirar 50, 60 crianças da rua e trazer pra cá, eles estudando música, a gente consegue passar um ensinamento pra eles, pra eles aprenderem, pra eles se interessarem em vir aqui pra banda, quando a gente chega e vê a galera tocando aqui na banda, é até um prêmio assim (Professor 3).

Então, pelo lado social, eu vejo a instituição com um papel muito importante. A comunidade ela reconhece isso, as autoridades já têm outra visão, o poder público já tem outra visão em relação a isso. Mas os casos são muitos, aqui já passaram meninos que assim como nós podemos encaminhar pra uma faculdade de música, nós tivemos meninos que não conseguimos manter no projeto que se tornaram viciados. Alguns estão até presos, então é toda uma questão social, né? Toda uma questão família, tudo isso envolve, e investimento, se não houver investimento dentro do projeto, é difícil você trabalhar essa questão social do jovem. Hoje mesmo veio um pai aí, é assim a gente como educados [sic] tem que ser educador, psicólogo, tem que ser um pouco de tudo, assistente social, porque um município pequeno assim, sem muito recurso, sem muita opção, é muito fácil o jovem ir pra outro caminho. Infelizmente, o município tem crescido muito nessa questão do vício das drogas. E às vezes o pai chega aqui “eu quero colocar meu filho aqui porque perto de casa tem um rapaz que começou a vender droga, e eu não quero que ele vá pra esse caminho” (Maestro 2).

Seria possível colocar aqui muitos outros relatos que confirmariam essa colocação, mas também é importante enfatizar que a transformação que a banda proporciona vai muito além dos aspectos profissionais e de direcionamento a um emprego. Ela proporciona uma mudança social profunda na comunidade. Infelizmente, o poder público parece ainda não dar a merecida atenção a esse tipo de iniciativa.

Os dados coletados para esta investigação apontam para vários caminhos, que não serão tratados aqui, porém são importantes registros das atividades das bandas participantes.

4.4 PEQUENA SÍNTESE

Neste capítulo foi realizada a análise dos dados coletados em campo, dividindo-os em etapas que representam o percurso formativo nas bandas: o início, o meio e o fim do processo; demonstrando práticas pedagógicas utilizadas no início do processo formativo, processos de escolhas e decisões para estudar música, as escolhas dos instrumentos, relações dessas escolhas com a família, maestros e professores e, por fim o resultado do processo no fim do percurso, seja ele com destino à escola formal, à própria banda ou a outra profissão.

Também foram visualizadas as contribuições das bandas para o contexto social e pessoal dos participantes, demonstrando o poder transformador das bandas de música nas comunidades em que atuam, colaborando para aproximar jovens da música e afastá-los das drogas e da violência, que aparentemente são próximas das camadas sociais a que os entrevistados pertencem.

5 DESDOBRAMENTOS E DIÁLOGOS (POSSÍVEIS)

Neste capítulo, apresenta-se uma reflexão acerca dos dados analisados no capítulo 4, objetivando uma tentativa de caminhos que possam levar a uma conversa entre o ambiente não formal e o ambiente formal no ensino de música. Não se pretende ser conclusivo, muito menos realizar longas explicações, e possivelmente serão apresentadas aqui mais perguntas do que respostas; contudo, permanece importante abrir um debate acerca de possibilidades.

Conforme foi visto, a educação não formal no contexto das bandas de música e a educação formal possuem algumas similaridades. Muitas das características do ensino formal estão presentes no ensino não formal, em parte pela influência que o primeiro comprovadamente exerce sobre o segundo, no contexto específico das três bandas investigadas. Ainda que haja um contato, não é possível identificá-lo como diálogo, nem no sentido bakhtiniano nem no sentido mais comum do termo, já que o fluxo da influência acontece de um só lado: da escola formal para o âmbito não formal. Tendo em vista esse cenário, pode-se tentar imaginar o porquê de haver tantas dificuldades quando um aluno oriundo de uma banda de música do interior resolve ingressar em uma das escolas formais da cidade de Belém, a saber, o Conservatório Carlos Gomes e a Escola de Música da UFPA.

Há também um certo “choque” quando os professores retornam ao seu lugar de origem. Os motivos desse retorno nem sempre foram o que esses professores esperavam, pois foram observados relatos daqueles que tiveram que retornar antes do tempo previsto, dadas as dificuldades enfrentadas dentro do sistema formal e por consequências da mudança, como dificuldades de adaptação, de se manterem durante seus estudos. Também constitui causa do retorno desses profissionais o desejo de repassar os conhecimentos adquiridos aos seus conterrâneos.

Na visão de alguns pesquisadores como Gohn (2015) e Trilla (2008), é possível que haja interação entre o meio não formal e o formal pois, da perspectiva educacional desses dois autores, uma é complemento da outra. “Ela [educação não formal] não substitui a escola, mas também não pode ser vista como mero coadjuvante, para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar” (GOHN, 2015, p. 20). Mas, em que medida esse diálogo seria possível no âmbito das bandas e das instituições formais citadas? É necessário, para isso, que seja compreendida a realidade local. Para Trilla (2008) seria possível estabelecer pontes entre os dois ambientes com propostas que seguissem os seguintes pontos:

- As instituições educacionais formais poderiam incrementar o uso dos recursos não formais e informais que estão à sua disposição. Em sentido inverso, também as instâncias formais teriam de prestar seu apoio para o desempenho de outras funções educacionais, culturais e sociais. A utilização dos equipamentos escolares fora dos horários letivos para atividades não formais ou informais é um exemplo concreto dessa demanda;
- No marco da educação formal, poderiam ser valorizadas e reconhecidas as aquisições que os indivíduos realizam em contextos não formais e informais. Embora sejam insuficientes e nem sempre operacionalizadas de forma conveniente, já existem realizações nesse sentido: o vestibular para adultos que não puderam seguir a escolaridade regulamentar não é outra coisa senão um expediente mediante o qual o sistema formal reconhece as aprendizagens não formais ou informais realizadas pelo indivíduo;
- Poderiam adequar-se plataformas que permitissem e promovessem a coordenação entre instâncias educacionais formais, não formais e, quando fosse o caso, informais, de modo a otimizar a complementaridade já comentada e evitar duplicidades desnecessárias. Essa coordenação é necessária em todos os níveis: nos organismos mais altos da gestão dos sistemas educacionais, mas também – e até mais, quando necessário – nos campos concretos de atuação;
- Tampouco estaria fora de lugar a concepção de programas híbridos de educação formal e não formal que acolham os aspectos mais pertinentes de ambos os tipos de educação, de modo a poderem ser adaptados da melhor maneira possível às características específicas de contextos e destinatários (TRILLA, 2008. p. 51-52).

O que ocorre dentro das instituições formais apresenta-se de forma desconectada, em certa medida, com a realidade local, especialmente o conservatório. O ensino continua a ser pensado de forma a privilegiar os preceitos do modelo conservatorial – e isso seria perfeitamente normal se estivéssemos na Europa; ou se ao menos cultivássemos uma instrução musical desde os primeiros anos escolares – em detrimento da realidade que os alunos de sopros que sairão das salas de aula enfrentarão em uma possível entrada no meio profissional.

Não está sendo sugerido que o ensino conservatorial seja banido, de forma alguma. Porém, existe a possibilidade de coexistência pacífica entre os dois modelos de ensino, sobretudo considerando que a grande maioria dos alunos de sopros em atividade nas escolas formais são oriundos de bandas do interior. Esses alunos trazem consigo uma extensa bagagem cultural que não conversa, na maioria dos casos, com os conteúdos a que são apresentados, sendo, inclusive alvos de preconceito por conta de sua origem, qualidade dos seus instrumentos e outros fatores.

Cria-se um ambiente hostil para o aprendizado quando não há nenhuma familiaridade com o que está sendo ensinado e quando esse conteúdo faz pouco ou nenhum sentido para aquele que está aprendendo. Levando em consideração que o destino da maioria dos músicos de sopro no Pará – e em grande parte do Brasil – são as bandas militares, acredita-se que mudanças curriculares nesse sentido seriam necessárias.

Para Queiroz (2004), a educação musical pensada a partir da realidade cultural de determinados contextos pode trazer muitas contribuições, pois o autor afirma que:

Um ensino de música pensado a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura -, e que proporcione um diálogo com aspectos de outros contextos culturais, pode trazer inúmeras contribuições para o processo educacional. Dentre essas contribuições podemos destacar:

- Experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- Ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- Práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- Visão ampla dos valores culturais / musicais da sociedade;
- Vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- Ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;

- Valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura.

Com efeito, afirmamos que a música na [cultura] e como cultura representa uma forte e complexa fonte de significados, sendo parte intrínseca da experiência de cada sujeito, atuando como um dos fatores essenciais para a expressão do homem em suas interações sociais. Cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem e a música se efetive de forma significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com sua realidade sociocultural (QUEIROZ, 2004, p. 105 – 106).

Conforme já mencionado, a EMUPA tem implementado mudanças no sentido de aproximar o seu ensino da realidade do seu contexto de atuação, com a introdução de cursos voltados para a atuação nas bandas, além de música popular em diversos segmentos. O resultado dessas mudanças poderão ser, certamente, a redução dos conflitos entre ambientes distintos e da evasão escolar. A seguir, a Tabela 2 traz a oferta de cursos da EMUFPA atualmente.

Tabela 2. Oferta de cursos da EMUFPA.

(continua)

CURSO	ESPECIFICAÇÃO	HABILITAÇÃO	TURNO
CANTO (CNCT – pg. 175)		CORAL	Noturno
		LÍRICO	Vespertino
COMPOSIÇÃO E ARRANJO (CNCT – pg. 177)		POPULAR	Matutino
			Noturno
INSTRUMENTO MUSICAL (CNCT – pg. 189)	BANDA SINFÔNICA	Bombardino	Integral
		Clarinete	
		Fagote	
		Flauta	
		Oboé	
		Percussão	
		Saxofone Alto	
		Saxofone Tenor	
		Saxofone Barítono	
		Trombone	
		Trompa	
		Trompete	
	MÚSICA POPULAR	Tuba	Matutino
		Bateria	
		Contrabaixo Elétrico	
		Piano/Teclado	
		Saxofone	

Tabela 2. Oferta de cursos da EMUFPA.

(conclusão)

CURSO	ESPECIFICAÇÃO	HABILITAÇÃO	TURNOS
INSTRUMENTO MUSICAL (CNCT – pg. 189)	MÚSICA POPULAR	Trombone	Matutino
		Trompete	
	ORQUESTRA E MÚSICA DE CÂMARA	Violão Popular	Integral
		Clarinete	
		Contrabaixo	
		Fagote	
		Flauta	
		Oboé	
		Percussão	
		Trombone	
		Trompa	
		Trompete	
		Viola	
		Violino	
		Violoncelo	
		Piano	Matutino e Vespertino
		Violão clássico	Vespertino ou Integral

Fonte: EMUFPA, Cursos Técnicos. Disponível em: <<http://www.emufpa.ufpa.br/index.php/2016-06-15-19-09-03/cursos-tecnicos>>. Acesso em 29 de dez. de 2019.

A grade curricular do Conservatório não foi obtida, apenas uma descrição do programa, que menciona apenas “canto popular”, sendo o único curso voltado às bandas o curso de “mestre de bandas” e, por essa razão, não será possível estabelecer comparações. No entanto, ratifica-se a importância e o alcance do projeto de interiorização desenvolvido pelo instituto, que tem ajudado as muitas bandas de música do Estado do Pará, além da promoção do Festival Música nas Américas e do Festival de Bandas da Fundação Carlos Gomes.

Se forem realizadas mudanças significativas no tocante ao ensino nas instituições formais, possivelmente se caminhará para uma educação musical mais conectada e eficaz. O caminho para a resolução das dificuldades de adaptação dos alunos e da evasão deve passar pela revisão dos currículos dos cursos que são o destino desses alunos. Como já discutido, há uma desconexão entre as realidades, o que pode se tornar uma barreira musical em alguns casos intransponível, que por vezes é exacerbada por outras barreiras que se apresentam no decorrer do percurso. Essa concepção estende-se aos cursos voltados à formação de mestres de banda.

Embora a realidade nas três bandas visitadas seja de professores de instrumento em cada especialidade, essa não é a realidade em outras bandas, cabendo ao mestre a responsabilidade do ensino de todos os instrumentos que compõem o grupo. E se fossem incluídas entre as disciplinas dos cursos de formação de mestres de banda, aulas de vários instrumentos, para que os mestres tenham a possibilidade de repassar um conhecimento mais especializado acerca de cada instrumento?

Apenas como um complemento teórico, faz-se necessário abordar o significado de *diálogo* aqui proposto. Essa ideia também vem das propostas da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu círculo de colaboradores.

Tomando como base o diálogo mais comum, face-a-face, no qual se instala normalmente a alternância dos locutores, Bakhtin propõe uma ideia de diálogo mais ampla que inclui não apenas a troca de locutores situados no mesmo espaço e tempo mas, principalmente, a retomada de enunciados anteriores no tempo e distantes no espaço de uma forma compreensiva (porque, para Bakhtin, toda compreensão é responsiva e toda resposta implica em alguma forma de compreensão). Nesse sentido, é possível dizer que, nessa concepção ampliada de diálogo, estabelece-se uma rede de interligações “responsivas” que supera a barreira do espaço e do tempo. Essa rede é por ele denominada de “discursiva”.

A rede discursiva na qual os alunos das bandas são mergulhados nem sempre, como visto nas palavras dos entrevistados, são coincidentes com aquelas nas quais alguns deles envolvem-se depois no ensino formal. Contudo, a depender da situação específica que cada um enfrenta no seu estudo formal (contato com professores, distância de casa e da família, estabelecimento de uma nova rede de amigos e de solidariedade na nova instituição etc.), algumas das “respostas” que os alunos conseguem oferecer aos comandos dos novos professores podem surtir efeitos positivos no processo de ensino. Nesse caso, avaliam-se as bandas como mais atentas ao provável diálogo (embora se possa pensar mais em “monólogo”) com as Instituições formais do que o contrário. Essa é também uma característica importante da condição dialógica bakhtiniana: o fato de o enunciado não olhar apenas para os enunciados anteriores já pronunciados, mas levar em conta as prováveis respostas que virão depois. Antecipar objeções, incompreensões, conflitos e preocupar-se com a aceitação, com o acordo (mesmo sendo parcial), faz parte do processo de elaboração dos enunciados tanto quanto aceitar ou refutar (total ou parcialmente) os enunciados anteriores.

O que falta, aparentemente, é a instituição formal assumir também uma atitude responsiva tanto quanto demonstra ser a atitude das bandas. É na pretensão de elucidar esse entrave que surgiu este capítulo específico.

5.1 PEQUENA SÍNTESE

Neste capítulo, foi apresentada uma breve reflexão acerca dos possíveis caminhos que poderiam ser seguidos pelas escolas formais no sentido de um melhor acolhimento do aluno oriundo da escola não formal, bem como do possível aproveitamento dos seus conhecimentos prévios no momento de sua introdução no meio formal de ensino, baseado nos resultados das análises e em autores que discorrem acerca do ensino não formal e formal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, por meio da análise de dados obtidos em campo com três bandas de música do Estado do Pará, responder a questionamentos levantados acerca de práticas de educação musical em contextos não formais. Os questionamentos derivaram da busca por respostas sobre a efetividade do ensino dentro das bandas de música, e em que medida essas bandas realizam o que se propõem, e como e se esse ensino é refletido na vida dos envolvidos. Para isso, foi necessário traçar paralelos entre os dois tipos de ensino e, por meio da comparação, encontrar alguns pontos convergentes e divergentes, que ajudaram na reflexão e na elaboração de sugestões de possíveis diálogos.

Chegando ao final da jornada, podem-se considerar respondidos os questionamentos inicialmente levantados, pois foi possível visualizar algumas das principais práticas utilizadas nas bandas investigadas, dentro do contexto não formal, mas que em muitos casos aproximam-se das práticas utilizadas no ensino formal. Isso deveu-se ao fato de que foi observada influência da escola formal sobre a escola não formal, havendo, entretanto, transformações no modo como as informações são transmitidas aos alunos. Essas transformações foram analisadas sob a ótica das teorias de Bakhtin.

Foram observadas as diversas habilidades desenvolvidas pelos alunos no ensino formal que, em alguns casos, ajudam-nos tanto dentro do sistema formal quanto em ambientes profissionais propriamente ditos – nesses, em especial, o contexto não formal pode colaborar de uma forma surpreendentemente mais efetiva –, dando-lhes uma bagagem cultural muitas vezes negligenciada durante a transição de um ambiente para outro, mesmo que em um ambiente e outros os valores e significados possam ser distintos.

Também foi observado que o perfil do aluno formado por essas práticas é próximo ao que a banda espera, com características próprias que são demandadas pela própria banda, sendo esse aluno transformado muitas vezes em professor de forma precoce, assim como ocorrem a maioria dos eventos relacionados ao ensino e aprendizagem nas bandas, para a transmissão do conhecimento adquirido e a continuação do trabalho da banda de música na qual ele está inserido; ou seja, não parece haver muita distinção entre o aluno que a banda espera formar e aquele que ela de fato forma.

Observou-se que quando há a transição entre o ambiente não formal e o formal, podem surgir conflitos, dificuldades e incompreensões decorrentes de fatores externos ao aluno, mesmo que em muitas das práticas educacionais no ambiente não formal haja

similaridades com o ambiente formal. Essas dificuldades têm ligação com a música, tendo sido observados aspectos relacionados a conteúdos, mas também têm relação com fatores pessoais e psicológicos dos alunos, como a dificuldade de adaptação, falta de recursos para se manter na cidade, dentre outros fatores.

Buscou-se mostrar também a importância do papel social das bandas de música nas comunidades das quais elas fazem parte, utilizando para tanto as falas dos próprios alunos e professores, que demonstraram sensibilidade ao papel da banda na cidade em que vivem e diretamente em suas vidas.

Também refletiu-se sobre a possibilidade de se estabelecerem pontes entre o contexto não formal e o formal, vislumbrando um ambiente em que os alunos possam ter conteúdos que possam fazer sentido para as suas realidades e, ao mesmo tempo, serem preparados, musical e pessoalmente para os seus objetivos, sejam eles quais forem. Foi visto que, dentro de determinados termos, esse diálogo poderia ser possível.

De uma maneira geral, as bandas de música continuam a exercer um papel fundamental na educação musical brasileira pois, mesmo sob ataque constante, questionamentos frequentes sobre a sua eficácia e dúvidas sobre a sua permanência no cenário musical brasileiro, ela continua de pé. Estudou-se aqui a banda não porque é importante para a escola, mas porque é importante para a própria banda. Quanto mais se entende o que se passa ali, mais força e mais segurança se tem de que essa instituição não será destruída por políticas públicas nocivas à cultura e à memória. Este estudo é importante para esse entendimento e para que uma tradição tão forte e enraizada na cultura brasileira não se perca. Fortalecer a banda como entidade é necessário agora mais do que nunca.

Esta investigação concentrou-se em determinados pontos considerados importantes para o entendimento de práticas de educação musical nas bandas de música, o que pode ter colaborado para que determinados aspectos das bandas não pudessem ser aqui analisados e tenham ficado de fora, já que havia um “recorte” definido e tempo limitado. Entretanto, com os dados disponíveis, pode-se focar em diversos outros aspectos culturais, históricos, de repertório, de relações sociais entre alunos, maestros e professores, dentre outros.

Espera-se que este estudo seja o ponto de partida para muitos outros, pois as bandas são instituições multifacetadas, que ainda necessitam de mais e mais estudos que as analisem

dentro de seus próprios contextos, em um país de dimensões continentais como o nosso, e que as façam serem vistas com a importância que elas merecem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Carmen Palheta. *Comunicación, Memoria e Identidad: Las Bandas de Música de Vigia*. 2009. Dissertação (Maestría en Comunicación e Imagen Institucional) – Universidad Caece / Fundación Walter Benjamin, 2009.

ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

ALMEIDA, José Robson Maia de. *Tocando o repertório curricular: Bandas de música e formação musical*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALMENDRA JÚNIOR, Wilson Pereira. *As bandas de música na formação do músico instrumentista profissional de São Luís/MA*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

AMADO, Paulo Vinícius; CHAGAS, Robson Miguel Saquett. O Estado da Arte dos trabalhos acadêmico-científicos sobre Bandas de Música: levantamento e apontamentos iniciais de leitura. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVI, 2016, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM Editora, 2016.

AMORIM DE PAULA, Patricia. *A relevância das igrejas evangélicas na formação de músicos no Brasil: Um estudo sobre a Universidade Estadual de Campinas*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

AMORIM, Herson Mendes. *Bandas de música: Espaços de formação profissional*. São Paulo: Editora Scortecci, 2014.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta - Revista do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun., 2002.

AZZI, Riolando. *Os salesianos no Brasil à luz da história*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENEDITO, Celso. Curso de capacitação para Mestres de Filarmônicas: o prenúncio de uma proposta curricular para formação do mestre de bandas de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XVIII, 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM Editora, 2008.

BINDER, Fernando Pereira. *Bandas militares no Brasil: Difusão e organização entre 1808 e 1889*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANTÃO, Jacob Furtado. *O toque da clarineta: Um estudo realizado com três bandas de música da Região do Salgado – PA*. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

_____. *A Presença da clarineta na dança do Carimbó–Marapanim-PA*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CARDOSO, Acácio Tavares. *As transformações ocorridas no ensino musical na Banda de Ponta de Pedras – Marajó - Pará*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Música) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

CARVALHO, Vinicius Mariano de. *Porque a Música é também um patrimônio das forças armadas*. Disponível em <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/PMPFA.pdf>. Acesso em 01 de out. 2017.

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germán. *Educação não formal e educação popular: Para uma pedagogia do diálogo cultural*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. *Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

COSTA, Giovanna Amin; SILVA, Marinildo Pereira. *Clube Musical União Vigiense: Contexto histórico do compositor Serafim dos Anjos Raiol Filho*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Música) – Universidade do Estado do Pará – Campus Vigia, Vigia, 2008.

COOMBS. P. H. Qué es el planeamiento educacional? In: COOMBS, P. H.; RUSCOE, C. G. *El planeamiento educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1975.

CORRÊA, Biraelson Magalhães. *Bandas de música e seus músicos – 1980/2000: duas décadas de história e memória*. 2000. Monografia (Especialização em História e Memória da Arte) – Universidade da Amazônia, Belém, 2000.

_____. *O processo de formação do instrumentista em trompete nas escolas profissionalizantes de música: o estudo em Belém do Pará*. 2003. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CRUZ. Fernando Vieira da. *A (re)contrução da banda de música: repertório e ensino*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ELLIOTT, David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University, 1995.

GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos*/Jaume Trilla, Elie Ghanem. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte; TACUCHIAN, Ricardo. Organização, significado e funções da banda de música civil. *Pesquisa e Música - Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música*, n. 1/1, p. 27-40, 1984-85.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015. (Nova coleção Questões da nossa época)

GONZALEZ, Wania; PEDROZA, Sâmia. *Limites e possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não formais de ensino*: Algumas questões para o debate. *Revista Educação e cultura contemporânea*, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, v. 11, n. 26, p. 240-265, 2013.

HENTSCHKE, Liane. A pesquisa em educação musical: Uma aproximação entre o ensino formal e a aprendizagem informal de música. *Jornadas de Investigación Musical*, Ceta, Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2, p. 59 -72, 2002.

HIGINO, Elizete. *Um século de tradição*: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa. 2006. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: Um conceito antropológico. 24. ed. [reimpr.] Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A banda e seus desafios*: Levantamento e análise das táticas que a mantém em cena. 2000. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A Banda estudantil em um toque além da música*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARCONDES, Marcos Antônio. *Enciclopédia da Música Brasileira*: erudita, folclórica e popular, v. 1-2. São Paulo: Art Ed., 1977.

MARCONATO, Athus Rogério. *Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico*: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música. *Revista Música Hodie*, Goiânia: v. 14, n. 2, p. 106-121, 2014.

NEVES, Paola Maria Barros; SILVA, Ruth Helena Gomes. *O histórico do Clube Musical 31 de Agosto*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Música) – Universidade do Estado do Pará – Campus Vigia, Vigia, 2008.

NINA, Leonice Maria Bentes. *As bandas de música na construção de saberes de formação e atuação de um professor de música em Santarém – PA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. *Bandas de música, escolas de saberes: Identidade cultural e prática de ensino da banda 31 de agosto em Vigia de Nazaré/PA*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PHELPS, Roger; FERRARA, Lawrence; GOOLSBY, Thomas W. *A guide to research in music education*. 4. ed. Londres – Inglaterra: The Scarecrow, 1993.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: v. 10, p. 99-107, mar., 2004.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPOSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: Narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, p. 121-133, jul./dez., 2014.

RIBEIRO, Humberto César. *A metodologia do ensino de instrumentos de sopro na banda da Lapa*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de Música*: edição concisa/editado por. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SALLES, Vicente. *Sociedades de Euterpe*. Edição do autor: Brasília, 1985.

SALLES, Vicente. *Música e músicos do Pará*. Belém: Fundação Cultural do Estado do Pará, 2016.

SANTOS, Wilson Rogério dos. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: Uma proposta de sistema em níveis didáticos*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Gleidson Jordan dos. *O vínculo afetivo em grupos musicais amadores: Estudo na corporação musical São Sebastião de Santa Cruz de Minas*. 2013. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2013.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. O biológico e o cultural na música. *Revista Digital Art*, a. VI, n. 9, abr., 2008.

_____. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: v. 21, p. 44-52, mar., 2009.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Revista Música em Perspectiva*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 4, n. 2, 2011.

SILVA, Claudia Felipe da. *Bandas de Música, imigração italiana e educação musical: O corpo musicale “Umberto I” de Serra Negra, uma localidade interiorana com forte presença italiana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Célia Vanderlei da. OCEU como espaço de construção do sujeito através da educação não formal In: VERCELLI, Ligia A. (Org.). *Educação não formal: Campos de atuação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. (Pedagogia de A a Z, vol. 11)

SILVEIRA, Fernando José. Cursos de Bacharelado em clarineta no Canadá e no Brasil: um estudo comparativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, XVI, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007.

_____. O ensino dos instrumentos de sopro no Brasil e em Portugal na Transição dos séculos XVIII para XIX. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGIA, VI, Goiânia, 2016. *Anais...* Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2016.

SOUSA, Hudson Trindade de. *Acordes Celestes: Um estudo sobre o processo de ensino de música na Igreja Evangélica Assembleia de Deus*. – Viseu/PA. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SOUSA, Pedro Marquês de. *História da Música Militar Portuguesa*. Lisboa: Tribuna, 2008.

SOUZA, Isabel Neves de. *Educação musical na Assembleia de Deus*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Música) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: v. 10, p. 7-11, 2004.

TRILLA, Jaume. A educação não formal In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos*/Jaume Trilla, Elie Ghanem. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

TRIVINOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. Iniciação científica. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UCHÔA, Lúcia. *As bandas de música nos estados do Pará e Amapá – vida musical do Mestre Oscar Santos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

VICENTINI, Érica de Campos. *A produção musical evangélica no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

VIEIRA, Joelson Pontes. *Bandas de música militares: Performance e cultura na cidade de Goiás (1822 – 1937)*, v. I. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VILELA, Cassiana Zamith. *Aprendizado musical informal e ensino musical formal: Um estudo de caso em banda de adolescentes*. 2024. Iniciação científica – Universidade Estadual de Campinas/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campinas, 2004.

WESTRUPP, Sergio; FIGUEIREDO, Sergio. Relações entre as práticas formais e não-formais de uma escola de educação básica do interior do Brasil. *Revista Panamericana de Investigación: UNA*, Departamento de Artes Musicales y Sonoras, a. 1, n. 1, abr., 2013.

3º

VOLUME

SÉRIE DE TESES



EDITORA DA ESCOLA DE —
— MÚSICA DA UFPA

ISBN: 978-65-996581-8-1

cd



9 786599 658181