

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

**O modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em
Belém do Pará**

Lia Braga Vieira

Letícia Bicalho Canêdo - Orientadora

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por

Lia Braga Vieira e aprovada pela

Comissão Julgadora

Data: 10/03/07

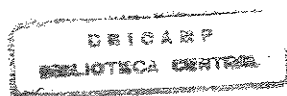
Assinatura: [Assinatura]
Orientador(a)

COMISSÃO JULGADORA:

[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]

2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



DATA DE _____ BC
 CHAMADA: _____
 /UNICAMP
 V673c
 Ex. _____
 ABX BC/41433
 OC. 278/00
 C ☐ D ☒
 ECU RB11.00
 TA 03-07-00
 CPD

CM-00142332-9

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

V673c Vieira, Lia Braga.
 A construção do professor de música : o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará / Lia Braga Vieira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Letícia Bicalho Canêdo.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Música - Estudo e ensino. 2. Música - Pará.
 3. Professores de música - Formação. 4. Educação artística - Licenciatura. 5.* Conservatório. I. Canêdo, Letícia Bicalho.
 II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

No princípio já existia o
Verbo,
e o Verbo estava com Deus,
e o Verbo era Deus.
Ele estava, no princípio, com Deus.
Tudo começou a existir por meio
dele, e, sem ele, nada foi criado.
Nele estava a Vida
e a Vida era a luz dos homens.

Jo 1, 1-4

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi possível graças à colaboração e ao apoio de diversas pessoas, às quais quero externar os meus agradecimentos.

Aos professores de música de Belém que participaram desta pesquisa, por aceitarem ser entrevistados e compartilhar suas histórias de vida comigo.

Aos diretores da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e do Instituto Carlos Gomes, à assessoria técnica da Fundação Carlos Gomes e aos coordenadores dos cursos de Educação Artística da Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará, pelo livre acesso a documentos e informações sobre os cursos e as instituições.

Aos professores e aos colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pelo convívio enriquecedor, e aos funcionários da Secretaria e do Departamento de Administração e Supervisão Educacional, pela atenção e paciente orientação nos trâmites burocráticos da vida acadêmica.

À professora Letícia, pela orientação valiosa.

Aos meus familiares:

Manos Laizinha e Júnior, pelas orações e palavras de estímulo.

Minha mãe, Laíses, ser de Deus, de Luz, pelo exemplo de Força e de Fé, que me acompanhou nessa caminhada.

Meu esposo, Lobão, pelo amor, fonte de sua capacidade de compreensão, paciência e apoio.

A Deus, pela Vida.

RESUMO

Trata-se de um estudo do modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém. Este modelo consiste em um modo de ensino da música estabelecido no âmbito de conservatório, que envolve três fundamentos: 1- divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental; 2- ensino do conhecimento musical erudito acumulado; 3- ênfase ao virtuosismo no ensino do instrumento. O problema configura-se nos modos e/ou meios de constituição, preservação e difusão do modelo conservatorial na formação do professor de música de Belém e seus efeitos na atuação deste profissional. Formulou-se a hipótese de que o modelo conservatorial fortaleceu-se em face da dupla legitimação: temporal e institucional, tornando-se natural no ocidente. A pesquisa envolveu duas escolas de música de nível médio e os cursos superiores de formação de professor de música de duas universidades locais. Participaram da amostragem 71 professores ali formados e/ou atuantes. Identificaram-se as formas de constituição, preservação e difusão da presença da música erudita europeia em Belém do Pará; analisaram-se, comparativamente, a forma de institucionalização das escolas envolvidas, as relações que elas têm estabelecido entre si e as interferências interinstitucionais na construção dos currículos. Foram, ainda, analisadas a formação musical dos professores na escola e na família, bem como a atuação desses professores nas instituições públicas envolvidas com o ensino da música em Belém.

ABSTRACT

It concerns to a study of the conservatory model in the formation and performance of the music teacher of Belém. This model consists of a method of teaching music established in the conservatory ambit, that involves three fundamentals: 1- division of the curriculum in musical theory and instrumental practice; 2- teaching of the erudite musical knowledge accumulated; 3- emphasis on the virtuosity in the teaching of the instrument. The problem is characterized in the methods and/or means of constitution, preservation and diffusion of the conservatory model in the formation of music teachers of Belém and their effects in the performance of this professional. It was formed a theory that the conservatory model became stronger faced with the double legitimation: temporal and institutional, becoming natural in the west. The research involved two schools of music of intermediate level and the university courses for the formation of music teachers of two local universities. The sampling had the participation of 71 of their graduates and/or actuating teachers. They identified the forms of constitution, preservation and diffusion of the presence of erudite european music in Belém, Pará, comparatively analysing the form of institutionalization of the schools involved, the relations that they had established among themselves and the inter-institutional interference in the construction of the curricula. The musical formation of the teachers in the school and in the family was also analysed as well as the performance of these teachers in the public institutions involved with the teaching of music in Belém.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
O modelo conservatorial como problema no processo de formação dos professores de música em Belém.....	07
A organização da pesquisa.....	09
 CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO DA MÚSICA ERUDITA EM BELÉM DO PARÁ.....	13
Introdução da prática e do ensino.....	14
Atualização e preservação.....	28
O processo de constituição do modelo conservatorial.....	31
 CAPÍTULO II: A ESCOLA E A DIFUSÃO DO SISTEMA MUSICAL ERUDITO EM BELÉM.....	36
Instituições escolares formadoras de músicos.....	37
Instituto Carlos Gomes.....	37
Escola de Música da Universidade Federal do Pará.....	57
Instituições formadoras de professores de música.....	65
Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Pará.....	65
Pós-Graduação em Belém.....	71
 CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA.....	75
A trajetória escolar dos professores.....	75
A base comum.....	80
As diferentes escolhas.....	93
Tabelas sobre as propriedades escolares dos entrevistados.....	108
A formação musical dos professores no seu meio de convívio.....	111
Lembranças musicais.....	112
Tabelas sobre as propriedades musicais, culturais, econômicas e sociais dos entrevistados.....	135
 CAPÍTULO IV: PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA.....	143
Locais de atuação.....	143
Ensino.....	153
Ensino musical e conservação.....	158
Tabelas sobre a atuação docente dos entrevistados.....	160
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
 BIBLIOGRAFIA.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabelas sobre as propriedades escolares dos entrevistados

Tabela 1 -	Distribuição dos entrevistados, segundo a formação de base. Belém, 1999.....	108
Tabela 2 -	Distribuição dos entrevistados nos grupos de músico e músico-professor. Belém, 1999.....	108
Tabela 3 -	Relação entre as trajetórias escolares dos grupos de músico e músico-professor, quanto ao nível máximo de estudo. Belém, 1999.....	108
Tabela 4 -	Relação entre as trajetórias escolares dos grupos de músico e músico-professor, quanto aos cursos e instituições freqüentados. Belém, 1999.....	109
Tabela 5 -	Relação entre os grupos de músico e músico-professor, quanto à faixa etária. Belém, 1999.....	109
Tabela 6 -	Relação entre as trajetórias escolares dos grupos de músico e músico-professor, quanto à realização de estudos fora de Belém. Belém, 1999.....	110

Tabelas sobre as propriedades musicais, culturais, econômicas e sociais dos entrevistados

Tabela 7 -	Relação entre lembranças das práticas musicais no meio de convívio e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	135
Tabela 8 -	Relação entre prática instrumental na família e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	135
Tabela 9 -	Relação entre escolha do instrumento e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	136
Tabela 10 -	Relação entre categoria sócio-profissional do pai e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	136
Tabela 11 -	Relação entre categoria sócio-profissional do pai e número de gerações de músicos nas famílias dos entrevistados com formação de músico. Belém, 1999.....	137
Tabela 12 -	Relação entre categoria sócio-profissional do pai e número de gerações de músicos nas famílias dos entrevistados com formação de músico-professor. Belém, 1999.....	138
Tabela 13 -	Relação entre categoria sócio-profissional do pai e escolha do instrumento, no grupo com formação de músico. Belém, 1999.....	139
Tabela 14 -	Relação entre categoria sócio-profissional do pai e escolha do instrumento, no grupo com formação de músico-professor. Belém, 1999.....	139
Tabela 15 -	Relação entre modo de aquisição do primeiro instrumento e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	140
Tabela 16 -	Relação entre influências para o ingresso no estudo musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	140

Tabela 17 -	Relação entre apoio familiar para opção pelo estudo musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	140
Tabela 18 -	Relação entre apoio familiar para a profissionalização na música e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	140
Tabela 19 -	Relação entre idade de iniciação musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	141
Tabela 20 -	Relação entre lugares de iniciação musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	141
Tabela 21 -	Relação entre graduação fora da área musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	141
Tabela 22 -	Relação entre carga horária de treino individual e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	142
Tabela 23 -	Relação entre interesse inicial no ingresso ao estudo da música e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	142
Tabela 24 -	Relação entre atividades profissionais na área musical desenvolvidas por familiares e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	142

Tabelas sobre a atuação docente dos entrevistados

Tabela 25 -	Distribuição dos entrevistados pelos espaços de atuação docente. Belém, 1999.....	160
Tabela 26 -	Relação entre espaços de atuação docente e formação dos entrevistados. Belém, 1999.....	160
Tabela 27 -	Realização de modificações no modelo conservatorial pelos músicos e músicos-professores. Belém, 1999.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Concluintes do Instituto Carlos Gomes por classe instrumental: 1932 – 1957.....	42
Quadro 2 -	Êxodo aproximado dos músicos paraenses entre as décadas de 1970 e 1980.....	62

INTRODUÇÃO

O modelo conservatorial do qual trata a presente pesquisa refere-se ao paradigma que orienta o ensino da música em conservatório; este último entendido como “estabelecimento de ensino destinado à formação de músicos, instrumentistas, cantores, compositores e regentes”, conforme ensina Mário de Andrade.

O termo “conservatorial”, aqui utilizado, tem como referencial o seu emprego por PENNA (1995), que assim define o modelo de ensino adotado pela maioria das escolas de música do mundo ocidental.

A origem desse modelo encontra-se na Itália do século XVI, quando a palavra conservatório foi utilizada para nomear instituições de caridade que *conservavam* moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas naquelas instituições, destacava-se a música.

Ao longo dos séculos, a música tornou-se a única atividade desenvolvida em instituições denominadas conservatórios. Nesse contexto, o protótipo que vem norteando o ensino da música ocidental é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, criado em 1795.

As práticas desenvolvidas no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris e nas instituições que, ainda hoje, seguem as mesmas diretrizes, resguardam os fundamentos traçados para o ensino musical no século XIX, na Europa. Esses fundamentos são: divisão do currículo em duas seções - teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade.

Num encontro, realizado pela Associação Brasileira de Educação Musical, em Porto Alegre, FONTEIRA (1993, p. 78-79) descreveu algumas características desse ensino:

“... aproxima-se do modelo de educação tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes [...] A vivência musical se dá através do contato com instrumentos musicais. Essa vertente considera a música como privilégio de alguns, bem dotados [...] tem tido certa dificuldade em acompanhar as tendências inovadoras surgidas na prática e na composição musicais, e apresenta traços que a aproximam do ideal romântico que caracteriza a prática da música de concerto (valorização de premiações, carreira internacional, culto à personalidade, colocação da música acima das outras artes e fora do alcance do homem comum). Seu compromisso é com o passado, o que irá determinar a predominância de uma forma de arte reprodutora.”

Esta descrição contém alguns aspectos controvertidos do modelo conservatorial, que encaminharam esta reflexão.

O primeiro deles consiste no fato de o atual ensino da música estar preso a valores do passado, estabelecendo sua oposição com as tendências inovadoras do presente e de um futuro musical.

O segundo aspecto diz respeito à associação do tecnicismo ao modelo de ensino conservatorial, sendo o tecnicismo elemento da modernidade, que se caracteriza pela busca do domínio técnico-científico especializado.

Ora, nesta situação, em que os traços destacados na formação promovida pelo tecnicismo são evidenciados na conversão ao ideal romântico, as oposições passado/presente e conservação/inação diluem-se. Na solução resultante da diluição, entretanto, passado e conservação revelam-se dominantes.

A ruptura com as falsas oposições passado/presente e conservação/inação permite perceber, no ensino da música, uma situação relacional, reveladora do poder de conversão do modelo conservatorial sobre o que se pretendia como inação.

Pelo menos uma questão emerge dessa situação: qual o efeito da hegemonia de tal modelo no contexto de ensino-aprendizagem da música?

Compreender essa questão envolve a necessidade de analisar os já mencionados fundamentos do ensino musical do século XIX (divisão do conhecimento da música em teoria e prática, transmissão do saber musical erudito europeu acumulado e ênfase ao aspecto virtuosístico na execução musical), como elementos componentes do modelo conservatorial. Tal necessidade emerge do fato de esses fundamentos permitirem que sejam evidenciados, como efeitos da dominação desse modelo no ensino da música, os problemas da divisão artificial do conhecimento musical, da arbitrariedade da relação entre código e música e do virtuosismo como única meta da performance.

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical.

Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas¹.

A divisão do saber em teoria e prática criou, no ensino da música, a tendência de sobrepor o código à realidade musical, como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música. Isto é observável, por exemplo, nos exercícios de harmonia, em que as regras estão no princípio da estruturação musical.

Reflete-se aí o tratamento dado à teoria musical, entendida nos manuais de ensino como “princípios de organização formal” ou “jogo de regras matemáticas” (PENNA, 1995), que dão à música uma “lógica unívoca do signo musical”, no sentido empregado por HENNION (1988), isto é, um sentido exato, uma única possibilidade racional, com a finalidade de evitar a ambivalência, a significação múltipla, a ambigüidade, por meio da obediência a regras.

A sobreposição do código à música remete ao problema da relação arbitrária entre código e música, estabelecida no ensino da teoria musical, que trata do aprendizado do “alfabeto musical”, da leitura e da escrita dos símbolos, como expressa o objetivo do ensino da teoria definido por Danhauser em 1872, em sua obra “Théorie de la Musique”, ainda mantido pelas escolas de música:

“Para ler a música e compreender esta leitura, é necessário conhecer os signos ao menos os que se escreve e as leis que os coordenam. O estudo destes signos e destas leis é o objeto da Teoria da Música.” (DANHAUSER citado por HENNION, 1988, p. 145)

A partir daí, organiza-se o ensino dos símbolos, dos sistemas, das leis, enfim, dos componentes de uma gramática musical, que fixa, no ensino da música, os pressupostos que vão orientar a percepção e realização musicais.

¹ Para escapar à percepção da divisão do conhecimento musical como algo natural e reconhecê-la como um dado construído, é necessário reportar à história da música e dar conta de que a divisão do conhecimento musical em teoria e prática, na cultura ocidental, surgiu no século VII, quando a Igreja iniciou o processo de codificação da música erudita (STEHMAN, 1979). Segundo RAYNOR (1981), a leitura e a escrita musicais eram vistas, então, como necessárias para auxiliar a memória dos músicos na performance que compunha o culto religioso, de modo que não houvesse erros e nem ocorressem interrupções. Desde então, a partitura vem mantendo a função de conservar a obra musical em seu formato, resguardando-a de modificações no momento da realização musical.

A padronização dos modos de uso da música e a sua conservação no ensino musical contrastam com as sucessivas rupturas e transformações musicais que se observam no quadro geral da história da música e que revelam a natureza dinâmica desta arte. Isto pode ser constatado na diversidade das soluções para situações de estruturação musical, criadas por diferentes compositores, que, escapando ao preestabelecido por uma gramática e apreendendo o fenômeno musical como um campo de manifestações do possível, tornaram manifesto o sentido plural da música. O que os compositores não puderam evitar, à medida que a codificação musical se desenvolvia e tornava o registro musical mais e mais detalhado, foi a fixação de seus modos de percepção e realização musicais, apreendíveis em suas obras, apresentados em tratados e manuais como regra gramatical.

A história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar esse conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita européia dos séculos XVIII e XIX.

Esta música, desde a Renascença, está sistematizada em dois modos, um maior e um menor, numa escala de sete graus, com os sons dispostos em ordem de intervalos fixados rigorosamente. Estes dois modos resultaram dos modos eclesiásticos que, no dizer de SCHOENBERG (1979, p. 105), tendiam a imitar a peculiaridade do modo jônico, isto é, a sensível ascendente sobre o sétimo grau, distante somente um semitom do oitavo grau da escala. O modo maior reúne as características do jônico, enquanto o modo menor reúne as do eólio. Esta concepção de música se mantém intacta até hoje dentro dos conservatórios, mesmo considerando os acréscimos recebidos ao longo dos séculos. Entre eles, para o que interessa aqui, destaca-se o advento do baixo contínuo ou baixo cifrado (a partir de 1600) e os novos critérios de valores trazidos pelo Romantismo que, além da técnica pianística, colocou a música acima das outras artes e fora do alcance do homem comum.

As leis da linguagem musical fixadas na Renascença começaram, claramente, a ser ultrapassadas no pós-guerra, sem que os conservatórios disso tomassem tento. Seu ensino

continuou a desconhecer as transformações trazidas pela música eletrônica, por exemplo, da mesma forma que sempre desconheceu outros sistemas musicais, como o oriental (baseado na escala pentatônica), o dos grupos indígenas americanos etc. O ensino do conservatório ainda se orienta pela linguagem fixada na Renascença e na estética romântica do século XIX.

Para o ensino da música, este fato se constitui em problema, pois a culminância dos programas que orientam o ensino da música nas obras do século XIX conduz ao virtuosismo na performance, considerando que o repertório desse período se caracteriza, especialmente, por seu apelo à excelência técnica, visando ao domínio do instrumento.

O domínio técnico, do qual se espera a excepcionalidade, tende a ser visto nos conservatórios como uma qualidade natural, que predispõe o indivíduo à prática musical. Nesse sentido, o talento e a genialidade são sobrevalorizados. Ora, alcançar o domínio das técnicas de execução implica um esforço físico enorme, uma vez que as exigências de coordenação dos movimentos, pressão digital, tensão muscular e agilidade, intensificados no repertório virtuosístico, somam-se às mudanças nas estruturas dos instrumentos, cuja ampliação dos recursos técnicos exige um considerável preparo do executante, para a exploração das novas possibilidades técnicas e musicais. O modelo conservatorial de ensino, entretanto, camufla este esforço. Ao encaminhar os seus alunos nas apresentações públicas, o que é enfatizado é a palavra talento².

Outro aspecto deste modelo, preso à prática instrumental virtuosística, mas que juntamente com ele é negado no momento da apresentação pública, consiste no domínio do código musical. O ensino desenvolvido em conservatório apresenta tanto a imposição da habilidade de decodificar uma partitura como condição para a expressão e realização musicais, quanto a imprescindibilidade de tornar invisíveis o código e o esforço da decodificação (observa-se, por exemplo, como praxe em apresentações públicas, competições e exames, a execução de cor pelo solista).

Se, por um lado, a invisibilidade do código permite que a música retome a primazia na realização musical, fazendo desconhecer sua relação de dependência arbitrária com a teoria, por outro lado, alimenta a percepção mágica do talento na percepção da performance. Isto porque

² Sobre a ocultação do esforço físico na execução musical, ver ALFORD, SZANTO (1995), em cuja pesquisa, desenvolvida no mundo profissional do piano, eles constataram o silêncio que pesa sobre a dor resultante do esforço físico necessário à execução musical.

o que se vê e o que se ouve no ato da execução musical pública, livre de partituras, oculta a última das provas do esforço para o domínio da prática instrumental.

Os profissionais da área de educação musical vêm continuamente alertando para os efeitos negativos do modelo conservatorial de ensino da música na prática pedagógica³.

Para eles, a prática pedagógica, desenvolvida pelo modelo conservatorial e que dá conta do ensino da teoria musical e da prática instrumental, fundamenta-se na transmissão, recepção e retenção de conhecimentos acadêmicos e está voltada ao adestramento visual e motor, ou seja, leitura dos símbolos musicais e execução instrumental baseada em determinado padrão técnico (PENNA, 1994). Melhor dizendo, é uma prática que omite a percepção sensório-motora do aluno. Como tal, impediria que, no âmbito do ensino escolar, fossem desenvolvidas a percepção auditiva e a disposição corporal, como base para a recepção das informações teóricas e técnicas. Pressuporia, ainda, no âmbito extra-escolar, uma familiarização musical prévia do aluno e daria possibilidade de resposta rápida aos estímulos musicais. Ela consiste no fato de esse modelo de ensino permitir que as diferenças no aprendizado apareçam envoltas nos mitos do “dom” e do “talento inato”, que acabariam funcionando como “proteção contra questionamentos” ao ensino desenvolvido nos conservatórios:

“Se qualquer problema é atribuído à falta de talento, aptidão ou musicalidade, não se discute a ineficácia de tais metodologias, nem sua incapacidade de atender às necessidades dos alunos, que passam a ser responsáveis por seu próprio fracasso.” (PENNA, 1995, p. 135-136)

É dentro desta linha que muitos dos especialistas da área de educação musical promovem, como solução para o problema, a necessidade de um método para o ensino musical diferente do praticado no conservatório.

No entanto, substituir uma proposta de técnica de ensino por outra, à guisa do mesmo objetivo - formar o músico concertista -, dissimularia a conservação de problemas, pois a herança conservatorial resguardada no objetivo (modo de uso da música, que envolve, entre outros aspectos: valoração de determinado repertório e instrumentos, noções sobre o que é

³ As críticas vêm sendo registradas principalmente nos Anais dos encontros promovidos, entre 1992 e 1998, pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em nível regional, nacional e da América Latina. Elas constam também nas publicações especializadas na área, como: as revistas da ABEM, a série Fundamentos da Educação Musical (ABEM) e os Cadernos de Educação Musical (ATRAVEZ).

música, fazer música e ser músico e crença no talento musical) atrelar-se-ia às novas propostas. Logo, as tentativas de ultrapassar o modelo se tornariam dissimulações de sua preservação.

O raciocínio aplica-se, por conseguinte, à aspiração de reformulação curricular no interior da instituição conservatório. Sem a ruptura com o contexto conservatorial uma mudança curricular traria como efeito a manutenção de sua essência, isto é, dos princípios que o fundamentam (divisão do currículo em teoria e prática, ensino do conhecimento musical erudito europeu acumulado e ênfase ao virtuosismo)⁴.

O propósito, aqui em vista, é o de compreender a realidade do ensino de música dos conservatórios, de modo a apreender como o modelo conservatorial alcançou e como vem mantendo sua hegemonia.

O modelo conservatorial como problema no processo de formação dos professores de música em Belém

É importante observar que a música com a qual se identifica o modelo conservatorial é rara na prática cotidiana das pessoas, especialmente das provenientes das classes populares. No entanto, a hegemonia do modelo conservatorial tem a abrangência de paradigma oficial de ensino da música ocidental; isto é, ele compreende a norma do ensino musical escolar, o que significa dizer que os fundamentos da linguagem musical legítima no mundo ocidental são dados pelos conservatórios. Se a excelência escolar é a norma da excelência universal, os indivíduos que almejem o reconhecimento profissional deverão estar de acordo com tal norma.

Considerando que os conservatórios, na condição de instituições escolares, formam os profissionais que vão atuar na área musical e que estes aprenderam o “métier” de acordo com as normas da cultura escolar, pode-se afirmar que esses profissionais acabaram por se constituir nos difusores do modelo conservatorial. Como músicos e como professores de música, eles retransmitiriam o padrão musical pelo qual se moldaram.

⁴ Nas escolas de música que incluem as classes de teclado eletrônico em grupo em seus currículos, a tendência é fazer crescer a demanda de alunos de piano, que, juntamente com seus pais, vêem aquelas classes como a ante-sala da formação pianística. Essa percepção emerge nas situações em que a instituição usa as classes coletivas de teclado para suprir a lacuna ocasionada pela insuficiência de professores em relação ao número de alunos que optaram pelo piano como instrumento; ou quando a escola designa professores com experiência docente restrita às classes individuais de piano para dirigir as classes coletivas de teclado.

Estas hipóteses estão baseadas no pressuposto de que a escola desenvolve um trabalho pedagógico que possibilita a formação de esquemas comuns de pensamento, percepção, apreciação e ação duráveis e transferíveis. Duráveis, em vista de que esta formação é desenvolvida durante um longo prazo, de modo que aqueles esquemas possam ser lentamente incorporados e enraizados a tal ponto que acabem sendo tomados como naturais pelos indivíduos. Transferíveis, pelo fato de que sendo esta formação desencadeada por um processo de transmissão, ela mantém este processo como uma característica sua. Por meio do trabalho pedagógico de retransmissão de conhecimento e de modos de seu uso, a escola estaria apta a formar e selecionar os agentes que a perpetuariam. Os professores seriam produto acabado do sistema de produção a ser reproduzido⁵.

O legítimo em termos musicais está no conservatório. Mas, alcançar a linguagem musical do conservatório, seguindo as indicações dos estudiosos da área do ensino da música, exigiria a familiarização musical prévia à entrada numa escola de música. Isto significa haver uma relação entre possibilidades escolares e condições não só musicais, mas também econômicas e sociais que as sustentam. A escola, no caso, estaria desenvolvendo mecanismos que permitiriam a retradução de diferenças sociais como diferenças musicais.

É nesse ponto que o modelo conservatorial pode ser percebido como um problema na formação dos professores de música.

O presente estudo foi realizado com o intuito de compreender como o modelo conservatorial é incorporado pelos professores de música. Baseado em pesquisa empírica⁶, este estudo foi desenvolvido em instituições públicas e oficiais, onde funcionam cursos de música em Belém.

Os cursos e as instituições foram os seguintes:

1. Cursos profissionalizantes de nível médio com Habilitação de Técnico de Música dos dois conservatórios existentes em Belém, o Instituto Estadual Carlos Gomes e a Escola de Música da Universidade Federal do Pará;

⁵ BOURDIEU (1992, p. 206).

⁶ A opção pela pesquisa empírica baseia-se na necessidade de ver os conceitos funcionarem em lugar de vê-los a partir da pura racionalização, envoltos numa realidade abstrata, pois se é verdade que os conceitos orientam a percepção das propriedades de um objeto de estudo, também é certo que devem fazê-lo situando o objeto dentro da realidade real, num espaço social, geográfico e temporal, fora do qual se encontra esvaziado de significado. Neste sentido, ver BOURDIEU (1989, p. 17-58).

2. Cursos superiores de formação de professores de música denominados Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música, da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará.

Esses cursos compõem dois universos musicais distintos, porque, como suas denominações evidenciam, eles guardam diferenças entre si, na natureza, nos seus currículos e nos objetivos: formar o músico profissional ou o professor de música.

A formação do músico leva cerca de uma década. Em vista dessa longa duração, os conservatórios, a exemplo das escolas de ensino básico e fundamental, priorizam crianças e adolescentes na composição do alunado. O currículo dos cursos dos conservatórios abrange exclusivamente matérias específicas da área, conhecidas como musicais, isto é, as já mencionadas teoria musical e prática instrumental. O ensino desses cursos está voltado ao domínio da habilidade em decodificar uma partitura e ao desenvolvimento da excelência técnica na prática instrumental. O alcance dessas competências é exposto publicamente, nos exames periódicos aplicados por banca examinadora e nos concertos.

A formação do professor de música, diferentemente, acontece ao longo de quatro anos ou oito semestres letivos, a metade do tempo dos conservatórios. Os seus alunos, em grande parte, são adultos e nem sempre apresentam instrução musical anterior. Isto significa que o curso deverá prepará-los simultaneamente no domínio musical e no da competência pedagógica, num espaço de tempo bem menor do que o do curso de formação de músico.

Considerando que o modelo conservatorial, como paradigma do ensino musical escolar, deve estar presente tanto nos currículos dos cursos profissionalizantes quanto nos das licenciaturas, destaca-se *o problema*:

Como é constituído, preservado e difundido O MODELO CONSERVATORIAL, na formação do Professor de Música de Belém, e que efeitos este modelo traz à atuação desse profissional?

A organização da pesquisa

Para orientação do presente estudo, partiu-se da hipótese de que o modelo conservatorial alcançou sua força em vista de sua dupla legitimação: temporal e institucional. Também, em vista dessa dupla legitimação, ele é tomado como natural.

Em Belém, o ensino musical público e oficial, que se mantém ainda hoje, advém do final do século XIX, quando era desenvolvido por escola especializada, a terceira a ser criada no país e cuja denominação original foi Conservatório. Trata-se do Instituto Carlos Gomes, criado em 1895. O próprio nome da instituição reforça o pressuposto desta pesquisa, no que se refere à condição de legitimação de uma idéia de músico e de música, reproduzida por meio de um ensino conservatorial. Esta pesquisa abrange os antecedentes históricos, ou melhor, os fatos que promoveram a introdução do modelo conservatorial em Belém do Pará, numa tentativa de compreender a hegemonia desse modelo de ensino, levando em conta a importância da história dos acontecimentos sociais que envolveram esta escola especializada.

Uma vez que a matéria-prima do ensino desenvolvido nos conservatórios consiste na música erudita européia, demarcou-se, como ponto de partida da investigação, a introdução local dessa música. A identificação dos objetivos que direcionaram a opção pela prática dessa música e pelas formas de sua difusão colaborou para a compreensão da atual realidade da prática e do ensino musicais.

As discussões em torno da história da presença da música erudita européia em Belém, como instrumento que auxilie na compreensão da fixação do modelo conservatorial, são introdutórias. A pesquisa centra-se na análise da realidade atual dos cursos das escolas de música e das licenciaturas das universidades locais, onde os músicos e professores se formaram e atuam.

O processo investigatório compreendeu o estudo das variáveis de natureza qualitativa, que dizem respeito à constituição, à preservação e à difusão do modelo conservatorial, cujos indicadores são os seguintes:

Para a variável CONSTITUIÇÃO:

- a introdução da música erudita européia em Belém.

Para a variável PRESERVAÇÃO:

- as características mais marcantes na formação dos professores, que refletem a reprodução do pensamento e do modelo conservatoriais;
- a interferência de fatores da trajetória de vida dos professores de música em suas escolhas no estudo e na docência musicais;
- a aplicação, nos contextos de atuação, de conteúdos curriculares e de técnicas pedagógicas no ensino da música incorporados pelos professores em sua formação.

Para a variável DIFUSÃO:

- as relações entre a Habilitação de Técnico de Música de nível médio das escolas de música e os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Música de universidades locais;
- as interferências que as relações, entre as instituições, exercem sobre os currículos.

No estudo das variáveis, utilizou-se o método direto de pesquisa de campo, envolvendo como participantes da amostragem professores presentes no cenário do ensino musical de Belém, desde 1930 até os dias atuais⁷, que atuam ou atuaram nos cursos das escolas de música públicas oficiais e nas licenciaturas em Educação Artística com habilitação em Música das universidades federal e estadual do Pará.

Como instrumento, empregou-se o roteiro de entrevista, compreendendo perguntas abertas.

As entrevistas foram realizadas em sessão única, com duração de uma a três horas e meia, registradas em 124 horas de gravações em fitas cassetes.

As entrevistas foram fichadas. Os dados obtidos receberam tratamento estatístico, organizados em tabelas. O detalhamento estatístico possibilitou a emergência de temas que poderiam passar despercebidos se não fossem assim trabalhados.

Com a finalidade de obter dados complementares sobre as instituições e seus cursos e disciplinas musicais, foram consultados documentos como: ofícios, relatórios, planos, carta-consulta, manuais de vestibulares, folders e programas de concerto.

Os temas foram analisados qualitativamente, resultando na construção do texto final desta pesquisa.

A amostra foi constituída por:

- professores da Habilitação de Técnico de Música do Instituto Carlos Gomes: 25%;
- professores da Habilitação de Técnico de Música da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: 100%;
- professores da Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música da Universidade Federal do Pará: 100%;

⁷ Esse período impôs-se naturalmente e foi aceito nesta pesquisa por permitir uma visão ampla do ensino público e oficial da música, desenvolvido durante este século em Belém.

- professores da Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música da Universidade do Estado do Pará: 100%.

O resultado do estudo é apresentado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo trata da identificação das formas de introdução da música erudita européia em Belém do Pará e de como, à medida que essa música era incorporada, ela oportunizava a constituição do modelo conservatorial.

O segundo capítulo abrange a análise comparativa das formas de institucionalização dos cursos técnico-profissionalizantes das escolas de música e das licenciaturas das universidades, envolvidas neste estudo, e as relações que estes cursos e instituições têm estabelecido entre si, no percurso de constituição do ensino de música que cada uma promove. Neste âmbito, a análise envolveu, ainda, a apreensão das interferências que as relações entre esses cursos e essas instituições operaram na construção dos seus currículos.

O terceiro capítulo se refere à formação musical que os professores entrevistados receberam no contexto escolar e no meio familiar. Foi feita a análise da trajetória de formação dos professores, identificando as características mais marcantes que refletiram a incorporação do modelo conservatorial. Também se buscou compreender, por meio da análise da história de vida dos professores, os fatores que interferiram em suas escolhas no estudo musical.

O quarto capítulo expõe e analisa o trabalho docente desenvolvido pelos professores entrevistados, a partir da relação entre sua formação escolar e suas escolhas na atuação docente, de modo a apreender como suas trajetórias lhes tornaram possível o ensino que desenvolvem.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO DA MÚSICA ERUDITA EM BELÉM DO PARÁ

O presente capítulo trata da introdução da música erudita européia em Belém do Pará. O período do estudo abrange o tempo situado entre o século XVII e o século XIX. Esta delimitação advém da bibliografia consultada, que identifica a chegada da música européia no século XVII, a qual, praticada e ensinada, desenvolveu-se num processo que culminou no século XIX, com a criação do primeiro conservatório paraense: o Instituto Carlos Gomes.

Serão abordados aqui a prática e o ensino da música européia, ligados ao que se vem denominando, nesta pesquisa, como modelo conservatorial.

A base da investigação, que deu origem ao capítulo, assenta-se na apreensão das noções que a música erudita européia e a prática do seu ensino veiculavam e do que foi absorvido, a ponto de tornar-se aspecto permanente da prática cultural local.

Considerando que toda prática cultural é construída no âmbito das relações sociais, e que estas levam em conta as condições temporais e espaciais, bem como as oportunidades e os interesses políticos e econômicos, o pressuposto aqui retido é de que a presença da música erudita européia, em Belém, está relacionada à interferência de um conjunto dos fatores sociais, marcados por acontecimentos históricos de caráter político-econômico. Dentre eles, destacam-se: a fixação da sede do Estado do Grão-Pará e Maranhão em Belém, no século XVII; a criação do Bispado do Pará e da Companhia Geral de Comércio do Grão Pará e Maranhão, no século XVIII; a introdução e o desenvolvimento da coleta da borracha, a que se deu o nome de ciclo da borracha, no século XIX - primeiros anos do século XX. No decorrer desses acontecimentos, configuraram-se estratégias sociais, políticas e econômicas, que concorreram para a introdução e desenvolvimento da música erudita européia em Belém.

Introdução da prática e do ensino

A música erudita européia, da forma como estudam os historiadores consultados⁸, foi introduzida e firmada em Belém do Pará, pelo europeu colonizador. A ele coube reproduzir, no novo espaço geográfico conquistado, as práticas culturais, entre as quais estava a música, como meio de assinalar a sua conquista.

O intento da conquista era alcançado à medida que a sociedade, que então se constituía, vivenciava a prática européia, reproduzindo-a fundamentalmente nos principais espaços públicos, dominados pelos grupos sociais mais favorecidos: igrejas, paços, salões, teatros.

Exemplos de reprodução encontram-se nos rituais religiosos; entre eles, as missas solenes, comparadas, por cronistas, às celebradas nas catedrais européias.

Nos paços e nos salões, organizava-se música para as reuniões sociais, como tentativa de reproduzir os costumes dos salões aristocráticos europeus.

Nos teatros, apresentavam-se companhias dramáticas, de comédia, líricas ou de revista, que vinham principalmente da Europa, dos Estados Unidos e do Nordeste do Brasil.

Paralelamente ao processo de reprodução da música européia nesses quatro espaços privilegiados, realizava-se também a sua alteração nas ruas, movida pelos grupos sociais que não freqüentavam os salões da burguesia de Belém.

Nas ruas, a música representativa da presença européia podia ser bem observada em manifestações como o entrudo, folguedo carnavalesco introduzido em Belém pelos portugueses, no século XVII. Tais manifestações populares de rua eram constantemente reprimidas por legislação portuguesa, zelosa pelo controle da sua cultura dentro de espaços demarcados. Mesmo assim, as manifestações populares continuaram se desenvolvendo, tanto que, no século XVIII, há notícia de um desses folguedos de rua, de São Tomé, no qual um índio é descrito tocando, ao mesmo tempo, flauta e tamboril, enquanto dançava, lembrando um menestrel, figura da cultura européia medieval.

Na difusão da música popular européia, isto é, portuguesa, nas ruas, consta, por exemplo, o Sairé. Sua origem encontra-se na procissão em homenagem à Santíssima Trindade,

⁸ Sobre a história do Pará, foram consultados: COELHO (1996), CRUZ [1973?], REIS (1972), TOCANTINS (1987). Sobre a história da música no Pará, tomou-se como referência as obras de SALLES (1970, 1980, 1985, 1994, 1995).

que consistia num cortejo, no qual o povo entoava cantos e fazia movimentos que imitavam embarcação em tempestade. Terminava com a reza da ladainha, após a qual iniciavam as danças.

As festas de origem religiosa multiplicaram-se em diversas expressões, das quais vale a pena destacar, ainda, as pastorinhas ou pastoris.

As pastorinhas consistiam em autos com curtas representações e bailados, apresentados dentro da igreja ou diante dos presépios e lapinhas domésticas pelos filhos das famílias burguesas ou por cordões ambulantes, sendo que estes últimos vinham cantando pelas ruas e eram recebidos nas casas. Esta constituiu-se numa das manifestações mais importantes, tanto no meio popular quanto no espaço social burguês, tendo se desenvolvido com bastante vigor entre os anos de 1854 e 1950, por meio de sociedades que mantinham grupos estáveis, especialmente aqueles que reuniam filhos das famílias mais abastadas.

Na primeira metade do século XIX, outras manifestações de rua firmaram-se, como folguedos tradicionais, e mantêm-se ainda hoje, como os bumbás e os pássaros. Eles ainda fazem parte do chamado Teatro de Época, que saiu das ruas e passou a ocupar os tabladados dos parques.

Pastorinhas, bois-bumbás e cordões de pássaro desenvolveram de tal modo o aspecto teatral, que já no século XIX passaram a exigir libretistas e músicos, na montagem dos espetáculos. Segundo SALLES (1994, p. 349), os músicos formados em conservatórios europeus e os poetas que se inspiravam nas óperas e operetas “encontraram nos pássaros e nos bumbás, na época de São João, oportunidades de trabalho que não podiam ser dispensadas”, como acontecia em relação às pastorinhas, na época natalina.

Nos folguedos populares, está sempre registrada a presença de índios, de escravos negros e de portugueses pobres, com raras exceções, como nas pastorinhas, cujas famílias burguesas patrocinavam o teatro de seus filhos; exceções que revelam o distanciamento espacial das práticas musicais, em correlação ao distanciamento social, que, ao longo do tempo, acentuou-se.

Apesar da variedade de manifestações musicais populares com influências européias e da permanência de algumas delas ainda nos dias atuais, a esta pesquisa interessam as manifestações de reprodução da música erudita européia, nos quatro espaços sociais mencionados: igreja, paços, salões e teatros, por considerar-se que os elementos constitutivos do modelo conservatorial são oriundos dessa prática musical.

A música erudita européia chegou, efetivamente, à Amazônia, em 1616⁹, quando os portugueses alcançaram a baía do Guajará, no estuário do Amazonas e fundaram o povoado de Nossa Senhora de Belém, ou a cidade de Santa Maria de Belém do Grão-Pará. Ela foi ensinada pelos padres franciscanos, mercedários, carmelitas, capuchinhos da Piedade e jesuítas, por meio do canto gregoriano e com o auxílio de instrumentos medievais, como o órgão, o saltério, o pífano (flauta transversal), a gaita (flauta vertical), a charamela, a corneta e a rabeca. Alguns instrumentos renascentistas, como o cravo e a viola, também eram utilizados.

Crônicas, como as dos padres João Felipe Bettendorff e João Daniel, relatam as práticas musicais desenvolvidas desde o século XVII. Mencionam: coros e conjuntos instrumentais de índios adultos e crianças executando música religiosa e a construção de instrumentos europeus com matéria-prima local.

A criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão, em 1651, separado do Estado do Brasil, com a transferência da sede de São Luís para Belém, trouxe prestígio político à cidade e transformou-a em centro político-econômico-cultural da região.

Um dos efeitos da transformação de Belém em sede do Estado do Maranhão foi a intensificação das comunicações com Portugal, com a conseqüente dinamização do processo de introdução da música erudita européia. Uma demonstração deste fato foi a iniciativa dos governadores-gerais de transplantar os costumes dos salões aristocráticos europeus, para o palácio do governo. Tem-se notícia de que, ali, a música era executada por um conjunto musical e dirigida por Jacobo Eggers, músico seiscentista, de origem judaico-holandesa, que tocava rabeca e viola, entre outros instrumentos. Nesse espaço, a música tinha função ornamental e, ao mesmo tempo, caráter de pompa e ostentação.

No âmbito das igrejas, a prática musical, voltada à catequese, teve papel culminante nas rezas, ladainhas e missas cantadas, que compunham o cotidiano das missões. A preparação para as atividades musicais realizadas nas igrejas era desenvolvida por meio do ensino da música, obrigatório na instrução escolar, então a cargo do clero.

⁹ Há registro da presença de ingleses, irlandeses e holandeses, na Amazônia, desde fins do século XVI; portanto, em data anterior à chegada dos portugueses. No entanto, as obras sobre a história da música no Pará, consultadas para a elaboração deste capítulo, nada registram sobre a presença da música erudita européia no período anterior à chegada dos portugueses.

Esses aspectos demonstram que o exercício da prática musical religiosa, quotidianamente reafirmada, contribuiu para a assimilação de um certo tipo de música, que se incorporou na cultura do povo colonizado.

Os principais responsáveis por esse processo de aculturação musical foram os jesuítas.

A dominação dos padres da Companhia de Jesus estendia-se pelo interior do Grão-Pará, abrangendo várias localidades, nas quais, ainda hoje, são encontrados vestígios de sua presença, como demonstram colégios ao lado de igrejas; alguns conservados, outros em ruínas. Mesmo após sua expulsão, em 1759, o isolamento dessas localidades permitiu que se conservassem resquícios dos trabalhos musicais desenvolvidos, que puderam ser ouvidos ocasionalmente por bispos, durante as visitas pastorais, e por viajantes cronistas.

A criação e instalação do bispado do Pará (1719 - 1721) e a organização da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755) marcaram novo momento político-econômico, que impulsionou o processo de introdução da música erudita européia em Belém do Pará.

A expansão rural e comercial, proporcionada pela Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, ao fortalecer a burguesia rural e a burguesia comercial, trouxe as condições para a construção da Casa da Ópera ou Teatro Cômico (1775), em Belém. Segundo MARIZ (1981, p. 26-27), estas construções, que consistiam em salas de concerto, foram numerosas no período colonial. Além de Belém, foram erguidas na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre, na medida em que as “igrejas e residências dos ricos urbanos ou de fazendeiros se fizeram pequenas para tanta atividade musical”. Na Casa de Ópera de Belém, eram apresentados espetáculos teatrais e musicais, que se somaram às reuniões nos salões do Palácio do Governo, nas quais a música estava sempre presente. Nas fazendas e engenhos, acompanhando um costume introduzido pelos portugueses em toda a colônia, foram formados conjuntos musicais constituídos somente por negros, que, na condição de escravos, cantavam e tocavam instrumentos medievais e renascentistas, nas capelas das grandes propriedades. É de negros escravos a primeira orquestra no Pará a ser registrada nos detalhes de sua composição. Data de 1777 e constituía-se de treze músicos, que tocavam: tímboles, trompas, rabecas, flautas e clarins.

Ainda como parte desse momento, deu-se a instalação do Bispado do Pará. Para fazer jus a um Bispado, as autoridades eclesiásticas criaram o corpo artístico da Catedral. Importado em grande parte de Portugal, esse corpo artístico envolvia: regente, instrumentistas da orquestra, organista, coro de vozes masculinas adultas e um coro de meninos, e demandaram:

- a fundação da Schola Cantorum, a primeira escola de música local, voltada à formação de meninos para o coro, que funcionou a partir de 1735, por aproximadamente um século, oferecendo instrução completa (além da música, religião e letras) e cuja frequência era de crianças das famílias ricas da sociedade local;
- a instituição de aulas de música vocal e especificamente de canto gregoriano no Seminário do Episcopado, a partir de 1786;
- a importação de instrumentos musicais europeus modernos.

As aulas de música da Schola Cantorum e do Seminário Episcopal assemelhavam-se às ministradas pelas igrejas italianas do século XVI, e que foram as precursoras da instituição *Conservatório*. Naqueles dois estabelecimentos, como nos ligados às igrejas italianas, embora o ensino e as demais atividades não fossem exclusivamente voltados à música, os investimentos e os resultados musicais destacavam-se no trabalho educacional.

Pode-se dizer que as reformas, na prática e no ensino da música, realizadas pelo Bispado local, formaram o conjunto de providências que apontam para o começo de um processo de atualização da música erudita no Pará. O Bispado fez chegar a Belém as inovações na produção da música sacra, que passaram a ser introduzidas concomitantemente à música que havia sido concebida pela Igreja, durante a Idade Média. Por meio do ensino dessas músicas, reconstituíram-se, em Belém, as condições de reprodução de uma prática, criadas pela Igreja no continente europeu. Os espaços criados pela Igreja para a música foram o embrião do *Conservatório*, instituição especializada exclusivamente no ensino da música, firmada na Europa, no século XIX, mesmo século em que foi propagada no Brasil e transplantada para Belém.

O espaço criado para o ensino da música em Belém, voltado para crianças de famílias abastadas, favorecia socialmente a prática musical erudita para os brancos. A Schola Cantorum tinha objetivos musicais definidos para os filhos dessas famílias socialmente privilegiadas. Eram eles os preparados para, no futuro, quando adultos, serem aproveitados no corpo artístico da Catedral.

A preparação dessas crianças baseava-se na idéia de que a formação musical, adquirida desde cedo e desenvolvida durante anos de estudo e prática, produziria melhores músicos. Daí, despontam duas noções: a da importância da longa duração na formação musical e a da valorização da precocidade. A primeira noção está relacionada à idéia da necessidade de tempo para o domínio do conhecimento acumulado na teoria musical e na técnica de execução instrumental e vocal; a segunda noção geralmente é associada à prodigialidade, ao mistério em torno da figura do músico, cuja capacidade musical seria inata e a precocidade um sinal disso. É nesse século que vai surgir a figura do menino prodígio Mozart (1756 - 1791), que melhor encarna esse valor. A prodigialidade e a precocidade, como noções que pertencem ao mundo da música erudita, contribuirão para a construção do modelo conservatorial.

Os primeiros anos do século XIX foram marcados por conflitos políticos no Pará, entre os colonos fiéis a Portugal e os partidários da independência do Brasil. Como eram os grupos portugueses os responsáveis pela introdução da música erudita, ela entrou em declínio, neste período.

Em 1839, vencidos os anos de turbulência política e integrado o Pará ao contexto nacional, o governo da Província pôde investir na restauração da vida musical de Belém, o que veio a reanimar o processo de introdução da música erudita européia. Esse momento favorável estendeu-se até o ciclo da economia da borracha, quando a vida musical intensificou-se, em virtude da circulação de capital.

A música da Igreja recebeu atenção especial, pois ainda era o principal espaço sócio-cultural para a população, onde também se realizavam as manifestações oficiais. Nela, aconteciam os atos e festas religiosos e realizavam-se as celebrações dos dias de comemoração nacional e provincial. Deduz-se que era, portanto, politicamente necessário restabelecer o esplendor dessas celebrações e cerimônias que, certamente, eram vistas, pelos governantes, como instrumentos úteis à reconstrução da sociedade local e à construção do sentimento de identidade nacional.

Os principais investimentos concentraram-se na Catedral. O governo da Província reconstituiu o corpo artístico da Sé e subsidiou a vinda de músicos europeus para dirigir-lhe os trabalhos musicais.

Esses músicos chegaram a partir de 1840. Eles vieram para atuar também como professores de piano, órgão e música vocal no Seminário, em uma instituição denominada Casa das Educandas e em alguns colégios. É desse período a publicação, em Belém, do manual de teoria musical, o *Compêndio de princípios elementares da música* (1842), escrito pelo português João Nepomuceno de Mendonça, músico-professor contratado pelo governo da Província. Segundo SALLES (1980), esse manual contém nove páginas impressas com exemplos musicais manuscritos e incompletos. Iniciativa semelhante, na produção de obras didáticas, foi tomada na Bahia, em 1834, quando o compositor Domingos da Rocha Viana Moçurunga escreveu um *Compêndio Musical* para seus alunos, reeditado em 1846 e em 1905; também no Rio de Janeiro, em 1838, Francisco Manuel da Silva publicou o *Compêndio de Música* para os alunos do Imperial Colégio Pedro II e, em 1848, outro manual, o *Compêndio de princípios elementares de música* para o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, o primeiro conservatório do Brasil, fundado naquele mesmo ano. A mesma iniciativa, de reunir o conhecimento de teoria musical e publicá-lo para direcionamento do ensino da música, foi tomada pelo Conservatório de Paris que, fundado em 1795, logo providenciou a redação dos princípios elementares da música (anteriores aos circunscritos no manual de Danhauser, publicado em 1872), que foram ali ensinados. Vê-se, em Belém, o novo impulso ao ensino da música ser marcado por uma iniciativa corrente no Brasil e na Europa, ou seja, a publicação de manual com função de reunir conhecimento de teoria musical, que deveria ser fixado pelo músico em formação, iniciativa inaugurada na Europa, em contexto conservatorial; no Brasil, iniciada em outros contextos educacionais e, posteriormente, em conservatório.

Nessa mesma década, de 1840, as aulas de música do Seminário foram abertas a leigos interessados.

A abertura do Seminário aos leigos ampliou as oportunidades de formação de músicos na capital paraense, entre os quais destacou-se o maestro e compositor Henrique Eulálio Gurjão. O Seminário tornou-se, desde então, o principal espaço de formação dos músicos locais.

Até o princípio da década de 1860, a música nas igrejas, apenas restaurada, revelava-se ora distante dos padrões musicais europeus mais recentes, ora afastada do *motu proprio*¹⁰.

¹⁰ *Motu proprio* consiste na maneira apropriada de realizar a música na Igreja, obedecendo às determinações pontifícias.

Somente a partir de 1863, ela foi reformada; reforma extensiva ao ensino da música no Seminário. Como ocorreu no século anterior, o repertório foi renovado, desta vez com a introdução de obras de Palestrina, Bach, Rink, Zingarelli, Haydn, Mozart, Beethoven, de compositores paraenses como Henrique Eulálio Gurjão e do músico prussiano responsável pelas reformas, Adolfo José Kaulfuss. As obras desses autores eram executadas pelo Coro da Catedral, cujos integrantes foram rigorosamente selecionados e reduzidos a oito, que passaram a receber formação musical completa, orientada pelo próprio Kaulfuss. Provavelmente, antes dessa reforma, esses músicos tinham orientações restritas às músicas executadas, como ainda hoje acontece, na prática coral e orquestral. Kaulfuss também solicitou um novo órgão para a Catedral. Esse instrumento foi encomendado ao mais famoso fabricante de órgãos da França, Cavaillé-Coll, introdutor de seus aperfeiçoamentos. Segundo SALLES (1980, p. 148), o órgão adquirido pelo Pará foi “durante muito tempo um dos maiores e mais belos do Brasil”.

Em 1884, foi organizado um outro coro, além do da Catedral: o da Basílica de Nazaré. O repertório, para coro e orquestra, original e exclusivo, foi encomendado ao compositor e maestro italiano Enrico Bernardi. Em 1885, foi criada a Schola Cantorum de Nazaré, com mais de cem vozes, que passou a alimentar o Coro da Basílica, até aproximadamente 1940.

Para o aperfeiçoamento dos músicos, dois elementos foram fundamentais: o patrocínio do governo e o fato de Belém ser um porto extremo da navegação de longo curso, que ligava a cidade aos principais portos do Atlântico Sul com os Estados Unidos, sendo a primeira parada dos navios que, por essa rota, chegavam ao Brasil. A comunicação dos Estados Unidos com a América do Sul fazia-se, portanto, via este porto.

A partir de 1850, o governo passou a conceder bolsas de estudo a músicos paraenses, a fim de realizarem cursos de aperfeiçoamento na Europa, em especial na Itália e Alemanha, onde a música operística se destacava. O patrocínio do Estado obrigava-os a retornarem e a atuarem como músicos e professores de música na capital da Província.

Quanto ao porto, este foi o grande facilitador para a construção de teatros necessários para receber companhias artísticas a caminho de cidades dos países do sul da América, como Buenos Aires, na Argentina. Na Belém do século XIX, foram erguidos vários teatros. O primeiro deles foi o Teatro Providência, construído antes dos conflitos políticos do início do século, quando a Casa da Ópera ou Teatro Cômico entrava em decadência. Nele, a partir de 1847, apresentaram-se, com a subvenção do governo provincial, companhias líricas e dramáticas. Além

desse teatro, foram erguidos, a partir de 1850: Cassino Paraense, Teatro União e Amizade, Gymnasio Paraense, Teatro Chalet (depois Teatro Moderno), Teatro Provisório, Teatro Recreio, Teatro Cosmopolita, Teatro Polytheama, Palace Theatre, Teatro Éden, Teatro do Bar Paraense. O de maior expressão foi o Teatro da Paz, pela suntuosidade na arquitetura, nas dimensões, na decoração e pela estrutura atualizada, que seguia os mais recentes padrões europeus. Sua construção fora requerida desde 1817-1820, mas somente em 1869 lançaram sua pedra fundamental. Pronto em 1874, só pôde ser inaugurado em 1878¹¹.

Nele, companhias líricas italianas que visitavam Belém cumpriam longas temporadas, ano após ano, nas décadas entre 1880 e o início do século seguinte. Várias delas foram patrocinadas pela Associação Lyrica Paraense, fundada em 1880, pelos grupos enriquecidos com a borracha. Foi sobretudo nessa fase que muitos dos artistas de companhias líricas permaneceram na capital paraense, após o final das temporadas. Continuavam atuando como músicos e, ao mesmo tempo, engajavam-se no ensino.

A vinda desses músicos estrangeiros e o retorno dos músicos paraenses de seus estudos na Europa, iniciados em 1861, pelo maestro e compositor Henrique Eulálio Gurjão, significavam a contínua importação de conhecimento de novas obras, da inovação de instrumentos, de técnicas de sua execução e práticas musicais recentes.

Os músicos estrangeiros e paraenses recém-chegados da Europa juntavam-se àqueles aqui formados e aos músicos europeus antes instalados. Criavam associações musicais, como: Sociedade Phil'Eutherpe, Sociedade Musical Club Philarmonico, Club Mozart, Club Verdi e Club Eutherpe. Por meio dessas sociedades, organizavam orquestras e conjuntos camerísticos e promoviam espetáculos artísticos. Em 1862, a Orquestra Filarmonica da Sociedade Phil'Eutherpe, a primeira do Pará com essa estrutura, teve sua estréia com um programa que apresentava trechos de obras para orquestra, música vocal-sinfônica e solos, como nos concertos que eram realizados nas outras capitais do país.

Em 1873, esses músicos juntaram-se a artistas e intelectuais e constituíram-se membros do Conservatório Dramático Paraense, que viria a funcionar no Teatro da Paz. O modelo dessa instituição já se encontrava fixado nos principais centros culturais do Brasil. A

¹¹ A construção do Teatro da Paz, em Belém, na fase áurea da economia da borracha, pode ser vista como repercussão do movimento de construção de teatros ocorrido na Europa do século XIX. Lá, como aqui, "a força e a grandeza irracionais da classe burguesa se manifestaram por meio da construção de teatros suntuosos" (STEINHAUSER, 1997, p. 402). As construções dos primeiros teatros públicos autônomos, financiados pelo patriarcado urbano, surgiram no início do século XVII, na Itália.

exemplo deles, o Governo do Estado estabeleceu como finalidade: “restaurar, conservar e aperfeiçoar a literatura dramática, a música, a pintura e a declamação e artes mímicas” (SALLES, 1980, p. 277).

A presença de músicos com formação européia, em Belém, intensificou a disseminação de uma prática desenvolvida na Europa: as aulas ou cursos de música particulares, absorvida pelas famílias abastadas, que contratavam profissionais para ensinar instrumento e canto aos seus filhos. Essa prática teve como efeito a introdução da cultura musical erudita européia na rotina das casas das famílias paraenses socialmente privilegiadas.

A riqueza provinda da borracha oportunizou esse mercado do magistério musical, dando possibilidade real de sustento aos profissionais da música. Esse fato é demonstrado, por exemplo, pela trajetória de Henrique Eulálio Gurjão, um dos músicos paraenses de maior destaque, inclusive no âmbito nacional, que pôde dedicar-se à composição e à performance, tendo em vista seu sustento garantido em três escolas onde ensinava música.

A presença de professores de música nas escolas de formação geral favorecia o desenvolvimento do ensino sistematizado e formal da música e era um passo adiante das aulas ou cursos particulares, no sentido da institucionalização do ensino da música erudita européia em Belém. A música nos colégios já devia estar tomada pelo caráter secular, uma vez que, desde as reformas pombalinas, ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, o ensino deixara de ser responsabilidade do clero. Pode-se dizer que os colégios onde se ensinava música constituíam-se espaços oficiais precursores do ensino em conservatório, antecipando-lhe alguns elementos, como: estudo da teoria musical, desenvolvimento de repertório erudito europeu e ênfase na prática instrumental e/ou vocal. Certamente, isso ocorria em virtude da formação musical adquirida, em conservatórios europeus, pelos professores que lecionavam nas escolas de formação geral, para as quais eles transpunham o modelo de ensino especializado e as expectativas em torno da música. O ensino musical nos colégios, valorizado pelo caráter oficial, favorecia a disseminação da música erudita européia.

A riqueza provinda da exportação da borracha e o porto de Belém economicamente ativo propiciavam toda a movimentação artística, intensificada com a proximidade dos núcleos de artistas e intelectuais, existentes em São Luís e em Recife.

Os armazéns exportadores ingleses, franceses, norte-americanos e alemães, instalados em Belém, ao exportarem a borracha, importavam serviços e bens de consumo de suas terras,

entre eles as óperas, operetas, zarzuelas, dramas, comédias, concertos, recitais, orquestras de danças, de café-concerto. Na verdade, o porto de Belém exportava borracha e importava os requintes para ostentação da burguesia local: não só os figurinos de Paris, mas uma arquitetura de inspiração francesa, que ajudou a compor a Belém da “belle époque” (1870-1912), com seus cafés (Café Chic, Café da Paz) e teatros erguidos em torno do mais belo de todos: o Teatro da Paz.

Os Largos da cidade foram ornados por coretos em estilo “art nouveau”, que serviram de palco para as numerosas bandas de música, que começaram a despontar. Junto com as orquestras de danças, de café-concerto e de pau-e-cordas¹², as bandas começaram a reunir-se para compor as primeiras grandes orquestras de Belém. No início do século XX, alguns desses conjuntos e os chamados “pianeiros” também tocaram nos cinemas mudos da cidade¹³.

Assim, exportadores de borracha enriquecidos estimulavam o comércio de importação e fabricação de instrumentos musicais, não só para seus filhos, como para as orquestras e bandas. Os navios a vapor, nacionais e internacionais, supriam o mercado de partituras musicais e peças para montagem de editoras, gráficas que, além de publicações musicais, lançavam também periódicos especializados, como: Gazeta Musical, Salão Musical, Revista Lyrica, Revista Musical. Estes periódicos documentaram, por meio de notícias e de críticas musicais, a vida artístico-musical de Belém e, portanto, a incorporação do gosto musical europeu entre a elite paraense, enlouquecida com o brilho da borracha.

Um dos aspectos musicais, que marcou fortemente o século XIX, e ainda hoje persiste, tem sido o desenvolvimento das bandas de música, no sentido de sua difusão social e da instituição de um ensino musical separado das escolas e das igrejas. Nos dois séculos anteriores, elas podiam ser encontradas nos engenhos, fazendas e nas milícias do interior e da capital, como “corpos instrumentais”, que seguiam o modelo das bandas de Portugal (SALLES, 1985). Eram os chamados terços ou ternos, que compreendiam três instrumentos ou três divisões instrumentais, ora restritos às charamelas (bastarda, média e pequena), ora ampliados, compreendendo, além de charamelas, pífanos ou gaitas e pancadaria (percussão). O ensino de

¹² Conjunto musical composto dos seguintes instrumentos: violões, cavaquinhos, guitarras portuguesas, violinos, violoncelos, contrabaixos, flautas e clarinetes, semelhante aos chorões cariocas.

¹³ Fonte: informação fornecida por entrevistados desta pesquisa. Eles mencionaram pais, tios e primos que tocavam em cinemas mudos de Belém, no início do século.

instrumentos mais modernos só era praticado nos quartéis da Província, fator que diferenciava as bandas dos quartéis daquelas das fazendas.

As bandas militares tendiam a afinar-se com as bandas européias, bem mais do que acontecia com as bandas do interior das fazendas. Isto porque, por ocasião dos conflitos ou guerras, bandas de outras províncias brasileiras e do estrangeiro chegavam para reforço militar. Foi o caso do período da Revolução Francesa, quando reforços militares foram enviados à Amazônia devido à sua proximidade com a Guiana Francesa. Outro momento foi o da Cabanagem, ocasião em que os reforços de alemães e de ingleses trouxeram contingentes de músicos.

Os músicos estrangeiros, que atuavam como instrumentistas ou regentes desses conjuntos, assumiam aí também a função de professores. Dessa maneira, contribuíram para manter as bandas militares do Pará afinadas com o que se produzia e tocava na Europa.

Já as bandas civis, formadas no período colonial para uso particular dos senhores rurais, no século XIX, passaram para a iniciativa de irmandades e corporações de ofícios e firmaram a reprodução de um ensino musical mais popular. Essas bandas estavam presentes nas festas populares e religiosas, nas quais acompanhavam os cortejos, como até hoje se observa por ocasião do Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Também foram criadas e sustentadas por sociedades como a Lyra Paraense de Santa Cecília, o Club Eutherpe, a Bela Harmonia, a Eutherpe Reductoense, a Tuna Luso Caixeiral, entre outras.

Muitas dessas bandas eram impulsionadas pelas famílias ricas, que estabeleciam disputas pelo poder público; usavam-nas para envolver a população nas lutas entre a política dominante e de oposição, o que reforçava um estilo musical diferente das bandas militares, mais ligadas à composição das bandas européias.

As bandas civis também estavam presentes nas escolas, onde ainda permanecem. Como as bandas militares, elas vêm se mantendo através dos tempos com o patrocínio do governo.

No século XIX, as bandas civis e militares da capital, mais atualizadas do que as do interior, executavam mais ou menos o mesmo repertório, composto de música internacional, gêneros populares da moda, hinos cívicos e patrióticos, marchas, dobrados e toques. Essa aproximação de repertório entre as bandas da capital decorria do fato de que os regentes

circulavam entre elas, alguns dos quais viriam a atuar no Conservatório Carlos Gomes, a partir do final do século.

As bandas combinavam o erudito, vivenciado pela elite, e o popular, marginalizado por ela. As contradições dessa combinação podem ser flagradas, por exemplo, no fato de os instrumentos desse conjunto serem de origem européia, portanto, caros e importados, revelando-se de difícil acesso aos seus próprios músicos. Sem recursos econômicos, estes músicos dependiam de patrocínio para adquirir os instrumentos.

A partir de 1914, as bandas civis e militares entraram em declínio e, desde 1930, elas têm resistido isoladamente, nos quartéis, fora da capital ou de seu perímetro urbano. Como as bandas do interior, algumas das bandas da capital, nos dias de hoje, centenárias, servem de repositórios de estilos musicais não reconhecidos pelas escolas de música oficiais. Representam não só repositórios de estilos, mas também de um ensino musical diferente do conservatório, isto é, mais próximo do sentido dado a ele pela Igreja romana, quando se iniciou o processo de codificação musical no mundo ocidental: escrita e leitura desenvolvidas em função da prática, como auxiliares da memória dos músicos, de modo a não haver erros e interrupções. Diferentemente, portanto, do isolamento entre teoria e prática, firmado nos conservatórios.

A concentração geográfica da banda musical na periferia e no interior, se for relacionada à concentração da orquestra na capital, oferece a representação de hierarquias sociais e musicais, expressas em diferenças entre: as músicas executadas por esses conjuntos (a música erudita, pelas orquestras; a popular, pelas bandas), os lugares de apresentação e o público (para as orquestras, os teatros, freqüentados pela elite; para as bandas, as ruas e praças, onde o povo está).

A contraposição, entre banda de música no interior e orquestra na capital, vem do momento em que, na Europa, aquela se distanciou da aristocracia, ao desenvolver sua performance nas ruas, acompanhando desfiles e marchas, enquanto a orquestra permanecia no interior dos teatros e palácios. O mesmo ocorreu no Pará, na fase de grande fluxo das companhias líricas, quando alguns músicos de banda eram chamados para reforçar as orquestras, que acompanhavam as óperas, no interior do Teatro da Paz, que tinha por audiência uma platéia de burgueses, enquanto o restante desses músicos permaneciam tocando do lado de fora do teatro, para o povo (SALLES, 1980).

Outro aspecto que fomenta a percepção das diferenças entre os dois conjuntos é a idéia de que as bandas de música são “o conservatório do povo”, nascedouro dos instrumentistas

de sopro, que vão completar as orquestras, enquanto os instrumentistas de cordas são formados pelos conservatórios, onde se concentra uma elite social (SALLES, 1985). Assim, é possível estabelecer distâncias de ordem social, econômica e cultural, com efeito no universo musical, onde se reflete uma relação hierárquica equivalente à da realidade social. Nesse sentido, resultados de pesquisas, como as realizadas por HENNION (1983), PINÇON-CHARLOT, GARNIER (1984), AUGUSTINS (1991) e LEHMANN (1995) evidenciam que instrumentistas de cordas em geral são oriundos de famílias mais privilegiadas do que instrumentistas de sopro de madeira, por sua vez mais bem posicionados socialmente do que instrumentistas de sopro de metal.

Também a forma de ensino apresenta-se diferenciada. O ensino dado aos músicos de orquestra, oriundos de conservatórios, tem caráter erudito, orientação individual, com a teoria anterior à prática e cunho virtuosístico, que visa à formação refinada do artista. Contrasta com o ensino dado nas bandas, voltado à música popular, com orientação grupal, cuja aprendizagem do código é simultânea à prática, à medida que se faz necessário; enfim, um ensino que forma músicos que vivenciam o fazer musical como um ofício.

As diferenças sociais entre banda de música e orquestra, que coexistiram largamente em Belém, no século XIX, quando ambos conjuntos musicais receberam grande impulso, anteciparam as distâncias entre o “conservatório do povo” e o que veio a ser o primeiro conservatório paraense, fundado nos anos subseqüentes à Proclamação da República, uma vez que este último desenvolvia o ensino da música para a elite da sociedade local. A crença nas diferenças musicais como fatos inexoráveis da realidade musical, alimentada a respeito dos dois *conservatórios*, dissimula as diferenças sociais, que estão em suas origens. Ao mesmo tempo, oportuniza que, no mundo da música erudita, mantenha-se uma hierarquia entre conjuntos musicais, repertórios, espaços de apresentação e de ensino musical e músicos.

O desenrolar do século XIX permite observar três ações distintas: a importação de músicos-professores europeus, o trânsito de músicos locais entre o Pará e a Europa e a instalação de músicos de companhias líricas após a conclusão das temporadas nos teatros locais. Essas ações favoreceram a contínua transposição da prática musical européia, que pôde, assim, manter-se localmente atualizada em relação à produção contemporânea, na Europa, pois, por meio daqueles agentes retransmissores, tornaram-se audíveis e visíveis, em Belém e no interior do Estado,

aspectos do cenário musical internacional, como repertórios, instrumentos, conjuntos musicais, formas de organização de entidades musicais, comércio musical, espaços de ensino e de prática musical, entre outros aspectos, que fizeram do Pará um lugar da música erudita européia. Estas foram as condições de eficácia da afirmação local da música erudita como bem cultural e de desenvolvimento do modelo de ensino, que contribuíram para garantir a preservação e a difusão dessa música, bem como para diferenciá-la de outras práticas musicais e de ensino, como as das bandas de música.

O declínio da economia da borracha transformou brutalmente este cenário, principalmente no que se refere à saída dos músicos eruditos. Grande parte deles partiram. Os que aqui ficaram, sem importação, com o porto fechado às inovações, mantiveram o modelo de realização musical até então desenvolvida. Para isso, eles tiveram que lutar pelo poder exclusivo de constituir e impor os símbolos de distinção legítima em matéria de música. Este tipo de luta levou a esquemas de avaliação capazes de desqualificar outras práticas, como as das bandas e mantê-las na categoria de música e músicos populares, em nome de normas estéticas. Desse modo, em Belém, viu-se

“produzir as condições de eficácia [de um modelo de música, de ensino da música e de professor de música] que, sem nada mudar na natureza material do produto [da produção da música erudita] a transforma em bem de luxo, transformando ao mesmo tempo seu valor econômico e simbólico” (BOURDIEU, 1974, p. 21).

Atualização e preservação

As práticas musicais promovidas nas igrejas e nos teatros de Belém seguiram a trajetória definida no centro gerador - a Europa. Essa referência ainda se mantém nos dias atuais. Para os países europeus partem músicos paraenses, em busca do almejado aperfeiçoamento e subsequente exercício profissional como instrumentistas, cantores, compositores ou regentes. O mesmo referencial é tomado pelos profissionais que não se deslocam para a Europa e que permanecem em Belém.

O movimento dos músicos de Belém em direção à Europa consiste numa busca de atualização, ou seja, num esforço de permanecer dentro dos padrões do centro de referência.

O interesse em investir nessa atualização demonstra o tratamento dessa prática como objeto cultural. Dai concluir-se que, por meio do esforço de estar de acordo com a referência musical européia, é possível sinalizar o momento em que a música deixou de ser recurso no

processo de conquista e tornou-se objeto cultural, no processo de aculturação musical, no Pará. Os fatos indicam que a alteração do papel da música, de recurso para objeto, ou sua ênfase como objeto, foi processada durante aproximadamente um século. Chegou à culminância no segundo momento favorável à introdução da música erudita em Belém, período em que se desenrolaram dois acontecimentos marcantes na história sócio-político-econômica do Pará: a instalação do bispado do Pará e a organização da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Foi o período das reformas pombalinas, em que se buscou a modernização de Portugal e de suas colônias e o reposicionamento na marcha das transformações que se operavam nas ciências e nas artes, no restante da Europa.

O movimento de atualização aconteceu concomitantemente na Metrópole e no núcleo colonial paraense, em relação ao contexto europeu. É possível deduzir que, em virtude do impulsionamento de Portugal a esse movimento, formava-se, na nova província, a mentalidade de que, na Europa, encontrava-se o modelo de organização sócio-econômico-cultural a ser seguido. Assim, a metrópole portuguesa, que detinha a dominação política sobre suas colônias, não se constituía modelo cultural, pois ela própria buscava, para si e para seus domínios, referência em países europeus que se destacavam pelo impulso nas ciências e nas artes, com reflexos no desenvolvimento econômico e social. A manutenção desse referencial persistiu, após a independência política de colônias, como no caso do Brasil, uma vez que necessidades sociais impunham a conservação de laços de dependência¹⁴.

No Pará, a sintonia com os passos dessa marcha, anunciada desde o primeiro século de colonização, quando Belém mantinha relações diretas com a Metrópole, continuou sendo almejada, no que tange à música.

A busca dos músicos de Belém por atualização (de métodos, técnicas, partituras, compêndios, gravações, instrumentos, espaços, entre outros aspectos) pode ser percebida como uma das estratégias de conservação da prática transplantada. À primeira vista, parece paradoxal a idéia de preservação, por meio da atualização. Entretanto, se as ações que evidenciam atualização se mantêm dentro das perspectivas da prática musical erudita, logo, a tendência aponta para a

¹⁴ As necessidades sociais assinalam a relatividade da independência, em face do tributo mútuo entre pessoas e grupos inseridos numa rede de relações sociais e, desse modo, evidenciam o caráter de interdependência dessas relações. ELIAS (1995a, p. 110) esclarece que “as interdependências entre as pessoas e as pressões a que essa dependência recíproca as submete têm sempre origem em necessidades e ideais, que têm a marca da sociedade. O modo de dependência recíproca varia em função das necessidades sociais que se encadeiam umas nas outras e criam novos laços de dependência.”

continuidade dessa prática, revestida de modernidade. Nesse sentido, a dinâmica da atualização revela-se uma das condições de preservação do padrão musical europeu, uma vez que, subjacente a essa dinâmica, persiste o fenômeno da preservação de uma única perspectiva.

A concretização da dinâmica de atualização e do processo de preservação exigiu a assimilação do modo de uso dos elementos transplantados, o que abrange a realização e a fruição da música. Para tanto, foi indispensável o envolvimento de três aspectos da vida social européia, introduzidos no Pará desde o primeiro momento da colonização: a religião, o entretenimento e a educação. Pode-se considerar que, se, num primeiro momento, esses aspectos foram a meta dos dominantes, em face da implantação do modelo da sociedade européia no novo território conquistado, num outro momento, em que o processo de formação da sociedade local se adiantava, aqueles três aspectos da vida social européia passavam a funcionar como recursos acionadores do modelo musical gerado no centro de referência. À medida que os valores da religião, do lazer e da educação iam sendo incorporados pela sociedade paraense, firmando as bases culturais da sociedade em formação, abria-se espaço à percepção da própria música, ao desenvolvimento de sua prática e à sistematização de seu ensino.

Por serem de natureza distinta, esses três aspectos exigiam a utilização de espaços apropriados, o que favorecia a ampliação do território de introdução da música erudita. Ao lado das igrejas, que eram os espaços para as cerimônias e celebrações envolvendo a música, havia espaços como os salões do Palácio dos Governadores, dos sobrados e dos palacetes, onde a música profana tinha lugar. Para os espetáculos de maior porte, foram erguidos teatros. As residências foram lugar de ensino da música, também desenvolvido em instituições educacionais.

Orientando o uso da religião, do entretenimento e da educação e dos espaços que esses três aspectos da vida social dedicavam à música erudita, os *estrangeiros* e os músicos locais atuavam como agentes da contínua transplantação da cultura musical erudita. Eles dirigiam a construção e a manutenção do elo que ligava o contexto paraense ao europeu, no que concerne à perspectiva musical erudita.

A música erudita européia desenvolvida no Pará, os espaços e os agentes envolvidos situavam-se no âmbito oficial; ou seja, as ações que promoviam e autorizavam esses agentes e espaços originavam-se no âmbito governamental ou nos setores da sociedade que tinham influência no poder governamental, setores relativos às classes sociais mais abonadas, que compunham o poder local. O que fazia a elite tomar essa prática, seus espaços e agentes como

oficiais era a necessidade de manter o modelo cultural europeu como o padrão que colaboraria para a transplantação da estrutura social que lhes permitiria manter ou conquistar uma posição privilegiada, na sociedade que se organizava. Sendo a música erudita parte dessa cultura oficial, era necessário que também nela se conservasse o elo com o centro de referência, para preservar sua legitimidade e oficialização. Assim, as estratégias de conservação da música, levadas adiante pelos setores oficiais da cultura, visavam manter intactos o capital acumulado (música legítima, de qualidade) contra a proliferação da cultura popular, como a das bandas de música, que representavam concorrência na organização do espaço da música em Belém (BOURDIEU, 1974).

Parece haver, aí, a construção de um encadeamento de elementos, em que a atualização mantém o elo, que possibilita a legitimidade, que embasa a oficialização da prática musical e o seu exercício por uma classe dominante. Da consideração desses aspectos, pode-se deduzir que o propósito do movimento de atualização foi de, mantendo a música erudita em Belém de acordo com o centro gerador, estabelecer e preservar o elo musical entre a sociedade local e a européia e garantir sua legitimidade, assegurando, por meio da preservação e hegemonia da prática musical erudita européia, a distinção de seus detentores, no contexto social paraense.

Por meio do elo musical entre o Pará e a Europa, buscava-se estabelecer uma relação unilateral e num só sentido: do centro gerador para o ponto receptor, uma vez que era imprescindível, para a classe dominante local, a conservação da prática e do seu ensino dentro dos padrões estabelecidos pelos europeus. Isto porque, por meio da música, mantinha-se também a ordem social que ela representava. Esses fatores demonstram que a relação entre músicos do Pará e músicos da Europa colocava os músicos paraenses numa posição de dependência dos ditames estabelecidos pela produção musical européia, impondo uma relação de dominação, na qual os músicos da capital paraense e do Estado integravam a parte dominada.

O processo de constituição do modelo conservatorial

A introdução da música erudita européia em Belém do Pará foi um processo que oportunizou a entrada dos elementos constituintes do modelo conservatorial. Esses elementos foram reconstituídos em Belém, pelos agentes retransmissores daquela música, à medida que ali desenvolviam sua prática e seu ensino.

O modelo conservatorial apresenta uma estrutura material, que envolve relações e instituições sociais, entre outros aspectos objetivos, presentes no mundo social. Abrange, também, representações, observáveis por meio da manifestação de valores, noções ou crenças nas relações sociais ou em outros aspectos estruturais, resultantes dessas relações. Constituindo a dupla face do mesmo objeto, a estrutura material e as representações compreendem as condições de existência desse objeto. A separação desses elementos é, no entanto, artificial, uma vez que eles se geram mutuamente, permanecendo integrados e devem ser percebidos relacionalmente, pois dessa forma foram construídos. Não obstante, são destacados em seguida, para efeito de sua identificação.

Os elementos integrantes das estruturas materiais, que permitiram a constituição do modelo conservatorial, foram os seguintes:

- desenvolvimento de relações sociais entre músicos com formação na Europa e músicos locais, que culminaram na organização de associações ou sociedades civis, promotoras da prática e do ensino da música erudita européia;
- construção de teatros e coretos;
- organização de orquestras e bandas;
- inclusão da música nos currículos das instituições educacionais, algumas delas dando ênfase especial às aulas de música dedicadas a crianças e destinadas à performance;
- investimento de dirigentes do Estado na formação de músicos e na prática musical.

Estes elementos constituíram-se suportes materiais, por meio dos quais uma cultura musical pôde ser perpetuada em sua materialidade. Sua apropriação, no entanto, sempre depende de condições: econômicas, em se tratando de apropriação material; e culturais, no caso da apropriação simbólica (BOURDIEU, 1979).

As condições culturais consistem em instrumentos que permitem a fruição do bem e compreendem disposições incorporadas (maneiras de perceber, sentir, pensar e agir). Nesta pesquisa, elas constituem as representações a seguir, que se relacionaram à estrutura material e favoreceram a constituição do modelo conservatorial:

- reverência à música erudita européia;
- 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 prodigialidade);
- hierarquização dos instrumentos, dos conjuntos e dos repertórios de música erudita.

As estruturas materiais e as representações deram suporte ao processo de institucionalização do ensino da música em Belém, uma vez que ofereceram as condições objetivas e subjetivas para o ensino escolar que, no futuro, veio a ser fixado pelos conservatórios e tornado paradigma (BOURDIEU, 1979). Este estado institucionalizado da música erudita firmou-se socialmente, à medida que passou a certificar a excelência do profissional que formava e ainda forma. Assim, estabeleceu-se, em Belém, a crença coletiva numa música, num músico e numa forma de ensino que ainda hoje se mantém.

Tanto em Belém, quanto na Europa, esses elementos emergiram lentamente, no decurso de séculos, em meio a transformações sociais, delas recebendo interferências e com elas colaborando, constituindo um capital cultural e simbólico de grande valor. Os fatos descritos e analisados permitem inferir que, na capital paraense, como provavelmente também nas outras capitais brasileiras, a demora no processo de composição do universo musical erudito e de seus valores e a sua afirmação nas relações sociais e nas instituições teve efeitos que perduram até os dias atuais. O primeiro é a sua percepção como um universo sólido, baseada no pressuposto de que quanto mais demorado o desenvolvimento de um processo, mais fortalecidas são as relações que envolvem esse processo. Essas relações, tecidas no universo musical erudito que foi sendo reconstituído em Belém, compõem, em torno dele e em seu interior, uma rede social que o protege e o firma, como herança das relações e que também o torna herdeiro das qualidades dessas relações sociais.

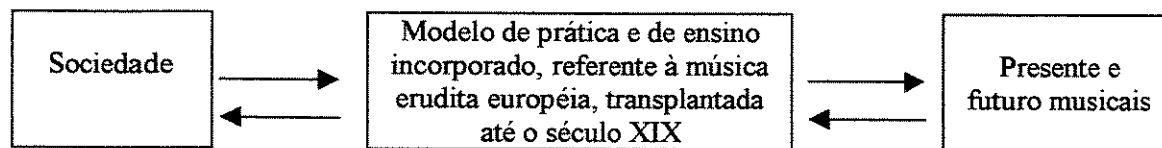
O segundo efeito da demora no processo de composição do universo musical erudito e de seus valores, bem como a afirmação destes últimos nas relações sociais e nas instituições, consiste na naturalização da existência desse universo. Tende-se a percebê-lo como algo que se origina no *desde sempre* e que se dirige ao *para sempre* (SARTRE, 1995), ignorando-se as ações e relações sociais, a partir das quais esse universo foi sendo construído, bem como a própria percepção sobre ele naturalizada. Essa percepção resulta da incorporação da idéia do universo da música erudita e de seus valores e instituições, entre os quais se inclui o conservatório, com seu modelo de ensino e prática, firmados no século XIX. A incorporação, como processo de introjeção de noções, sobre o que é vivido socialmente, ocorre em relação a objetos culturais,

com os quais se estabelece contato direto ou indireto, sendo possível a um grupo social ter noções a respeito de manifestações culturais que só são diretamente vivenciadas por um outro grupo; ou seja, é possível que toda uma sociedade esteja imbuída de noções sobre qualquer objeto cultural que dela faça parte, noções certamente diferenciadas segundo os grupos sociais e as relações que esses grupos estabelecem com o objeto cultural. Essas noções apresentam-se tanto mais fortalecidas, quanto mais remoto for o tempo de sua incorporação, o que implica, também, o tempo de existência social do objeto cultural. Logo, os três séculos, durante os quais foi introduzida a música erudita europeia em Belém do Pará e construídos os elementos constituintes do modelo conservatorial, propiciaram estruturação objetiva e institucional desse modelo, bem como a sua incorporação social e percepção naturalizada.

Os fatores sociais, políticos e econômicos, que, a cada século, impulsionaram o processo de introdução da música europeia em Belém, alcançaram sua maior expressão no século XIX, quando tornaram possível a construção da fase de esplendor dessa música, na capital paraense. Esse mesmo século é marcado pela afirmação da instituição conservatório no mundo ocidental, onde o conhecimento musical europeu, até então acumulado, passou a ser conservado e difundido. A música erudita, desenvolvida na Belém do século XIX, teve, no conservatório, o espaço de conservação e reprodução que, por sua vez, tomou o Teatro da Paz como lugar de exposição de seus trabalhos; ambos espaços compuseram um universo musical erudito, dentro dos moldes europeus. A música, as instituições e os valores dessa época tornaram-se uma referência à prática e ao ensino desenvolvidos em Belém.

Aliando os fatores que envolveram o processo de transplantação da música erudita e, sobretudo, sua culminância no século XIX, ao fator tempo e ao seu efeito no processo de materialização, institucionalização e incorporação, verifica-se a configuração da tendência à ascensão do passado musical sobre o presente e futuro, como modelo a ser seguido e preservado. A incorporação dos fundamentos do modelo musical permite que este funcione como mediador

na relação entre a sociedade atual e a prática e ensino da música erudita, desenvolvida no presente e visada para o futuro, como vai expresso na figura seguinte:



A consolidação do modelo conservatorial de ensino da música, em Belém, é objeto de estudo do capítulo seguinte, por meio da análise do processo de sua institucionalização.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E A DIFUSÃO DO SISTEMA MUSICAL ERUDITO EM BELÉM

Os momentos que marcaram a introdução da música erudita em Belém do Pará abrangeram ações ou iniciativas por parte dos dirigentes, dos músicos e dos intelectuais que promoveram a atualização local dessa música em relação à realidade européia. Entre essas iniciativas, destacam-se a importação de músicos-professores europeus e o envio de músicos paraenses à Europa. O processo de atualização é completado com a criação de escolas e cursos de música, públicos e oficiais na cidade.

Este capítulo trata das escolas como locais que preparam os músicos e professores de música. Sublinhou-se, no capítulo anterior, o caráter difusor desses estabelecimentos, pois formam agentes que, além de preservar o aprendizado adquirido, difundem-no, nos palcos e nas salas de aula.

O Instituto Carlos Gomes foi o primeiro estabelecimento criado. Isto no ano de 1895. Durante várias décadas, foi o único a formar músicos, em Belém. Após ele, foi criada, em 1964, a Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

Em 1989, a Universidade do Estado do Pará começou a formar professores de música, por meio da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Em 1991, a Universidade Federal do Pará implantou a Habilitação em Música, em seu curso de Licenciatura em Educação Artística.

Desde então, Belém encontra-se provida por quatro estabelecimentos públicos oficiais de ensino da música; dois deles preparam músicos em nível médio e os outros dois formam professores de música em nível superior.

O intervalo entre as datas de criação das duas primeiras escolas de música evidencia uma exclusividade temporal do Instituto Carlos Gomes, na formação oficial de músicos. Esse espaço oficial passou a ser compartilhado com a Escola de Música da Universidade Federal do Pará, sessenta e nove anos depois. Durante esse tempo e por mais vinte e cinco anos, a formação de músicos foi a única meta visada na preparação de profissionais no contexto do ensino musical, em Belém.

A criação dos cursos que formam professores de música, nas universidades, permitiu ampliar o espaço público oficial especializado e vislumbrar uma nova carreira na formação de profissionais da música: a de professor encarregado de ensinar música nas escolas de educação básica.

As distâncias temporais entre a criação de cada escola ou de cada curso e a necessidade de compreender o efeito do tempo nas relações entre os espaços de formação de músicos, professores de música e, por conseguinte, no processo de institucionalização do ensino da música exigem que seja feita uma análise da trajetória das instituições e de seus cursos, tendo como referência a cronologia, o que explica o sentido linear dado à organização deste capítulo. Essa exigência acentua-se por entender-se que o fator tempo, como elemento propício à fixação de disposições, isto é, de maneiras de sentir, pensar e agir, tende a ser desfavorável ao mais recente, em face de sua percepção ser permeada pelas noções incorporadas na convivência com o mais antigo.

Enfim, levando em conta esses fatores, pressupôs-se que aspectos da análise cronológica oferecem mais condições para ajudar na apreensão e compreensão das relações entre cursos e instituições e de como essas relações colaboraram para a preservação e a difusão do modelo conservatorial como paradigma no ensino escolar.

Instituições escolares formadoras de músicos

Instituto Carlos Gomes

Criação

Desde o final do século XIX, uma considerável presença de músicos profissionais agitava o meio artístico da capital paraense. A eles juntaram-se outros grupos artísticos e intelectuais, que fundaram associações sob o patrocínio necessário da Igreja, do governo e das classes produtoras e comerciais.

Entre essas associações, figurou a Sociedade Propagadora das Belas Artes que, em 1895, promoveu a criação da Academia das Belas Artes, em Belém, uma das seis escolas de belas-artes fundadas na Primeira República do Brasil (DURAND, 1989, p. 64).

A Academia das Belas Artes de Belém compreendia dois departamentos: um de Artes Plásticas e outro de Música, este último denominado **Conservatório de Música**.

O primeiro diretor do Conservatório foi o maestro Carlos Gomes que, naquela época, já era famoso no Brasil e na Europa, onde residia, e tinha estado em Belém algumas vezes, à frente das apresentações de óperas de sua autoria. O convite de dirigentes, professores, intelectuais e artistas locais para ser o primeiro diretor do Conservatório foi a oportunidade de o maestro regressar ao Brasil, em meio aos sérios problemas que enfrentava com a saúde e com as finanças. Isto porque era o início da Primeira República e Carlos Gomes encontrava má vontade dos republicanos, pelo fato de ele ter recebido, na sua formação, auxílio do governo monárquico. A participação dos dirigentes do Estado no convite ao maestro, o auxílio à manutenção do conservatório e, antes, a ajuda financeira na formação de músicos paraenses na Europa, seguido do favorecimento de sua circulação pelas escolas e teatros de Belém, indicam a responsabilidade do governo pela institucionalização do ensino e difusão da música, ou seja, a sua contribuição para organizar o conservatório nascente.

Carlos Gomes atuou por pouco tempo como diretor e professor do Conservatório, pois faleceu em 16 de setembro de 1896, quatro meses após a data de sua chegada. O governo do Pará prestou-lhe homenagem, transformando o departamento de música da Academia das Belas Artes em instituição pública estadual de ensino, denominando-o **Instituto Carlos Gomes**, que passou a ser estabelecimento escolar público, mantido totalmente pelo Estado (PARÁ, 1897 e 1898).

O currículo encontrado por Carlos Gomes, no Conservatório de Música da Academia das Belas Artes de Belém, seguia o padrão europeu: divisão em teoria musical e prática instrumental, assim como as disciplinas que compunham essas duas seções.

O conjunto das disciplinas, nas seções de teoria (contraponto, composição, elementos, divisão, solfejo, harmonia, anatomia e fisiologia dos órgãos vocais, língua francesa, língua italiana, literatura poética e dramática, história e estética da música) e prática (piano, harpa, violino, canto, instrumentos de metal, flauta, oboé, clarineta, fagote e corne inglês), revela que, semelhante aos conservatórios europeus, a ênfase recaía na composição, no canto e no instrumento.

É possível perceber que a prática vocal recebia investimentos que visavam à formação no “bel canto”, como o estudo da cadeira de canto lírico, de idiomas, da literatura e a

criação da classe de canto coral, esta última necessária à formação do coro do Instituto. Esses investimentos demonstram a presença do ideal operístico na formação dos futuros profissionais, refletindo o grau de evidência da ópera, que, entre os gêneros musicais, destacava-se, ao final do século XIX e início do século XX, no mundo ocidental.

No que tange especificamente às classes instrumentais, há ampla presença dos instrumentos de orquestra, sinalizando em direção às práticas orquestrais. De fato, os programas dos concertos realizados nos primeiros doze anos de funcionamento do Conservatório revelam que a instituição possuía uma orquestra sinfônica, constituída pelos seus alunos e professores, bem como por músicos convidados. O repertório desses programas incluía trechos de óperas, que eram executados pela orquestra, ao lado de solistas e do coro do Instituto, além de música sinfônica, bem ao modo dos concertos realizados em outras capitais do país, como o Rio de Janeiro e São Paulo (AZEVEDO, L. 1956).

A prática musical erudita européia continuou a ser atualizada no interior do Instituto pelos diretores subseqüentes, como o italiano Enrico Bernardi, maestro e compositor famoso na Europa, que estivera diversas vezes em Belém, regendo orquestras de companhias líricas, em apresentações no Teatro da Paz. Os dois diretores seguintes foram os compositores paraenses, que estudaram na Europa: Octávio Meneleu Campos, na Itália e Paulino Chaves, na Alemanha.

Esses três diretores fundaram e ampliaram a Orquestra e o Coro do Instituto Carlos Gomes e promoveram grande número de concertos, realizados no salão nobre desse estabelecimento e no Teatro da Paz. Os numerosos e extensos programas¹⁵, realizados no período de administração desses diretores, evidenciam que, ao lado da ênfase aos gêneros operístico e sinfônico, esses diretores incentivaram também a música de câmara.

Esse processo intenso de produção musical do Instituto foi interrompido em 1908, quando o governo fechou o estabelecimento de ensino, apontando, como justificativa, a crise econômica que o Estado enfrentava com a decadência da economia da borracha. Todavia, há indícios de que opções políticas priorizaram obras públicas de embelezamento da cidade, em detrimento do Instituto Carlos Gomes¹⁶.

¹⁵ Esses programas de concertos estão reproduzidos em SALLES (1995).

¹⁶ Entre as obras públicas, COELHO (1996) menciona: reformas no antigo Mercado da Cidade (ferros trazidos da Inglaterra, em estilo "art-nouveau", 1908); reformas no Palácio dos Governadores (início do século XX); Mercado de São Brás (1911); Praça Batista Campos (concluída em 1911).

Permanência

O Instituto Carlos Gomes ficou fechado durante vinte anos. Nesse período, o prosseguimento do trabalho musical desenvolvido pela instituição foi viabilizado por cursos particulares de instrumento e por associações ou sociedades civis, como o Clube Euterpe, a Tuna Luso Caixeiral, a Associação Recreativa Musical Portuguesa e o Centro Musical Paraense, que substituíram o investimento público. Essas associações mantinham bandas de música, orquestras, grupos camerísticos e promoviam concertos públicos. Retomaram-se as práticas desenvolvidas nos séculos anteriores, sob responsabilidade da sociedade civil, assim como da Igreja, responsável por uma parcela do mercado de trabalho ofertado aos músicos.

Os professores que desenvolviam os cursos particulares eram oriundos das classes do Instituto Carlos Gomes. Em virtude disso, tendiam a desenvolver o programa curricular – o mesmo que haviam estudado – e a manter os rituais de exposição, isto é, os concertos. Periodicamente, os professores reuniam seus alunos e promoviam recitais nos salões de suas residências, em auditórios disponíveis e no Teatro da Paz.

Além dos concertos, esses professores mantiveram o ritual dos exames, por meio de banca examinadora, para avaliação dos alunos.

Por meio das apresentações públicas e dos exames, eles ativavam canais de intercâmbio entre si, entre seus alunos, conservando o padrão de ensino e prática musical do Instituto onde se formaram.

Neste ponto, é importante enfatizar que todas essas ações foram fundamentais para a preservação da música erudita e de suas práticas, que na última década se encontravam a cargo do Instituto Carlos Gomes; por conseguinte, foram imprescindíveis para manter as práticas do próprio Instituto. Pode-se compreender como essas iniciativas chegaram a ser tomadas ao levar-se em conta que, durante três séculos, a sociedade local viveu um processo de transplantação cultural, cujas ações tinham em vista a própria conservação. Nos termos de WARNKE (1989, p. 5), essas iniciativas também podem ser compreendidas ao considerar-se que, por meio do conservatório local, tais ações puderam sistematizar as maneiras de preservação de um mesmo “repertório de convenções, formas de consciência e de educação”, transmitir “as tradições”, formar “as expectativas às quais a arte deve satisfazer” e transformar “certos papéis e modos de comportamento [...] em disposições” duradouras. As iniciativas da sociedade civil paraense

indicam que essas disposições sobreviveram ao “declínio” da própria instituição fomentadora – o Instituto Carlos Gomes. Mais adiante, os fatos permitirão observar que, formando tais disposições, o conservatório local dava as condições para a sua reinstalação, ao representar interesses, compromissos e estratégias diversas dos músicos, professores de música e de grupos exteriores à música, como os comerciantes e os burocratas do Estado.

De fato, em 1928, os professores que desenvolviam cursos particulares de música reuniram-se com seus alunos, para reivindicar auxílio dos órgãos estatais, a fim de reinstalar o Instituto Carlos Gomes, compondo-lhe os corpos administrativo, docente e discente. Na pessoa do Inspetor Geral de Ensino do Estado, João Pereira de Castro, envolvido nos movimentos artístico-intelectuais da capital, casado com a professora de piano, Antônia Rocha de Castro, formada na primeira fase de funcionamento do Instituto Carlos Gomes, os professores de música pressionaram o Governo do Estado para a cessão do espaço de duas escolas noturnas, uma vez que o prédio no qual o Instituto fora instalado, em sua primeira fase de funcionamento, e os equipamentos utilizados já não se encontravam mais disponíveis. O grupo de ativistas musicais dirigiu-se também a figuras isoladas do Comércio, algumas delas ligadas à música erudita, que doaram móveis e materiais escolares e de expediente¹⁷. Em 29 de novembro de 1930, um mês após o Golpe de Estado de 1930, por ato do Interventor Militar do Estado do Pará, Cel. Magalhães Barata, o Instituto Carlos Gomes tornou-se definitivamente escola de música pública¹⁸, passando a ser mantido pelo Tesouro do Estado e por taxas anuais cobradas aos alunos por ocasião das matrículas e dos exames (PARÁ, 1930).

O investimento financeiro do Governo do Pará foi fraco no funcionamento da instituição, uma vez que ainda estava se recuperando da crise econômica provocada pela queda da borracha¹⁹. Mas, se o Instituto não teve condições de funcionar como na fase de sua fundação, não se pode perder de vista o fato de que somente o Estado estava em condições de permitir a prática e o ensino da música erudita e a realização das aspirações de seus professores. A reativação da orquestra do Instituto, por exemplo, envolvia um alto custo. Para desenvolver seus

¹⁷ AZEVEDO, M. (1958).

¹⁸ Pode-se dizer que a ação de Magalhães Barata antecipou, no Pará, os estímulos lançados pelo Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, à educação musical por meio do Canto Orfeônico no Brasil e que se estendeu da República Nova ao Estado Novo. Afinal, foi do Instituto Carlos Gomes que saíram os professores que desenvolveram o Canto Orfeônico nas escolas paraenses (AZEVEDO, L. 1956, p. 268-269. SALLES, 1970).

¹⁹ O Pará ainda retomava os investimentos na agricultura, na busca de outros produtos naturais para exportar e na formação de um pequeno parque industrial, em tentativas de fazer a receita alcançar as despesas do Estado (REIS, 1972).

trabalhos, exigiria do estabelecimento a reabertura de diversas classes instrumentais, a contratação de mais professores, a aquisição de instrumentos, mais salas para as aulas de cada classe instrumental e para os ensaios do conjunto, além da manutenção de um maestro e do pagamento de músicos convidados para reforçar uma orquestra de professores e alunos.

Nesse quadro da reabertura do Instituto Carlos Gomes, as restrições de recursos levaram a limitações de classes de instrumento e de disciplinas teóricas. As disciplinas chamadas teóricas ficaram restritas à teoria musical, harmonia, história da música e ao solfejo. A oferta de prática limitou-se ao canto (solo e coral), violino e piano. Conseqüentemente, o Instituto passou a ter um corpo docente no qual os professores de piano passaram a ser a grande maioria.

A dominação quantitativa do piano foi, ainda, efeito do interesse da burguesia local²⁰ sobrevivente à quebra da economia, causada pela queda da borracha; assim como da exposição social desse instrumento, que se sobressaía em relação às duas outras ofertas do Instituto - o violino e o canto -, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Concluintes do Instituto Carlos Gomes por classe instrumental: 1932 – 1957

Ano	Classe Instrumental		
	Piano	Canto	Violino
1932	-	03	-
1936	07	-	-
1937	05	-	01
1938	04	-	-
1939	08	-	-
1940	09	01	01
1941	07	02	-
1942	04	02	01
1943	10	01	-
1944	09	01	-
1945	09	01	-
1957	06	-	-
Total	78	11	03

Fonte: Quadros de concluintes do Instituto Carlos Gomes: 1932 – 1957.

²⁰ Sobre o significado da posse e do uso do piano pela burguesia, ver LENOIR (1979, p. 79-82). Segundo o autor, historicamente, a posse e o uso desse instrumento significou investimento econômico e simbólico de uma burguesia que, na segunda metade do século XVIII, encontrava-se em ascensão e buscava elementos materiais que compusessem sua marca ou representação social. O comportamento da burguesia paraense, em relação à prática do piano, permite perceber a manutenção dessa perspectiva.

A demanda à classe de piano crescia e colocava no mercado um número cada vez maior de pianistas, que iam sendo absorvidos como professores do próprio estabelecimento e de cursos ou escolas particulares de música.

Os músicos formados e absorvidos pelo Instituto Carlos Gomes constituíam elos de uma corrente retomada pelos professores diplomados na primeira fase de funcionamento da instituição e que passaram a atuar na sua reabertura. Essa corrente, firmada durante séculos, permitia que seus elos, herdeiros da cultura musical erudita européia, assumissem, na segunda fase do Instituto, o papel de retransmissores de uma prática musical que os distinguia de outros, como os profissionais das bandas do interior. Como professores, difundiam, entre os seus discípulos, os aspectos que embasaram sua formação: os conteúdos, o repertório e os rituais públicos, vistos dentro da lógica da competição e da concorrência entre os detentores do capital musical erudito e “os outros”.

Os rituais públicos consistiam nos concertos. Na reinstalação do Instituto, também esse aspecto já não se revelava mais com a mesma frequência e vigor musical dos primeiros doze anos de funcionamento.

Na primeira fase de funcionamento da instituição, as apresentações públicas eram realizadas com assiduidade, assim se mantendo até às vésperas do fechamento do estabelecimento, registrando-se quinze espetáculos em 1907 no Teatro da Paz (SALLES, 1995). A partir de 1928, as apresentações públicas vão limitar-se a uma média de dois ou três concertos anuais. Essas apresentações eram realizadas no Teatro da Paz, nas datas de nascimento e/ou de morte de Carlos Gomes e no encerramento do ano letivo.

O decréscimo das atividades musicais do Instituto Carlos Gomes, na sua reabertura, permite perceber que setores da sociedade civil, responsáveis pela vida musical da cidade, já não reuniam mais as condições mínimas para dar continuidade às associações onde artistas,

intelectuais e professores de música se encontravam e recebiam estímulos²¹. Agravando esse quadro, mas também em consequência dele, os músicos de Belém partiram para outros centros culturais com melhores ofertas de trabalho na área, além de instituições onde pudessem dar prosseguimento aos estudos.

A reabertura do Instituto significou reunir os setores da sociedade, que estavam distribuídos em diferentes associações e entidades artístico-culturais, em torno do único investimento, como tentativa de encontrar melhores condições para o dinamismo musical e de reaver a glória do antigo tempo da borracha. A reabertura da instituição sob a responsabilidade do Estado, em face das pressões, indica também que, ocupados em gerir uma economia decadente, estes grupos descendentes dos antigos milionários da borracha não tinham condições para assumir o empreendimento. A busca de solução pelo caminho do Estado surtiu efeito em, pelo menos, quatro sentidos: estabilidade no desenvolvimento dos trabalhos, oficialização dessa prática, acréscimo do valor de legitimidade e, sobretudo, a permanência do modelo de ensino e prática musical desenvolvido no Instituto Carlos Gomes, no cenário paraense, como paradigma do que deve ser considerado música de bom gosto e forma de ensino, construído na longa duração, capaz de expandir-se, conforme se demonstra a seguir.

Expansão

A partir da década de 1970, a história do Instituto Carlos Gomes vai caracterizar-se pela intensificação e expansão de seus trabalhos, evidenciados no aumento de seu quadro de alunos e professores e na ampliação do espaço de atuação.

²¹ A prática musical em Belém sempre necessitou do mecenato do Estado, ora ao lado da Igreja, ora lado a lado com a burguesia comercial e rural, mesmo na fase áurea da economia da borracha. Na verdade, a Belém da borracha não dispunha de um mercado com possibilidades de rendas para músicos, como a São Paulo do café oferecia aos pintores. Desde meados do século XVIII, a capital paulista apresentava mercado de retratos, decorações, murais, galerias, além dos espaços de ensino (colégios, aulas particulares nas residências e ateliers), que permitia ao artista manter-se, sem recorrer à proteção de um mecenas, para poder realizar suas criações à parte das encomendas. Com o músico de Belém não acontecia a mesma coisa: ele encontrava como fonte de renda as bandas militares, as orquestras de salão e o ensino, em todos os casos dependendo de subvenção de Sociedades e Associações, da Igreja e do Estado. Sobre as oportunidades de renda para pintores na São Paulo do café, ver DURAND (1989, p. 33-51). Sobre as atividades desenvolvidas pelos músicos na Belém da borracha, ver SALLES (1980, p. 304-365). Para aprofundar a comparação entre as duas capitais, quanto à necessidade de mecenato para a sobrevivência das artes, será necessário observar as possibilidades de trabalho musical independente de mecenato na São Paulo do café.

Esse processo foi desencadeado dentro de um movimento maior, em nível nacional, situado entre as décadas de 1960 e 1980, que incluiu reformas no ensino e implantação de uma política de fomento às artes e à cultura.

As reformas do ensino nacional, que envolveram o ensino superior por meio da Lei N.º 5.540/68 (BRASIL, 1968) e o antigo ensino de 1º e 2º graus por meio da DL N.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), atingiram em cheio a estrutura de funcionamento do Instituto Carlos Gomes. Isto porque a instituição, que existia até então como estabelecimento de ensino superior, não contemplava as novas disposições desse nível de escolaridade. O Instituto foi, então, transformado em escola de 2º grau, dentro da orientação técnico-profissionalizante da DL, passando a desenvolver seu atual curso com Habilitação Profissional de Técnico Musical, conforme o Parecer N.º 1.299/73 – CFE (BRASIL, 1973).

A proposta de curso técnico expressava dois sentidos: o da socialização da educação musical e o da formação do profissional de música para atuar em orquestras, que deveriam substituir os dois principais traços da formação até então oferecida: seu caráter elitista e o único objetivo de preparar o músico solista. Essa proposta tinha a ver com a aspiração de garantir as oportunidades de educação a todos e capacitar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Também estava integrada à política, implantada pelo governo militar, de estímulo às manifestações artístico-culturais eruditas e populares e a sua preservação como patrimônio nacional.

O sentido da socialização, que passou a ser dado ao curso de formação de músico e pelo qual se oportunizaria a educação musical da população, deveria ser alcançado, de acordo com as propostas dos agentes do governo nacional, por meio de um ensino mais acessível, a partir da redução do currículo, quanto a sua profundidade. Ao lado da limitação das exigências musicais, o elemento que mais fortemente indicou essa expectativa de socialização foi a eliminação das classes individuais de instrumento, na iniciação musical. Esta diferença foi fundamental à abertura de um número maior de matrículas de iniciantes, bem como exigiu ampliação do quadro docente da instituição, responsável pelas classes individuais de instrumento, nas quais os alunos passaram a ingressar após a iniciação. Para marcar essa diferença, substituiu-se o nome Iniciação Musical por Musicalização. Mas ambas não diferiam na prática: desenvolviam um ensino ativo e intuitivo baseado na vivência prática, que substituiu o ensino

voltado para a leitura e a escrita²².

A proposta curricular do curso do Instituto apresentou subdivisão das antigas disciplinas, com acréscimo da Música Popular e Folclórica; esta última para justificar a abertura ao maior número de pessoas e a valorização do que era considerado nacional. Além disso, a nova proposta alterou o conteúdo em termos de profundidade, em virtude da mudança do grau de formação, de nível superior, para o então nível de 2º grau.

Outro aspecto, nesse processo de mudança curricular, foi quanto à obtenção do diploma de músico. Antes, o diploma era concedido independentemente da conclusão do curso de nível médio. Com a reforma do ensino, a emissão do certificado de técnico de música ficou vinculada à conclusão do curso de 2º grau (BRASIL, 1973). Por isso, o esforço de socialização do conhecimento musical perdeu-se no tempo que o aluno teria que dispor para cursar o 2º grau paralelo ao curso de música, levando em conta as restrições dos alunos socialmente menos favorecidos, sem condições de freqüentar duas escolas, além de ter que cumprir horários de treino individual e de ensaios de práticas de conjunto.

O sentido de formar profissionais para atuar em conjuntos musicais foi expreso no currículo, por meio das disciplinas Prática de Orquestra, Música de Câmara, Prática de Conjunto e Canto Coral, sobrepondo-se esta nova ênfase à formação de solista.

Não sendo interditada a formação solista, os professores encontravam um espaço de possibilidade para desenvolvê-la. Assim, não se pode afirmar que, de fato, as práticas de conjunto sobrepujaram-se à prática de solo; antes, as diferenças entre as práticas marcam-nas como recurso de seleção e classificação dos músicos no processo de formação. As diferenças entre estas práticas ou oportunidades de formação podem ser interpretadas como espaços de retradução das

²² A Iniciação Musical foi concebida como ensino baseado na pedagogia ativa. Consiste na educação musical voltada ao desenvolvimento da sensibilidade musical, isto é, da percepção auditiva e da realização corporal dos elementos musicais (timbre, duração, altura, intensidade). Foi fundada no início do século XX pelo suíço, compositor e professor de música, Émile Jacques Dalcroze. Foi introduzida no Brasil, em 1937, por Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, mais especificamente no Rio de Janeiro, primeiro no Conservatório Brasileiro de Música e depois no Instituto de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PAZ, 1993). Este ensino chegou a Belém, na década de 60, no Instituto Carlos Gomes e em cursos ou escolas particulares de música de Belém, trazido por professoras paraenses, que freqüentaram os cursos de Sá Pereira e de Liddy Mignone. Já a Musicalização, implantada em Belém com a reforma, teve alguma influência do experimentalismo, enfoque musical que surgiu na Europa na década de 60 e que chegou ao Brasil em 1968, precisamente na Universidade de Brasília. Em termos de ensino, esta proposta reportava-se à pesquisa sonora da música contemporânea: nas atividades de exploração sonora de objetos e instrumentos musicais, criação de estruturas sonoras, registro em código não convencional, entre outros aspectos (PAZ, 1993). Em Belém, era aplicada somente no momento introdutório da musicalização, uma vez que esta se firmava nas atividades que permitissem o domínio da gramática musical dos séculos XVIII e XIX, para atender o repertório de classes de piano, cordas e canto lírico.

condições sociais dos alunos que, portadores de capitais econômicos, culturais e sociais diferenciados, vão encontrar chances distintas na escolha ou encaminhamento em sua formação (BOURDIEU, 1992, 1996e).

A orientação curricular no sentido da prática de conjunto teve a ver com o fomento à criação de orquestras jovens, bandas de música e corais em todo o país, promovido pela FUNARTE (Fundação Nacional de Arte), órgão do MEC (Ministério da Educação e Cultura); ação que fez parte do programa de incentivo às manifestações artísticas, criado pelo governo federal²³. De fato, na década de setenta, a FUNARTE criou o Projeto Espiral, por meio do qual contratou músicos e professores estrangeiros para orientar as classes de instrumentos de orquestra em algumas cidades do Brasil. Para Belém, foram encaminhados um violista e uma violoncelista norte-americanos e uma violinista sueca. A FUNARTE também investiu no interior do Pará, enviando instrumentos para as bandas de música. O investimento na orquestra, na capital, e na banda de música, no interior, manteve a divisão das práticas musicais, percebida desde o final do século XIX, no Pará. Marcou diferenças de oportunidades na formação de músicos, ao criar um artifício para seleção de instrumentistas. Fez isto uma vez que direcionou o acesso a instrumentos nobres, como violino, viola e violoncelo aos músicos da capital, em face dos professores para ali encaminhados. Da mesma forma, a destinação de instrumentos de sopro aos músicos do interior limitou para estes as oportunidades de escolhas, ao mesmo tempo que recrutou madeiras e metais para a orquestra da capital.

Para a assimilação dos dois sentidos da proposta curricular, ou seja, a socialização da formação musical e a profissionalização em nível médio de músicos para práticas de conjunto, foram promovidos inúmeros cursos em Belém, ministrados por especialistas nas áreas da música e da pedagogia musical. Eles orientavam o desenvolvimento da Musicalização; determinavam o objetivo da disciplina Percepção Musical, tendo em vista que tentavam substituir a memorização de conceitos abstratos dos signos musicais pela apreensão prática da linguagem musical; indicavam técnicas, procedimentos e recursos a serem adotados pelos docentes. Os professores da

²³ A criação da FUNARTE, em 1975, fez parte da implantação de uma política oficial de cultura pelo governo militar, que incluiu a criação de diversos órgãos, programas e eventos que, além do incentivo às realizações artístico-culturais, visava sua preservação, considerando essas realizações patrimônio nacional, quaisquer que fossem as formas de sua manifestação: música, teatro, cinema, desenho, artes plásticas ou arquitetura, nas formas erudita e popular. Ver MICELI (1984a, p. 53-83).

disciplina Música Popular e Folclore (ou Folclórica)²⁴ chegaram a receber orientações de um doutor em Etnomusicologia, sobre como lidar com os diferentes sistemas musicais provenientes de outras culturas, na observação, registro, análise e apreciação deles, com o intuito de enriquecer a disciplina para além da simples imitação do folclore e do popular.

Os ministrantes desses cursos circularam por todo o Brasil e, no Estado do Pará, orientaram o professorado de música interessado, fosse ou não do quadro docente do Instituto Carlos Gomes. Desse modo, eles participaram do processo de institucionalização do ensino da música em Belém, em sintonia com o restante do país.

Os cursos também constituíram-se marcas de distinção entre professores de música que não saíram de Belém para estudar e os que saíram. Àqueles restou a oportunidade de refletir sobre ensino, aprendizagem e realização musical, por meio de intercâmbio freqüente com músicos e professores de outras regiões do país e do exterior, que iam a Belém. Enquanto isso, os professores de música que saíram, ora buscavam cursos superiores de música, ora participavam de cursos de férias, dentro de festivais anuais que já vinham acontecendo em nível nacional, como os de Teresópolis, Brasília e Campos do Jordão. Eram oferecidos inúmeros cursos: de práticas corais, de banda e de orquestra, com acesso dependente de seleção, isto é, do capital cultural e musical que poucos haviam acumulado, além do capital econômico. As oportunidades sociais, culturais e econômicas de acesso aos cursos eram criadoras de diferenças escolares e constituíram, conforme será demonstrado nos próximos capítulos, diferenças na profissionalização dos professores de música.

As reformas no ensino e a implantação de uma política de fomento às artes e à cultura estimularam a competição no espaço social de atuação. Em Belém, o Instituto Carlos Gomes contribuiu para a expansão do espaço e a distribuição de profissionais, na medida em que ele próprio expandiu suas atividades. Em geral, para o desenvolvimento de seus projetos de educação musical em escolas de 1º e 2º graus, o Instituto recrutava seus professores com os menores capitais musicais, isto é, os que não puderam sair de Belém para dar prosseguimento a seus estudos, seja em cursos de extensão ou superiores. Esses profissionais encarregavam-se de orientar o ensino da música e selecionar alunos desses estabelecimentos de 1º e 2º graus, para

²⁴ A disciplina Música Popular e Folclórica foi incluída no currículo de curso de música erudita, que habilita o Técnico de Música, como efeito da já mencionada política de defesa e preservação do que era considerado cultura brasileira, pelos técnicos do governo militar. (MICELI, 1984a, p. 53-83).

ingressarem no curso regular do Instituto, onde os professores com os maiores capitais musicais (os que saíram em busca de aperfeiçoamento) eram responsáveis pelas classes instrumentais.

O Instituto também aproximou-se das bandas militares locais, a fim de ali selecionar músicos para compor sua própria banda e realizar apresentações, nos velhos e belos coretos de ferro das praças da cidade. Desse modo, a instituição colaborou diretamente para a manutenção da velha separação e concorrência entre música erudita, para alguns que detinham as disposições culturais, econômicas e sociais mais raras exigidas pela escola, e música de banda, para aqueles que não as possuíam.

Para atender a expansão das atividades do Instituto Carlos Gomes, que teve como efeito imediato o aumento do número de alunos, o corpo docente da instituição tornou-se insuficiente²⁵. Além disso, havia necessidade de melhorar a infra-estrutura, no que concerne ao espaço físico, equipamentos musicais e recursos materiais diversos, impossível de ser alcançada somente com a verba destinada pelo governo estadual. Em 1986, foi encontrada uma saída para o problema, com a criação de entidade mantenedora do Instituto: a Fundação Carlos Gomes. Viabilizada pela política implantada no governo militar, a Fundação tornou o Instituto menos dependente das verbas do governo estadual que, como se sabe, desde a borracha não mais investia prioritariamente no setor cultural.

O desenho institucional da Fundação Carlos Gomes seguia os traços da matriz FUNARTE e de outras fundações voltadas ao desenvolvimento da educação e da cultura, que vinham sendo criadas desde a década de setenta. Representava a fórmula ideal, pois combinava dois componentes: a garantia do provimento governamental mínimo à sobrevivência do Instituto e a autonomia da entidade mantenedora para buscar recursos em outras fontes²⁶.

²⁵ Conforme consta em INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES (1982 e 1991), entre as décadas de 70 e 80, a matrícula de alunos nesse estabelecimento triplicou (de 352 para 1.055), enquanto seu quadro de professores não chegou a duplicar (de 28 para 50).

²⁶ Repete-se, na história da música do Pará, a combinação do mecenato público com o privado, quando um dos dois não dá conta de prover a vida musical erudita local ou do Estado. Na história da música do Brasil, essa combinação aparece clara, por exemplo, na primeira metade do século XX, na realidade musical do Rio de Janeiro, onde as Associações e Sociedades sempre ou quase sempre tinham suas orquestras subvencionadas pelo governo (AZEVEDO, L. 1956). Nas décadas de 70 e 80, tal combinação consistiu numa realidade nacional, em que, de um lado, o governo federal deu conta do necessário para a preservação de monumentos e de atividades artísticas que correspondem a uma produção do passado ou identificada com o passado da história da produção cultural, cuja demanda não foi suficiente para garantir sua sobrevivência; de outro, a elite deu conta dessas manifestações, porque relacionadas as suas disposições culturais, constituindo-se marcas de distinção social. A respeito da teoria e prática da política cultural oficial do Brasil, ver MICELI (1984b, p. 97-111).

Para compreender a importância desse fato, em relação ao funcionamento do Instituto, é preciso lembrar que o principal problema por ele enfrentado e que provocou seu fechamento, em 1908, foi de ordem econômica.

O problema econômico emergiu do fato de que, para o funcionamento de uma escola de música, nos moldes de um conservatório europeu, são necessários investimentos de alto custo. Sua infra-estrutura é bem mais complexa do que a geralmente atribuída às então denominadas escolas de 1º e 2º graus, hoje chamadas escolas de Educação Básica.

No que tange ao espaço físico, além das salas de aula coletiva, é preciso que haja salas para as aulas individuais de instrumento, salas para ensaio dos grupos artísticos, inclusive para orquestra e banda musical e ainda um auditório para as apresentações musicais. Todas essas salas devem receber tratamento acústico, pois nelas lida-se com som, o que exige ambiente adequado.

As salas de aula devem apresentar, além de carteiras, quadro de escrever comum, quadro de escrever com pauta musical, mesa e armário do professor e pelo menos uma parede espelhada, para a observação da postura do corpo, seja do cantor ou do instrumentista. Cada sala deve ter, também, um piano, mesmo que a classe seja de um outro instrumento ou de aula teórica, pois ele é considerado necessário como instrumento harmônico, para o acompanhamento dos solos, desempenhando o papel da orquestra e para os exercícios de ditado, solfejo e harmonia.

Quanto às demais dependências da escola de música, além das salas para administração, professores, biblioteca e almoxarifado, é preciso que haja espaços destinados à discoteca ou fonoteca, ao depósito de instrumentos musicais e à oficina de manutenção dos instrumentos (lutheria).

No começo dos estudos musicais, nem sempre os alunos possuem o próprio instrumento; há tendência de a escola suprir inicialmente essa lacuna. Daí a necessidade de acervo de instrumentos musicais das classes em funcionamento. Também devem ser incluídos, nesse acervo, instrumentos como harpa, cravo e percussão em geral, mesmo que deles não sejam ministradas aulas, uma vez que eles devem estar disponíveis para serem utilizados pela orquestra.

A escola de música também se diferencia da escola de Educação Básica quanto ao funcionamento. Além das aulas coletivas, são ministradas aulas individuais de canto e instrumento, nas quais o professor, tal como um artesão, orienta seus alunos um a um, em horários específicos. Isso faz com que, comparando-se a estrutura do corpo docente e do corpo

discente da escola de música com a da escola de educação básica, seja constatada a grande diferença na relação pedagógica e no contingente de professores necessários.

Além dos professores com formação musical de longa duração, a instituição exige técnicos preparados para atuar nos setores de apoio estritamente musicais, como biblioteca, discoteca, lutheria e depósito de instrumentos musicais. No âmbito dos grupos artísticos, como a orquestra e a banda musical, o quadro apresenta-se ainda mais complexo, fazendo-se necessário contratar músicos, quando os professores não são suficientes e os alunos não possuem nível de atuação. Também são indispensáveis: regente, arranjador, copista, arquivista, técnicos para transporte de instrumentos, preparação de salas para ensaios e apresentações e demais aspectos que dizem respeito à produção dos concertos, que envolvem: busca de patrocínio, escolha de espaços para os espetáculos, agendamento e divulgação.

A infra-estrutura, rapidamente apresentada, não abrangeu o atual aparato tecnológico, que exige investimentos muito mais altos.

De qualquer modo, essa descrição oportuniza a percepção de que as condições materiais básicas, para o funcionamento de um conservatório e para a formação do profissional, demandam recursos financeiros, culturais, sociais e simbólicos consideráveis. Oportuniza, ainda, melhor compreender a relação entre momentos da história do Instituto e da história econômica do Estado, entre as instâncias de mediação da instituição (músicos, Associações, Estado) e as estruturas que permitem a música se expressar.

As restrições do governo na liberação de verbas de manutenção e investimento no Instituto nem sempre são ocasionadas por problemas na economia do Estado. A competição entre os técnicos burocratas do governo interfere nas peculiaridades de funcionamento de um conservatório. Especialmente, porque o Instituto passou a estar vinculado à Secretaria de Estado de Educação e, como tal, visto competitivamente pelos grupos que pregam a igualdade de oportunidade ou partidários da relação custos x benefícios do investimento escolar, preocupados com a rentabilidade, com educação para a sociedade no seu conjunto ou para produtividade

nacional, a partir da lógica de escolas de Educação Básica²⁷. Um indicador dessa percepção foi a vitória do grupo “economista” na eleição do fator “número de alunos matriculados” (relação custos $\times$ benefícios), como variável única de diferenciação entre os estabelecimentos de ensino. Ao estabelecer a relação entre número de alunos matriculados e quantia investida em espaço físico, recursos materiais e humanos, o custo/aluno aparece mais elevado no Instituto em relação ao de outras escolas. O resultado foi interpretado como indicador de que, em comparação aos demais estabelecimentos de ensino, o Instituto Carlos Gomes dava pouco retorno, em face dos recursos nele aplicados; um raciocínio que tendeu a estimular ou a justificar a destinação de baixas verbas a essa instituição.

Nesse âmbito, em que as soluções, até então aplicadas para a manutenção do Instituto, restringiam cada vez mais suas possibilidades de funcionamento, a existência de outro grupo de técnicos que orientavam a política cultural, em nível nacional, impôs como única saída a criação da Fundação Carlos Gomes, como mantenedora do Instituto. Assim, foi favorecida a captação dos recursos, que permitiram ao estabelecimento de ensino escapar dos constrangimentos no desenvolvimento de seus trabalhos, para formar músicos e realizar as expectativas dos grupos bem constituídos da sociedade.

Em termos de captação de recursos econômicos, destacaram-se os convênios e os intercâmbios com instituições e entidades nacionais e internacionais. Com recursos financeiros ou com meios de obtê-los, o Instituto pôde investir mais nas atividades internas de ensino e se voltar a projetos de extensão, na capital e no interior.

A primeira iniciativa da Fundação foi intensificar a reativação das classes de instrumentos de corda e sopro e reorganizar a orquestra do Instituto Carlos Gomes. Para tanto, contratou novos professores visitantes, aumentou o espaço físico do estabelecimento e ampliou o acervo instrumental.

²⁷ É necessário ressaltar que, não obstante as diferenças entre o Instituto Carlos Gomes e as escolas de Educação Básica, quanto a peculiaridades internas no funcionamento, o conservatório é uma instituição escolar; ou, nos termos desta pesquisa, o modelo conservatorial deriva do modelo escolar. Ambos apresentam como características: local apropriado para o ensino - separado da casa da família; ensino separado por classes de alunos; ensino seriado; divisão do currículo em disciplinas; níveis de ensino; exames; frequência obrigatória; horários de aulas rígidos; diplomas; deveres relacionados ao ensino. Daí poder-se afirmar que a formação conservatorial é uma formação escolar: ambas consistem numa maneira burocrática de estabelecer o nível de instrução adquirida em instituição de ensino regida por leis nacionais, bem como representam uma maneira burocrática de designar como se constituiu um conhecimento profissional adquirido em estabelecimento de ensino (como nível médio, educação superior, em música ou em outras áreas).

Para dirigir as classes de corda e sopro foram convidados músicos estrangeiros, com formação européia. O efeito musical da presença dos professores visitantes, no Instituto, foi a retomada das expectativas de sua primeira fase de funcionamento, na orientação das classes instrumentais. Da mesma forma que os professores europeus ou paraenses formados na Europa daquela fase, os atuais professores visitantes passaram a exigir o cumprimento de repertório virtuosístico, concentrando-se nas obras do barroco, do classicismo e do romantismo.

O repertório da orquestra também se concentrava nas obras do barroco e do classicismo. Esse repertório foi consequência do formato camerístico no qual a orquestra foi organizada, composta inicialmente por cordas. Serviu-lhe como recurso de aprimoramento técnico e sonoro, na condição de conjunto novo e de tamanho reduzido. As incursões pela produção romântica do século XIX deram-se à medida que instrumentos de sopro e de percussão puderam fazer-se mais e mais presentes.

A classe de percussão constituiu-se uma novidade no Instituto, pois não se tem notícia de que houvesse funcionado alguma, na primeira fase da instituição. Essa classe criou uma situação musical particular no estabelecimento, no que se refere ao rompimento com o cânone da música erudita dos séculos XVIII e XIX, dada a impossibilidade de a classe de percussão concentrar-se nessa produção musical.

Da mesma forma que o grupo de percussão, a banda de música rompeu com os padrões musicais praticados no Instituto, ao adotar o repertório jazzístico e intitular-se Amazônia Jazz Band. Essa banda deixou as marchas, os dobrados e as adaptações de obras eruditas do século XIX, desde 1995, quando a regência foi assumida por um músico brasileiro recém-formado em regência operística e orquestral, em conservatório russo de nível superior.

Deve-se observar que os espaços abertos pelo grupo de percussão e pela banda de jazz, no Instituto, já haviam sido configurados nos conservatórios europeus. Por isso, a classe de percussão e a criação da banda de jazz apenas demonstram mais uma vez que a prática e o ensino da música erudita, em Belém, permaneciam atualizados em relação à prática e ao ensino da música na Europa.

É importante considerar que, nos espaços musicais abertos pela percussão e pela banda de jazz, desenvolveu-se uma postura criativa, na lida com a música e, portanto, com o instrumento, em face do freqüente uso da improvisação; mas também pelo uso de recursos, como: outros sistemas musicais, grafia aleatória, objetos sonoros (que podem ser talheres, painéis,

canos, pás, entre outros) e instrumentos que se distinguem dos recursos da orquestra convencional. Outro comportamento consistiu na substituição do ideal virtuosístico (técnica pela técnica), por uma técnica a serviço da expressividade sonora, musical. Ambos aspectos funcionam como concessões, cuja presença não chega a alterar as perspectivas do modelo conservatorial, por três motivos: primeiro, porque esses grupos representam minoria no contexto do estabelecimento; segundo, porque nas aulas individuais dos instrumentos de sopro é retomado o padrão musical conservatorial (isso não acontece com a classe de percussão); e terceiro, porque, quando absorvidos pela orquestra, grupo artístico mais representativo da instituição, aqueles instrumentistas são reintroduzidos na prática conservatorial, por meio da execução de obras que não ultrapassam o romantismo do século XIX e do retorno aos valores que permeiam as obras desse período musical. Este último aspecto é visível nos programas de concerto dessa orquestra, especialmente por ocasião dos Festivais Internacionais de Música de Câmara, promovidos pela Fundação Carlos Gomes, nos quais destacam-se os compositores: Vivaldi, Händel, Mozart, Tchaikovsky e Dvorák, entre os mais executados²⁸.

A nova presença dos músicos estrangeiros no Instituto Carlos Gomes estendeu-se às classes de teoria musical. Eles atuam frente ao alunado e orientam os professores da instituição e dos demais cursos ou escolas particulares, atualizando-os quanto à prática conservatorial, desenvolvida na Europa. As interferências desses músicos, no ensino realizado no estabelecimento, resultou na reestruturação curricular, abrangendo: disciplinas, conteúdos, carga horária, manuais adotados e procedimentos de avaliação mais rigorosos.

Desde a sua criação, em 1986, os esforços da Fundação Carlos Gomes para atualização do Instituto, em face das práticas musicais dos conservatórios europeus, refletem uma busca de internacionalização, que lembra a realidade da música erudita em Belém na segunda metade do século XIX e o ensino promovido pelo Instituto, na sua primeira década de existência. Naquele período, como atualmente, a música erudita de Belém, realizada dentro e fora do Instituto, por alguns poucos privilegiados, parecia, para esses poucos, mais próxima dos Estados Unidos e da Europa do que do Brasil, considerando a influência estrangeira no ambiente musical

²⁸ Fontes: Programas de concertos realizados pela orquestra da Fundação/ Instituto Carlos Gomes, no período de 1988 a 1995.

erudito de Belém e da instituição. Contrastava com a música do interior e das bandas, fora dos teatros e do Instituto.

O processo de internacionalização vem sendo claramente estimulado pela Fundação, nos eventos que ela promove, como o Festival Internacional de Música de Câmara do Pará, iniciado em 1988. Como nos demais festivais do país, o de Belém tem como convidados músicos europeus, norte-americanos e brasileiros, que ministram cursos de instrumento, apresentam-se em concertos e compõem a Orquestra do Festival, juntamente com músicos locais, que recebem suas orientações, e os professores visitantes.

Além desse festival, a Fundação vem realizando concertos regularmente, garantindo a vinda periódica de músicos de diversos pontos da Europa, Estados Unidos e do Brasil²⁹. Constituídos da autoridade para orientar, analisar, julgar e classificar, os músicos convidados do festival vêm sendo ouvidos, ouvem e ensinam; deixam e levam informações e apontam os talentos nativos capazes de recompor as múltiplas categorias de profissionais da música, indispensáveis à reprodução do campo e da sua ação nas relações sociais. Investidos do papel de agentes difusores da música erudita e percebendo a absorção do que vêm difundindo, respondem aos propósitos para que têm sido convidados e incluem o Instituto Carlos Gomes no cenário musical erudito, como um lugar dessa paisagem sonora.

²⁹ A presença de estrangeiros em Belém tem sido facilitada pelo patrocínio das embaixadas e consulados em parceria com o governo federal e do Estado. Esse apoio é mais raro para os músicos brasileiros, a menos que sejam residentes no exterior. Isso se dá possivelmente pela mesma causa que sempre fez Belém mais próxima da Europa e dos Estados Unidos do que dos principais centros artístico-culturais do país: a situação geográfica e seus efeitos sobre os custos da vinda de músicos ao Pará. Mas houve um momento em que a presença de brasileiros foi mais assídua nos palcos paraenses: os anos 70 e 80. A FUNARTE, com o apoio das Secretarias estaduais, promovia "tourneés", por meio de programas, como a Rede Nacional de Música, lançada em abril de 1977. Fonte: Programa de concerto da Orquestra Juvenil da Universidade Federal do Pará [1977?].

Durante os anos 70 e 80, em termos de iniciativa do Governo do Estado, a Secretaria de Cultura e a Fundação Cultural do Pará foram os órgãos que proveram a vida musical de Belém, ora em colaboração, ora independente das iniciativas do Instituto Carlos Gomes. Com a criação da Fundação Carlos Gomes, a Secretaria de Cultura e a Fundação Cultural voltaram-se aos demais setores artístico-culturais, deixando para a nova Fundação a responsabilidade pela política cultural da música erudita no Pará, respeitando as disposições expressas nas leis em torno da criação e organização da Fundação Carlos Gomes (PARÁ, 1986, 1996a, 1996b, 1996c). Mais adiante será analisada a participação da Universidade Federal do Pará na vida musical de Belém a partir dos anos 60.

No mercado internacional, a luta é mais desigual. A organização do trabalho, como os critérios de excelência, os modos de recrutamento e de formação, os usos e as regras são mais competitivos. Os músicos formados fora dos padrões de excelência, localizados nos grandes centros culturais do mundo desenvolvido, perdem lugar nessa competição. Exige-se mais dos poucos que atendem à exigência de excelência legítima. Com a desqualificação maior para os que não têm recursos ou a posse de todas as espécies de capital: econômico, social e cultural, modifica-se a divisão do trabalho musical, em Belém.

A interferência da Fundação e do Instituto Carlos Gomes na prática e no ensino da música no interior do Pará, reativando as bandas musicais do Estado, que no século passado haviam se multiplicado e agora estavam desaparecendo, bem como criando ou reabrindo escolas de música vinculadas a essas bandas, para garantir a formação das próximas gerações de instrumentistas, que não têm condições sociais e capital musical para concorrer no mercado internacional, vem reafirmando a divisão do mercado de trabalho no Estado. Os sem recursos, instrumentistas de sopro de metal oriundos do interior, permanecem no município de origem ou na capital, onde vêm atuando em bandas das Forças Armadas, na orquestra ou na Amazônia Jazz Band, diferente dos instrumentistas de corda e sopro de madeira que, em geral, tendem a buscar aperfeiçoamento em centros mais avançados³⁰.

Nessa empresa, a Fundação e o Instituto vêm cedendo o instrumental necessário em regime de “concessão de uso”, orientando a manutenção desses instrumentos e promovendo encontros anuais no Instituto Carlos Gomes, cujos docentes visitantes, músicos de sopro vindos da Europa e Estados Unidos, têm orientado a atualização dos músicos das bandas, que também são professores das escolas a elas vinculadas³¹.

O Instituto que, na relação com os músicos estrangeiros, tornara-se receptor, aqui desempenhava o papel de retransmissor de conhecimento musical, enquanto a Fundação assumia a função de provedora das condições materiais, para que os intercâmbios se efetivassem. A corrente que ligava Belém à prática musical erudita européia alcançava, assim, seu elo extremo no interior do Pará, tendo como elementos difusores os professores do Instituto Carlos Gomes. O

³⁰ Fonte: Coordenador de Interiorização da Fundação Carlos Gomes. Ver também quadro à página 62, sobre a saída de músicos paraenses para centros musicalmente mais adiantados. Nesse quadro, os instrumentistas de metal representam 9,68% dos que saíram, os de madeira compreendem 19,35% e os de corda chegam a 51,61%.

³¹ Fontes: FUNDAÇÃO CARLOS GOMES. *Projeto de Interiorização*. [1997?]. Folder; FUNDAÇÃO CARLOS GOMES. *Fundação Carlos Gomes – histórico, ensino, extensão, projetos, pesquisa, convênios*. [1997?]. Folder.

grupo que orientava a expansão da cultura para o interior, constituído pelos professores de instrumentos de sopro vindos do exterior, reafirmava, dessa forma, suas características distintivas dentro do mercado musical do Pará, em oposição não só às bandas, como também àqueles que não faziam parte do seu grupo, como os que restringiram sua formação às escolas de música locais.

Em 1996, quando foi comemorado o centenário do Instituto e a primeira década da Fundação Carlos Gomes, as incursões para além dos muros da sede do estabelecimento de ensino, abrangendo a capital e o interior, já acumulavam nove projetos, envolvendo o espetáculo musical e o ensino da música erudita, neste último atingindo dez municípios e 1.520 alunos.

No estabelecimento, o curso de formação de músico contava então com dezoito classes instrumentais, representando uma retomada da fase musical vigorosa observada nos seus primeiros anos de funcionamento.

O apoio extragovernamental para o desenvolvimento das atividades, buscado por meio de intercâmbios nacionais e internacionais, já alcançava dezessete órgãos e entidades, entre universidades, institutos, corporações, centros, fundações, museus e embaixadas.

Escola de Música da Universidade Federal do Pará

Em 1964, trinta e seis anos após a reabertura do Instituto Carlos Gomes, a Universidade Federal do Pará criou o **Centro de Atividades Musicais**, que também passou a promover eventos musicais em Belém (MOREIRA, 1977). A universidade pública federal veio a intensificar a vida artístico-musical do Estado, pois o Instituto, desde a sua reabertura e ainda nos anos 60, vinha atuando de forma bastante limitada. A iniciativa partiu de um grupo de professores do Instituto Carlos Gomes, que buscou, na Universidade Federal do Pará, infra-estrutura para o funcionamento do Coral Ettore Bosio³². A solicitação ao Estado vem mais uma vez mostrar os limites da sociedade civil de Belém para a promoção musical, levando-a para o interior dos órgãos estatais, cheios de tensões entre os técnicos, os burocratas, os consultores de Presidente da República, de Reitores, Secretários e de Ministros da Educação, de professores e de artistas.

³² Ettore Bosio, compositor italiano, diretor e professor emérito do Instituto Carlos Gomes, onde atuou na 1ª e na 2ª fases de funcionamento (SALLES, 1970). O Coral Ettore Bosio durou cerca de vinte anos. Fez inúmeras apresentações em Belém e em outras cidades do Brasil.

Assumindo o Coral, a direção da Universidade logo se interessou em formar também sua Orquestra. Para tanto, contratou instrumentistas de corda e sopro, que se encontravam dispersos pelas bandas militares e civis, além de conjuntos populares e grupos folclóricos locais. Chama a atenção o fato de não terem sido convidados os professores do Instituto Carlos Gomes, que sempre representou o símbolo da música erudita no Pará. No entanto, naquele momento, o estabelecimento tinha suas classes musicais reduzidas a canto, piano e violino, pois não dispunha de recursos para manter um quadro maior de docentes e músicos.

A princípio, pode-se dizer que a preocupação em manter uma orquestra paraense em funcionamento foi uma herança do meio musical de Belém, uma vez que, de fato, a cidade sempre teve alguma orquestra, exceto em pequenos intervalos de tempo. Sempre houve iniciativas nesse sentido, por meio de associações ou do próprio Estado, que reuniam músicos movidos pelo interesse em manter viva a música sinfônica, expressão de forte impacto no grande público, que permitia marcar a resistência dos músicos eruditos em Belém.

Os primeiros anos de funcionamento do Centro de Atividades Musicais assemelham-se ao quadro da primeira fase do Instituto Carlos Gomes, quanto à realização de concertos vocais e sinfônicos frequentes, com apresentação de obras de porte, de compositores, como: J. S. Bach (Magnificat), Händel (Messias), Haydn (Sinfonia n.º 48 e Sinfonia n.º 4), Beethoven (Egmont, Concerto n.º 5 para piano e orquestra), Schubert (Sinfonia n.º 8), Rachmaninoff (Concerto n.º 2 para piano e orquestra), Pe. José Maurício (Missa em si bemol), além de Mozart, Bellini, Puccini, Verdi (árias de óperas). Refletindo a perspectiva nacionalista da política cultural de então, os programas, algumas vezes, apresentavam obras retiradas do folclore e do repertório popular, procurando dar-lhes nova vida com arranjos para orquestra e/ou coral. Os músicos contratados pelo novo Centro, que atuavam nas bandas e nos conjuntos populares e folclóricos, só puderam mostrar-se capazes de executar esse repertório erudito, pelo fato de a maioria deles ter se formado no Instituto Carlos Gomes ou em bandas com orientação erudita. Também não se deve perder de vista que as bandas e os grupos populares e folclóricos constituíram-se, desde o final do século XIX, fortes espaços do mercado de trabalho na capital, para os músicos eruditos.

As características que aproximam os primeiros anos de funcionamento do Centro de Atividades Musicais do quadro da primeira fase do Instituto Carlos Gomes permitem estabelecer contraste entre os recursos federais e os recursos estaduais destinados a um e a outro estabelecimento, durante a década de sessenta. O fato de o Centro encontrar-se então em franca

produção artístico-musical e o Instituto enfrentar momento de certa apatia, que vinha se estendendo desde a sua reabertura pelo governo do Estado, era um efeito da diferença entre os investimentos recebidos pelas duas instituições e motivo de concorrência entre elas. Uma referência a essa concorrência era a percepção, no meio musical, do Instituto como escola de pianistas e do Centro como espaço de instrumentistas de orquestra. Esta diferença guarda uma outra, a de que o Instituto se voltava menos à formação de profissionais e mais à complementação cultural de filhos da burguesia local, enquanto o Centro, a partir da Orquestra, viria a retomar o ensino de cordas, sopro e percussão em Belém, assim como já retomava a prática musical erudita desses instrumentos, abrindo espaço no mercado de trabalho local para músicos que aquele estabelecimento não podia empregar, nem como professor e nem como músico³³.

De fato, a receita da Universidade Federal do Pará era beneficiada com verbas da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia), sem prejuízo da dotação da União, prevista no orçamento do Ministério da Educação e Cultura (MOREIRA, 1977). Assim, tornou-se possível à Universidade Federal do Pará criar e manter um Coral e uma Orquestra, ou, de um ponto de vista mais amplo, integrar-se à política nacional de incentivo às artes e preservação do patrimônio cultural³⁴; interesse manifesto também na criação do Serviço de Teatro, do Centro de Estudos Cinematográficos, do Grupo Coreográfico, além de exposições e Salões de Artes Plásticas, por aquela universidade³⁵.

Pode-se dizer que, em virtude da diferença nas condições materiais e seu efeito na produção artística, especialmente no período de 1964 a 1979, o Centro passou a ter maior

³³ Na década de 1980, quando o Instituto tomou novo fôlego e o Centro foi atingido pela crise política e financeira das universidades brasileiras, a concorrência entre os estabelecimentos encontrou as duas instituições em posições invertidas, quanto à oposição escola de pianistas/ escola de instrumentistas de orquestra.

³⁴ A política de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional, promovida pelo Governo Federal, é bem anterior às ações neste sentido situadas na década de 70 e mencionadas no tópico anterior: datam da década de 30, constituindo o "processo de legalização, institucionalização e sistematização da presença do Estado na vida política e cultural do país", com o intuito de organizar e controlar a participação de cidadãos no Estado e na sociedade (FALCÃO, 1984, p. 21-39).

³⁵ No programa do Concerto Comemorativo do XIV Aniversário de Criação da Universidade Federal do Pará, datado de 29 de junho de 1971, é expresso o empenho dessa instituição em integrar-se à política cultural do país: "O concerto desta noite, comemorativo do XIV aniversário de criação da Universidade Federal do Pará, é apresentado pelos grupos artísticos do Centro de Atividades Musicais, festejando, por sua vez, o seu 7º ano de funcionamento. A coincidência das duas datas testemunha a preocupação da administração universitária em promover e oferecer à comunidade todos os frutos da cultura. Escola de Teatro, Centro de Atividades Musicais, Centro de Estudos Cinematográficos, Exposições de Artes Plásticas, Curso Experimental de Dança, Grupo Coreográfico, Cursos Livres de Música, Orquestra, Coral, são algumas das realizações culturais de que se tem beneficiado a cidade de Belém nos últimos anos, graças à nossa Universidade".

evidência do que o Instituto, no cenário musical paraense e nacional. No país, destacou-se por meio das atividades da Orquestra Juvenil.

Este conjunto foi criado em 1974, em função do trabalho de formação de instrumentistas, que por sua vez foi iniciado provavelmente em 1970 e intensificado a partir de 1972, por meio de cursos livres, marcando a entrada do Centro no contexto do ensino da música. Neles, ensinaram alguns dos músicos da outra Orquestra, com formação no Instituto Carlos Gomes, em outros conservatórios e também em banda militar.

O surgimento da Orquestra Juvenil é anterior à criação do Projeto Espiral da FUNARTE e a sua implantação no Instituto Carlos Gomes pela Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo do Pará. Como o Projeto Espiral, a Orquestra Juvenil foi resultado ou expressão de um trabalho pautado pela política educacional e cultural da época. No que tange ao aspecto do ensino, foi parte do processo de adaptação dos cursos livres às reformas dispostas pela DL de 1971, que visavam à formação de instrumentistas de câmara, orquestras, bandas e corais. No que diz respeito à política cultural, teve significado similar tanto ao da criação da orquestra e do coral universitários, quanto ao do Projeto Espiral, posteriormente criado.

A Orquestra Juvenil foi criada com base na orientação dada em cursos e festivais nacionais, para os quais a Universidade Federal do Pará enviava os professores do Centro, no sentido de estimular a prática de conjunto, seja orquestral ou de câmara, ou ainda de banda e, no caso da área vocal, a prática coral, na formação de músicos. Portanto, o objetivo englobava o do Projeto Espiral: oferecer formação profissional a jovens instrumentistas, para integrar orquestras, revigorando, renovando ou reativando as já existentes e inaugurando novas. E assim funcionou em Belém, tanto que, quando os trabalhos da Orquestra Juvenil e do Projeto Espiral (este iniciado em 1975) se tornaram simultâneos, passou a haver participação de instrumentistas do Espiral tocando na Orquestra Juvenil, como revela um programa de concerto de 1977.

O reconhecimento da Orquestra Juvenil, no espaço musical nacional, proporcionou aos seus integrantes, como viria a acontecer com os alunos do projeto Espiral do Instituto, a frequência a festivais de férias, nos quais tinham contato com músicos e professores do Brasil e do exterior, vivendo momentos de intensa atividade de estudo e de experiência artística, freqüentando concertos, participando de cursos e integrando corais, conjuntos de câmara, bandas e orquestras, com os quais se apresentavam.

Em Belém, a partir de 1974, a Universidade organizou seu próprio festival anual³⁶, envolvendo, além da música, outras manifestações, como: teatro, cinema, dança, artes visuais, folclore. Por ocasião desse evento e também em outros momentos, chamava regentes reconhecidos no cenário musical nacional e internacional, como: Marlos Nobre, Guerra Peixe, Olivier Toni, Eleazar de Carvalho, Ailton Escobar e Isaac Karabtchevsky, para reger a Orquestra Juvenil.

Por meio da Rede Nacional de Música, alguns dos músicos, em “tourneés” pelo país, ficavam um pouco mais em Belém, para dar orientações aos integrantes da Orquestra Juvenil.

A presença dos músicos dessa Orquestra nos festivais e a vinda a Belém de músicos e, principalmente, de regentes, que atuavam nos principais centros artísticos do país, serviram à divulgação de um trabalho ainda pioneiro no Brasil. Programas de concerto de 1977 e 1978 e uma Exposição de Motivos à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará, datada de setembro de 1987, dão notícia de que a Orquestra Juvenil era tomada como referência por algumas instituições brasileiras ligadas ao ensino da música, como as universidades de São Paulo, Brasília e da Paraíba. Isto se refletiu nos convites que a Orquestra recebeu para apresentar-se em Manaus, São Luís, Teresina, Fortaleza e, por fim, na Sala Cecília Meireles, no Rio de Janeiro.

A Orquestra também realizou concertos em vários municípios paraenses. Isto foi possível graças à Rede Paraense de Música, um projeto iniciado em 1977, inspirado na Rede Nacional de Música, patrocinado por órgãos governamentais.

Na história mais recente da música do Pará, o Estado aparece pela primeira vez numa posição diferente na relação com o resto do Brasil. Até então, essa relação restringia-se aos raros concertos de músicos brasileiros no Teatro da Paz e à saída de músicos paraenses, para aperfeiçoamento nos centros de referência do sul e sudeste do país.

³⁶ Este festival recebeu a denominação de Encontro de Arte de Belém. Realizado sempre por ocasião das festividades do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, é mantido até os dias atuais. Durante quase duas décadas, foi patrocinado pela Universidade em conjunto com a FUNARTE, EMBRAFILME, Secretarias de Cultura locais e de outros Estados, além de Consulados, Fundações e empresas privadas. Nos últimos anos, a Universidade não tem contado com tantas parcerias para a promoção do evento; ela própria falhando algumas vezes com o seu patrocínio, refletindo mudanças na atitude governamental, no início dos anos 90, quanto ao envolvimento direto nas realizações culturais e artísticas. Fonte: Folders e Programas dos Encontros de Arte de Belém, de 1974 a 1994.

O trabalho da Orquestra Juvenil colocava o Pará no cenário nacional em posição de referência. Expunha os músicos paraenses às universidades interessadas em absorver, como alunos e/ou integrantes de suas orquestras, músicos jovens que demonstrassem bom nível, conforme indicam os números do quadro a seguir, que retratam o êxodo de músicos paraenses, ao final da década de 70 e início dos anos 80. Eles saíram para prosseguir os estudos e para atuar profissionalmente. Após uma década ou mais, 25,8% regressaram.

Quadro 2 – Êxodo aproximado dos músicos paraenses entre as décadas de 1970 e 1980

Quantidade	Instrumento	Instituição de origem em Belém	Destino
01	Canto	Centro Ativ. Musicais	RJ/Alemanha
04	Piano	Centro/ Instituto Carlos Gomes	Brasília/RJ/EUA/Alemanha
06	Violino	Centro/ Instituto Carlos Gomes	Campinas/SP/Brasília/Curitiba/RJ
04	Viola	Centro Ativ. Musicais	Campinas/RJ/PR
04	Violoncelo	Centro/ Instituto Carlos Gomes	RJ/Brasília/EUA
02	Contrabaixo	Centro Ativ. Musicais	Campinas/Salvador
02	Flauta Transversal	Centro Ativ. Musicais	Brasília/SP
01	Oboé	Centro Ativ. Musicais	Brasília
01	Clarinete	Centro Ativ. Musicais	Campinas
02	Fagote	Centro Ativ. Musicais	Campinas/Bélgica/Alemanha
01	Trompete	Centro Ativ. Musicais	João Pessoa
02	Trompa	Centro Ativ. Musicais	Brasília/SP
01	Percussão	Centro Ativ. Musicais	RJ

Fontes: Entrevistados da pesquisa;
PIMENTA, 1993.

A essa altura, a reforma universitária já havia reorganizado a Universidade Federal do Pará, atingindo a estrutura de funcionamento do Centro, que se tornou **Serviço de Atividades Musicais**. Os cursos livres, por força da nova DL, foram transformados em cursos regulares de formação profissional de nível médio, como ocorrera com o curso do Instituto Carlos Gomes.

A nova situação, comum ao Instituto e ao Serviço de Atividades Musicais, representou perdas para ambos. Para o Instituto, resultou na invalidação de seu curso de graduação e, por conseguinte, na queda do valor do diploma conferido pelo estabelecimento, convertido em certificado de nível médio. Para o Centro, as perdas compreenderam a queda de status universitário, da categoria de Centro para a de Serviço. Em suma: ambos estabelecimentos foram excluídos do universo do ensino superior.

O Serviço de Atividades Musicais ressentiu-se, de certa forma, mais do que o Instituto Carlos Gomes, do enquadramento às disposições das novas leis, em especial à 5.692/71 (BRASIL, 1971). Essa lei definia ambas instituições como escolas, tendo o ensino como prioridade.

Apesar de, mesmo antes das reformas, o Serviço de Atividades Musicais já estar funcionando como escola de música, em face dos cursos livres, os trabalhos eram desenvolvidos em função das apresentações públicas solicitadas pela Universidade, como acontecia desde a criação do estabelecimento em 1964, diferente do Instituto, cujos concertos apareciam em consequência do processo de ensino. Portanto, a prioridade do Serviço, como o próprio nome indicava, estava no cumprimento de uma agenda de espetáculos, em função da qual desenvolvia o ensino, a ele impondo: horários extras de ensaios, aulas e estudos; busca de alternativas para a aceleração da aprendizagem; prática de arranjo na adaptação de repertórios às possibilidades musicais dos grupos artísticos. Isso não impedia, no entanto, que o currículo dos cursos livres seguisse os mesmos fundamentos do currículo do curso do Instituto Carlos Gomes: dividido em duas seções (teoria musical e prática instrumental), ensino do conhecimento musical erudito acumulado e ênfase ao ensino virtuosístico do instrumento, para o qual servia a aula individual, como espaço de formação do músico solista.

É possível que a comunhão dos fundamentos do modelo conservatorial pelas duas instituições se deva ao fato de o Serviço ter absorvido, como professores, alguns instrumentistas daquela sua primeira Orquestra de músicos que, embora atuantes em bandas e conjuntos populares e folclóricos, eram formados no Instituto Carlos Gomes ou similar. Naturalmente, as disposições desenvolvidas, durante a formação, embasaram a prática musical e de ensino desses músicos e professores. No entanto, a intensidade dos trabalhos musicais, imposta pela dinâmica dos eventos a que a Universidade obrigava sua unidade musical, parece ter direcionado certa variação nas ações pedagógicas. Foi para atender às exigências da Universidade que os músicos e professores, ali atuantes, buscaram orientação nos festivais, que funcionaram como um lugar de atualização de um processo que lhes era familiar.

Com a imposição das normas da reforma do ensino de 1971, o estabelecimento viu-se obrigado a inverter suas prioridades, passando a ter o ensino como meta. Essa inversão e o problema da saída dos músicos de orquestra, que só retornaram a Belém a partir do final dos anos

80, tiveram, como efeito, a restrição da capacidade quantitativa de realização musical do Serviço de Atividades Musicais³⁷.

A administração da Universidade não assimilou logo, na prática, a nova prioridade no ensino imposto ao estabelecimento. Isso é evidenciado na Súmula Administrativa da UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1985), referente ao período de 1981 a 1985, que apresenta o estabelecimento voltado exclusivamente à promoção de eventos artísticos. Somente na década de 90, a Universidade pareceu assimilar a nova situação, ao mudar a denominação de Serviço para a atual designação de **Escola de Música**.

Se, por um lado, a Universidade deu conta da nova prioridade de seu setor musical, por outro, não abandonou a idéia daquela unidade, como setor promotor de espetáculos musicais, dividindo seus trabalhos em duas seções: de ensino, atrelada ao Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade³⁸, e de extensão (concertos, encontros, festivais), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. Mesmo quando, em 1990, a Universidade criou o Núcleo de Arte³⁹, para congregar todos os seus setores artístico-culturais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1991), a Escola de Música continuou vinculada a setores diferentes: ao Núcleo de Arte e ao Núcleo Pedagógico Integrado, mantendo a cisão das atividades de ensino e extensão, ao desligá-las administrativamente.

A partir dos anos de 1980, a Escola de Música vai encontrar problemas quanto à escassez de recursos, reflexo da crise política e financeira enfrentada pelas universidades federais. Ela já não dispunha de instrumentos para emprestar aos alunos iniciantes, necessidade

³⁷ O caráter artístico e espetacular dos trabalhos desenvolvidos pelo Serviço foi, a princípio, assimilado pela Musicalização, ali implantada em 1972, como parte do processo de adaptação do currículo à proposta da reforma do antigo ensino de 1º e 2º graus. O sentido espetacular estava no fato de as aulas consistirem em performances corporais e sonoras, baseadas na improvisação de estruturas de gestos e sons, cujos efeitos visuais e sonoros remetiam a formas contemporâneas de expressão cênica. No entanto, essa Musicalização não coincidia com a música e o músico que o Serviço tinha em vista formar. Assim, do mesmo modo que ocorreu no Instituto, a perspectiva contemporânea da Musicalização foi se tornando apenas elemento introdutório, por vezes até esquecido, buscando-se fórmula de ensino que preparasse o músico para o repertório dos séculos XVIII e XIX.

³⁸ Os cursos ofertados pelo Serviço de Atividades Musicais constam, no Regimento Interno do Núcleo Pedagógico Integrado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1979?), como cursos técnicos de 2º grau desse Núcleo, com a previsão de funcionamento nas instalações e com os equipamentos do Serviço.

³⁹ Formato encontrado em várias universidades brasileiras, como estratégia de fortalecimento político de unidades no interior da instituição e como estrutura que lhes oferece as condições para captação de recursos.

ênfatisada páginas atrás, em face do crescimento do número de matrículas⁴⁰. O resultado foi encaminhar a demanda para as classes de piano, como aconteceu anteriormente no Instituto Carlos Gomes, entre 1930 e 1970. A Escola tomou novo fôlego em 1990, com a criação do Núcleo de Arte, saída semelhante à do Instituto, com a criação da Fundação Carlos Gomes, em 1986.

A Escola de Música da Universidade Federal do Pará e o Instituto Carlos Gomes acumulam características em comum, no que tange a aspectos de suas histórias, de suas produções musicais e de seus ensinos, tendo em vista uma política nacional de educação e cultura imposta a ambos estabelecimentos, além do local de formação comum que todos os professores e músicos tiveram: o Instituto Carlos Gomes.

Contudo, há tendência a manter ocultas tais aproximações. Sua apreensão só é possível em raros documentos (programas de concertos realizados entre 1960 e 1970) e em depoimentos de um ou outro antigo professor ou funcionário da Escola. Certamente, porque os dois estabelecimentos encontram-se em concorrência no espaço da prática e do ensino da música de Belém. A ênfase às diferenças serve à luta por prestígio, melhor posição, melhores professores e melhores alunos, para alcançar maior credibilidade e receber mais investimentos do Estado e maior apoio da sociedade.

Instituições formadoras de professores de música

Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Pará

Durante duas décadas, desde as reformas do ensino ocorridas em 1968 e 1971, os dirigentes do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música apresentaram um interesse em comum: a criação de curso de graduação de música, dentro das respectivas esferas administrativas. O que os levava a lutar pela reinserção da música no ensino superior era, por um lado, o crescente êxodo dos músicos de Belém, especialmente os de corda⁴¹ que, chegada a idade

⁴⁰ Na década de 70, a Escola tinha aproximadamente 170 alunos matriculados. Em 1980, esse número cresceu para cerca de 520. Fontes: Livros e fichas de matrículas e notas dos alunos da Escola de Música da UFPA.

⁴¹ Os músicos de sopro em geral logo se inseriam nas bandas de música de Belém; os de corda não tinham as mesmas oportunidades que eles, pois não havia em Belém orquestras profissionais que absorvessem a todos e tampouco mercado que suportasse mais do que uns poucos conjuntos de câmara. Logo, aos violinistas, violistas, violoncelistas e contrabaixistas restava continuar os estudos fora e tentar outros mercados no país e no exterior.

de ingresso no estudo universitário, partiam para outras capitais, a fim de prosseguir os estudos escolares em música; e, por outro lado, a estagnação na formação escolar musical a que se viam forçados os profissionais que permaneciam em Belém. Esses aspectos interferiam nos resultados das administrações dos diretores do Instituto e da Escola, pois tinham efeito sobre os trabalhos musicais de ambas instituições, uma vez que seu quadro de músicos e de professores tendia a ser cada vez mais restrito e menos qualificado.

Em 1989, foi implantada a Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Música, na Universidade do Estado do Pará.

Alguns fatores colaboraram para que o primeiro curso de música fosse de Licenciatura, isto é, de formação de professores.

Um dado importante na escolha da Licenciatura em Educação Artística foi o fato de ela fazer parte da política nacional de educação e cultura. Sendo uma das medidas da reforma universitária de 1968, a criação da Licenciatura em Educação Artística tinha o objetivo de oportunizar a formação de professores para lecionar as modalidades artísticas (música, artes cênicas, artes plásticas e desenho) nas antigas escolas de 1º e 2º graus. A medida dava praticidade à política cultural divulgada pelo Ministério da Cultura, isto é, favorecia o desenvolvimento e a preservação do patrimônio artístico nacional, do qual a música fazia parte. Mas, principalmente, permitia que a meta do MEC alcançasse rapidamente o máximo de difusão, atingindo grande parte da população, por meio do sistema escolar.

Portanto, a opção pela Licenciatura em Educação Artística facilitava, para os dirigentes locais do ensino, em relação aos dirigentes do ensino em nível nacional, a autorização para o funcionamento de um curso superior de música em Belém.

Fatores da realidade local foram decisivos para a implantação da Habilitação em Música, no curso de Licenciatura em Educação Artística, em Belém, o que demonstra o interesse histórico do povo do Pará pela música.

Em termos de interesses políticos de dirigentes do governo estadual, havia a vontade de instalar a Universidade do Estado do Pará, pois, se na esfera federal Belém contava, desde 1957, com a Universidade Federal do Pará, na esfera estadual o ensino superior ainda era dirigido por uma Fundação Educacional que reunia várias faculdades. Para a implantação da universidade estadual, faltava um curso na área de Letras e Artes. A escolha pôde recair em um curso de música, em virtude da pressão de músicos e professores que, conforme as falas de entrevistados

desta pesquisa, atuavam na Fundação e no Instituto Carlos Gomes e apontavam estes como espaços com infra-estrutura para o funcionamento da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música.

Ao criar o curso superior de música, os dirigentes do Estado implantaram a universidade estadual e ofereceram uma formação específica para o professor, além da oportunidade de trabalho aos profissionais da música, dando continuidade àquilo que historicamente vinha sendo construído ao longo dos anos, no Pará.

Professores do Instituto e técnicos da Fundação Carlos Gomes estiveram presentes em todos os momentos do processo de criação e instalação do curso, no âmbito estadual. Participaram das diferentes comissões envolvidas com os trabalhos de elaboração da carta-consulta - documento que compreende todas as informações sobre o curso - encaminhada para aprovação e autorização de sua criação e de seu funcionamento. Fizeram parte da organização e realização do concurso para docentes, bem como do planejamento e execução do vestibular⁴².

Para o funcionamento do curso, foi utilizada a infra-estrutura existente no Instituto Carlos Gomes que, durante os quatro primeiros anos, forneceu os professores e as instalações necessárias às aulas de música. Os concursos públicos só foram feitos após a diplomação da primeira turma de concluintes, substituindo-se os antigos professores por uma geração que com eles havia se formado. Paralelamente, a Universidade do Estado dotou o curso de espaço e equipamentos semelhantes aos do Instituto. Assim, reproduzia-se, no contexto universitário, condições materiais semelhantes às das salas de aula de conservatório, denominando-as "laboratórios".

Esses fatores permitem perceber a forte presença do Instituto Carlos Gomes na Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, mesmo após os quatro primeiros anos de funcionamento do curso, quando se deu a sua saída. Essa presença foi plantada no processo de concepção, implantação e primeiros anos de existência do curso, quando foram estabelecidas as diretrizes musicais e os procedimentos para alcançá-las. A influência do Instituto sobre a Licenciatura é evidenciada, principalmente, numa geração de professores do curso, cujo alicerce da formação em música compreendia a longa duração do técnico-profissionalizante em música, adquirida naquele estabelecimento de nível médio. Os professores do Instituto fizeram

⁴² Fonte: Assessoria técnica da Fundação Carlos Gomes.

permanecer a essência de sua formação, antes de serem afastados do âmbito do ensino superior da música.

Em 1991, a Habilitação em Música foi inserida na Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Pará. Esta Licenciatura já funcionava há mais de uma década, com Habilitação em Artes Plásticas. Havia, portanto, uma estrutura na qual a nova habilitação seria um acréscimo. Também a Escola de Música oferecia o suporte de equipamentos musicais necessários. Mas o elemento facilitador dizia respeito à realidade de uma estrutura universitária, que se encontrava às vésperas de seu 34º aniversário de fundação. Todos esses aspectos, somados à pressão dos alunos e professores da Escola de Música pela criação de um curso superior de música, tornaram possível a implantação da nova habilitação.

Os docentes ingressantes por concurso público, na nova habilitação da Licenciatura da Universidade Federal do Pará, haviam recebido sua formação musical básica na Escola de Música, no Instituto Carlos Gomes e contextos equivalentes, assim como em curso de Bacharelado, realizado em outras localidades do país. A minoria dos professores provinha da Licenciatura da Universidade do Estado, que, em 1992, formara sua primeira turma.

A formação básica, dentro do modelo conservatorial, dos professores da habilitação em Música da Universidade Federal do Pará e a participação da Escola de Música, na elaboração do projeto da habilitação, constituem-se indicadores do processo de retransmissão da perspectiva conservatorial, na formação dos profissionais egressos da habilitação em Música da Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Pará.

A entrada do elemento conservatorial, nas licenciaturas, baseia-se também no fato de que os conteúdos curriculares e os procedimentos de ensino, na habilitação em música, não estavam explícitos na proposta curricular dos técnicos da educação e da cultura nacional, já que eles apenas ofereceram uma lista de matérias e um mínimo de carga horária a cumprir, ou seja, um currículo mínimo. Isto abria espaço para que os professores absorvidos pelas licenciaturas, formados e/ou atuantes em conservatórios, aplicassem seus conhecimentos e seus princípios musicais, para organizar e desenvolver os currículos plenos desses cursos.

O modelo conservatorial teve espaço nas licenciaturas, sobretudo pelo fato de que se trata do paradigma oficial de ensino da música. Logo, o contexto acadêmico de formação de professores de música não poderia dele prescindir.

Conforme consta nos Dados Gerais e Planejamento Docente do Curso de Educação Artística – Música (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1995) e nas Súmulas das disciplinas da Habilitação Música da Licenciatura em Educação Artística (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1993?), o conteúdo de disciplinas musicais do currículo das licenciaturas locais manteve o sentido das disciplinas que compunham o currículo do curso do Instituto Carlos Gomes, na primeira fase de funcionamento deste estabelecimento; isto é, a aprendizagem dos elementos que compõem a gramática universal da música erudita: notas, pauta, claves, valores rítmicos, compasso, acidentes, intervalos, escalas, acordes. As regras dessa gramática são estudadas e aplicadas em exercícios de solfejo, análise, arranjo, composição e redução. A construção dessa gramática é contada na História da Música, de forma linear-evolucionista, iniciando com música na Antiguidade e culminando com a menção a compositores contemporâneos. O Canto Coral e as práticas instrumentais são os espaços de execução musical da gramática fixada, o que situa o repertório no âmbito da produção até o século XIX. O Canto Coral e a Estruturação Musical aparecem como espaços, onde se introduzem atividades de composição e leitura, que também abrangem a linguagem musical contemporânea, ainda que de forma elementar, mas que favorece a ampliação da percepção musical, em relação ao que é desenvolvido no Instituto e na Escola de Música.

As práticas instrumentais dessas licenciaturas envolvem outro aspecto de diferenciação desses cursos, em relação aos daquelas escolas vocacionais, quanto à ênfase à prática solística. Nas licenciaturas, essa ênfase não existe e sua ausência tem como efeito a impossibilidade do investimento no virtuosismo instrumental. Desse modo, nos currículos das licenciaturas, o desenvolvimento da técnica não pode visar mais do que a aquisição de habilidade elementar, para a execução do instrumento.

Essa diferença entre os currículos das licenciaturas e das escolas de música é consequência de uma outra situação: a diferença de oportunidade de tempo de formação musical entre os contextos, visível na distância entre as cargas horárias da parte musical dos currículos das habilitações em Música da Universidade Federal (1.620 horas), da Universidade do Estado do Pará (990 horas) entre si e em relação aos currículos do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música (acima de 2.500 horas). O aluno ingresso nas escolas de música, em geral iniciado na infância, nelas permanece cerca de dez anos, para integralizar o currículo. Ali, ele adquire um domínio da teoria musical e da prática instrumental. Enquanto isso, os estudantes ingressos nas

licenciaturas podem apresentar somente o conhecimento elementar da teoria musical, que é examinado por meio de um teste habilitatório, que faz parte do concurso Vestibular. A integralização do currículo do curso é feita, no mínimo, em quatro anos ou oito semestres.

Os efeitos das diferenças entre as formações de músicos e professores são bem marcados por outras oportunidades de atuação, oferecidas aos professores pelos cursos locais de licenciatura. Essas oportunidades são apresentadas nos textos impressos nos manuais de vestibulares⁴³ e em plano geral de curso⁴⁴. Ali, são listadas, como possibilidades de exercício profissional: docência, pesquisa, crítica, produção, regência, arranjo, além da execução instrumental. A pluralidade e a audácia das licenciaturas, indicadas nesse leque de opções, versus conservadorismo das duas escolas de música, colocam as licenciaturas em posição privilegiada na luta por um lugar no mercado de trabalho, diante da restrição na formação oferecida pelos cursos profissionalizantes de nível médio, voltada exclusivamente ao cantor e ao instrumentista.

As possibilidades de atuação musical dos egressos das licenciaturas são favorecidas pelas disciplinas específicas do ciclo profissional da habilitação.

Apesar da multiplicidade de possibilidades de atuação profissional, o objetivo para o qual a Licenciatura em Educação Artística foi criada consiste em “formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor da arte” (BRASIL, 1973). O aprendizado da linguagem e estruturação musicais, que fundamenta a formação do profissional da música, é completado com a formação pedagógica, dando a oportunidade da docência, para aqueles que até então estavam sem espaço para trabalhar.

A instrumentalização pedagógica e o leque de opções profissionais servem de recursos na luta contra as escolas voltadas à formação do músico. Os conservatórios não se arriscam no desvio dos objetivos que lhes favorecem o acúmulo de prestígio, como lugares voltados exclusivamente ao preparo de instrumentistas e cantores líricos. Ao oferecer uma pluralidade de opções, na formação e atuação profissional do músico, as licenciaturas apropriaram-se de um espaço social mais abrangente, o qual os conservatórios se impedem de ocupar.

⁴³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1995 e 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1996 e 1997.

⁴⁴ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1995.

Pós-graduação em Belém

A reforma do ensino superior, expressa na Lei N.º 5.540/68 (BRASIL, 1968), profissionalizou o músico ao introduzir os cursos de pós-graduação no Brasil, considerando-os obrigatórios para a carreira. Em Belém, somente em 1994 as instituições envolvidas com a formação de profissionais na área reuniram condições materiais para ofertar dois cursos nesse nível de ensino, ambos de especialização: um em Fundamentos da Linguagem Musical e o outro em Inter-relações Arte - Escola.

O curso de pós-graduação em Fundamentos da Linguagem Musical foi iniciativa da Fundação Carlos Gomes, que viabilizou o projeto do curso, por meio de convênio com a Universidade do Estado do Pará. O curso foi concebido e coordenado por assessores técnicos da Fundação e funcionou nas dependências do Instituto Carlos Gomes.

A análise das ementas desse curso (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1994) permite perceber a existência de dois blocos de disciplinas: o primeiro, musical, no qual há uma concentração no estudo e na análise dos elementos constitutivos da linguagem musical e, segundo entrevistados desta pesquisa, que participaram do curso, abrangeu a música do século XVIII e primeira metade do século XIX; o segundo bloco, sobre metodologia do ensino e da pesquisa, traduz as normas, as regras e os hábitos que devem reger uma carreira de professor de música, por meio da pesquisa e da reflexão sobre o processo de ensino (planejamento, execução e avaliação). A delimitação do conteúdo musical denota aprimoramento em programa de conservatório. Seu desenvolvimento por uma professora visitante russa leva a crer no interesse em manter a referência musical européia e dar credibilidade ao curso no aprofundamento do conhecimento manipulado pelos professores de música. As disciplinas metodológicas aparecem como reflexo da institucionalização da formação acadêmica do professor, que, nesses termos, deve comportar, além dos fundamentos musicais, as bases pedagógicas e científicas para o ensino. Daí a convocação de pedagogos da Universidade do Estado do Pará para ministrar esse conteúdo, na condição de membros do grupo de especialistas, criado para orientar a profissionalização na docência.

O curso de pós-graduação em Inter-relação Arte - Escola foi estruturado para compreender as três áreas artísticas: música, artes visuais e artes cênicas. Por isso, reuniu professores de diferentes áreas artísticas, englobadas pelo Departamento de Artes do Centro de

Letras e Artes da Universidade Federal do Pará. O efeito foi o desenvolvimento de um curso interdisciplinar, característica que marca a estrutura curricular apresentada no projeto do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 199-).

As disciplinas do currículo estão organizadas em quatro blocos. O primeiro bloco, denominado “de concentração”, reúne disciplinas comuns às três áreas, que constituíram as bases teóricas para as disciplinas específicas do curso. Elas desenvolveram os princípios da pesquisa e do processo pedagógico de ensino e aprendizagem em arte, como elementos considerados fundamentais à formação do professor de arte. Na análise das ementas das diversas disciplinas deste bloco, percebe-se a intenção de oportunizar o desenvolvimento da compreensão da arte e do ensino da arte como “objeto de conhecimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 199-, p. 12), permitindo a apreensão dos processos de construção social, pedagógica e estética da arte, de seu ensino e de sua aprendizagem. Essa base inicial serve à incorporação de uma visão reflexiva, devidamente fundamentada, sobre os conteúdos das demais disciplinas do curso, que correspondem ao conhecimento de cada linguagem artística. Livra o professor da percepção naturalizada do conhecimento musical e, como efeito desse estranhamento, estimula indagações e investigações a respeito da arte, que convencionalmente se aprende e ensina.

O segundo bloco, denominado de “orientadoras da linguagem”, abrange disciplinas específicas de cada uma das áreas. Na área musical, o bloco compreende o estudo dos períodos entre o final da Idade Média e o século XX. O conteúdo é apresentado de forma linear-evolucionista e desenvolve análise musical aprofundada das obras de cada período. Além disso, a abordagem fundamenta o professor no domínio musical mais amplo, pois quando chega aos dias atuais, analisa, ao lado da produção erudita, outras formas e gêneros, como os jingles, a música infantil, popular, aleatória, e também outros espaços de produção musical, como a escola, o cinema e a televisão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 199-, p. 13). Como efeito, esse estudo oferece bases para uma visão de possibilidades de realização musical, seu ensino e aprendizagem.

O terceiro bloco é denominado “interdisciplinar” e oferece opções de disciplinas específicas das três áreas, para serem cursadas por todos os alunos. Aborda informações conceituais à apreciação artística na música, nas artes visuais e no teatro. Além dessas disciplinas, há seminários obrigatórios para todas as linguagens, apresentados como espaços de discussão das questões pertinentes à especialização, ao aprofundamento e à amplitude das propostas de ensino

da arte em seu contexto multicultural. Esse bloco aparece como lugar do diálogo entre as três áreas, a partir dos embasamentos do próprio curso e da realidade da prática e do ensino das artes; constituiu-se uma pausa para reflexão e organização das idéias e de proposições.

O quarto bloco, denominado “práticas”, oferece um conjunto de oficinas específicas para cada linguagem. Na música, são abordadas práticas de pesquisa e de ensino. Trata-se do momento da aplicação dos fundamentos teóricos, dos resultados das discussões e de propostas do fazer musical e do seu ensino. As aquisições oportunizadas pelo curso dão indícios de que esse momento de culminância comportaria as contribuições dos alunos, no sentido de transformação de seu fazer artístico e ensino. O fato de a maioria das disciplinas do curso terem sido ministradas por professores de universidades do sudeste e do sul do país, isto é, de centros com maior amplitude de experiências artísticas e culturais, leva a crer que o curso favoreceu a percepção mais ampla dos professores, sobre possibilidades de realização e de ensino da música, em termos de sistemas musicais e de seus usos (como os que precederam, os que vieram depois ou que, de outras culturas ocidentais e não-ocidentais, desenvolvem-se ou desenvolveram-se paralelamente ao tonalismo), instrumentos, espaços de fazer musical, públicos, entre outros aspectos.

Os dois cursos de pós-graduação diferem entre si quanto à ênfase na parte musical e na parte pedagógica. O curso de Fundamentos da Linguagem Musical, ofertado pela Fundação Carlos Gomes, apresenta uma carga horária de 300 horas voltadas especificamente para o conhecimento musical, enquanto o curso de Inter-relações Arte – Escola, oferecido pela Universidade Federal do Pará, dedica 90 horas para essa mesma parte. O contrário acontece com relação às disciplinas metodológicas, para as quais o curso de Fundamentos da Linguagem Musical determina 60 horas, enquanto o curso de Inter-relações Arte – Escola programa 417 horas. Obviamente, a distribuição diferenciada das cargas horárias das disciplinas dos cursos evidencia compatibilidade com a natureza e a finalidade tanto dos cursos, quanto das suas instituições de origem. No entanto, o que é visto como óbvio também apresenta como natural a diferença entre qualificações, que fazem parte do processo de profissionalização do professor de música, por meio de cursos de pós-graduação, constituindo-se, também, capitais na concorrência entre profissionais, em seus espaços de formação e atuação.

Assim, de um lado, por meio do curso de Fundamentos da Linguagem Musical, da Fundação Carlos Gomes, buscou-se a valorização do conhecimento musical como o essencial para a formação do professor de música. De outro lado, por meio do curso Inter-relações Arte -

Escola, da Universidade Federal do Pará, enfatizou-se o conhecimento pedagógico como competência necessária para a atuação docente.

Sendo o conhecimento musical e o pedagógico os instrumentos de luta entre os professores de música, foi necessário criar condições de fazer crer socialmente no valor de cada uma das formações, para que os seus portadores fossem reconhecidos como competentes para o ensino da música. Os cursos de pós-graduação serviram à luta pela legitimação do valor de um ou do outro conhecimento e de uma ou da outra formação, apoiados na legislação, que institucionalizou a carreira do magistério e constituiu esses cursos como os de mais alta consagração, no universo do ensino da música, em Belém.

As escolhas escolares que contribuíram para a formação dos professores e que se constituíram instrumentos de luta por espaço de atuação no universo da música, bem como o meio de convívio musical desses professores, como capital que interferiu na construção de suas trajetórias escolares, serão analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA

O presente capítulo aborda o modelo conservatorial, por meio do estudo da formação musical recebida pelos professores que ensinam ou ensinaram no Instituto Carlos Gomes, na Escola de Música da Universidade Federal do Pará e nas Licenciaturas em Educação Artística das duas universidades públicas locais.

A formação dos professores de música, envolvidos nesta investigação, foi estudada à luz de dois indicadores básicos: trajetória escolar e formação musical no meio de convívio.

Por meio deles, pretendeu-se apreender os fatores institucionais e sociais que colaboraram para as escolhas dos professores, quanto ao estudo da música e à permanência no mundo da música como professores. Sobretudo, teve-se em vista compreender se e como tais fatores contribuíram para que as escolhas implicassem a incorporação do modelo conservatorial, com efeitos para sua preservação.

A trajetória escolar dos professores

A formação musical dos professores é aqui estudada a partir da análise de seus discursos, obtidos por meio de entrevistas. Tomando como referência os elementos presentes nas falas, procedeu-se o mapeamento de suas trajetórias escolares, identificando-se dois grupos de entrevistados, segundo a formação:

1. grupo de entrevistados com formação de músico;
2. grupo de entrevistados com formação de músico-professor.

Estes dois grupos têm em comum o fato de quase sua totalidade (95,8%) haver passado pelo curso técnico de música de conservatório, que forma o instrumentista e o cantor lírico. Destes, 56,3% fizeram esse curso técnico no Instituto Carlos Gomes, 24% na Escola de Música da Universidade Federal do Pará e 15,5% em outras escolas de música públicas ou privadas, em Belém ou em outras localidades. Os professores que não estudaram em conservatório correspondem a 4,2% da população entrevistada e fizeram seus estudos básicos de música em aulas particulares, autodidaticamente e no Seminário Episcopal do Pará (Tabela 1).

Dos músicos que prosseguiram os estudos em cursos de pós-graduação, 14,6% o fizeram em nível de Especialização em Fundamentos da Linguagem Musical, ofertado pela Fundação Carlos Gomes, em Belém; 12,2% deles optaram pelo Mestrado em Performance (Instrumento e Canto) e 2,4% realizaram Mestrado em Teoria Musical, cumprindo-os no Rio de Janeiro e no exterior (Rússia, Bulgária e Estados Unidos) (Tabela 4). Os cursos de Mestrado feitos na Rússia e na Bulgária foram realizados por professores originários daqueles países, que estão no Instituto Carlos Gomes, como visitantes. O Mestrado nos Estados Unidos foi cursado por músico paraense, professor da Escola de Música.

As diferenças básicas entre os cursos particulares, os de bacharelado e os de pós-graduação situam-se principalmente no fato de que os dois últimos estão na letra da Lei desde 1968, oferecem títulos escolares, o direito legal de exercer a profissão, um ensino sistematizado em currículos oficiais e predeterminam prazos para sua realização. Os cursos particulares, não. Para os formados nesses cursos, cuja competência musical equivalia à dos bacharéis e pós-graduados, o direito legal de ensinar foi possibilitado por meio do certificado escolar, em nível de 2º grau.

Dos 13 (treze) músicos que encerraram sua formação musical nas aulas particulares (31,7%), 07 (sete) realizaram-nas como aperfeiçoamento nos anos de 1950-60. Até aquela época, os estudos que se faziam em conservatórios equivaliam ao bacharelado. Além disso, ainda não havia cursos de pós-graduação em música no Brasil. Era um período anterior ao processo de profissionalização da carreira de professor. Logo, o interesse era o aprimoramento, por meio de aulas particulares com músicos de renome. Os outros 06 (seis) fizeram seus cursos de aperfeiçoamento por solicitação das escolas onde atuavam e/ ou por não terem tido outra oportunidade de dar continuidade aos seus estudos musicais.

Os músicos que buscaram cursos que oferecessem ao mesmo tempo qualificação profissional e título escolar (43,9%) fizeram-nos em anos posteriores às reformas do ensino, que transformaram o curso do Instituto Carlos Gomes e os de várias escolas de música do país em cursos de 2º grau. Daí inferir-se que parte do grupo com formação de músico (constituída pelos mais jovens) sofreu os efeitos das novas exigências legais de formação profissional, impostas pela política educacional estabelecida no II Plano Nacional de Desenvolvimento, que previa ensino superior como setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino.

Esta situação ajuda, ainda, a compreender o fato de os entrevistados do grupo com formação de professor, que apresenta 100% de seus integrantes com nível escolar superior (graduação e/ou pós-graduação) (Tabela 3), serem os mais jovens: 26,7% na faixa de 23 a 30 anos e 46,7% na faixa de 31 a 40. No grupo dos músicos, essas faixas de idade alcançam os percentuais 4,9% e 24,4%, respectivamente (Tabela 5).

Os entrevistados com formação de professor apresentam em seus currículos os cursos de música anteriormente mencionados: aulas particulares de aperfeiçoamento (10%), Bacharelado em Música - Instrumento (20%), Especialização em Fundamentos da Linguagem Musical (16,7%) e Mestrado em Etnomusicologia (3,3%) (Tabela 4). A esses cursos, acrescentam os que legitimam oficialmente o ato de ensinar música, tendo feito, ainda, na área educacional: Licenciatura (em Música: 16,7% ou em Educação Artística - Habilitação em Música: 63,3% na Universidade do Estado do Pará e 6,7% na Universidade Federal do Pará) e cursos de pós-graduação em nível de Especialização (23,3% em Inter-relações Arte - Escola na Universidade Federal do Pará; 16,7% em outras especializações na área de Educação Musical, em outras instituições) e de Mestrado em Musicoterapia e Educação Musical (6,7%) (Tabela 4).

Os 05 (cinco) entrevistados que cursaram a Licenciatura em Música o fizeram em outros estados do país (Brasília e Minas Gerais). Em 04 (quatro) casos, anteriores a 1989, porque não havia curso superior de música em Belém; no único caso posterior àquela data, porque os cursos locais não pareceram satisfatórios em termos musicais e pedagógicos. Os 21 (vinte e um) que optaram pela Licenciatura em Educação Artística realizaram o curso em Belém, somente a partir do final dos anos 80, quando as duas universidades públicas locais passaram a oferecê-lo.

Os professores que desenvolveram cursos de pós-graduação nas áreas de arte-educação e educação musical, fora de Belém, fizeram Especialização e Mestrado no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e nos Estados Unidos.

Chama atenção o fato de a totalidade dos músicos-professores apresentarem escolaridade em nível superior e/ ou pós-graduação, ao contrário dos músicos (18 entre 41 ou 43,9%). A princípio, poder-se-ia dizer que isto se deve à situação em que, para prosseguir na formação de músico, havia necessidade de sair para estudar, uma vez que em Belém não havia curso de Bacharelado. Já para os músicos-professores, não houve necessidade dessa saída, porque as duas universidades públicas locais oferecem, desde 1989, cursos superiores na área da música,

com enfoque educacional. Mesmo assim, 40% dentre eles (12 dos 30 músicos-professores) realizaram estudos fora de Belém, graças aos recursos econômicos de suas famílias ou aos seus próprios, quando já profissionais (Tabela 6).

Por outro lado, deve ser levada em conta a diferença de faixa etária, mais elevada entre os músicos e mais baixa entre os músicos-professores. Essa diferença situa os dois grupos de entrevistados em tempos historicamente distintos, marcados por iniciativas diversas da política educacional do país e da profissionalização do professor de música. Os músicos mais velhos estudaram antes das reformas do ensino de 1968 e 1971, numa época em que o Instituto Carlos Gomes, como os demais conservatórios do país, graduava músicos profissionais. Também nessa época, a formação em curso particular ou em Seminário era suficiente para o ingresso na docência em escola de música, como foi o caso de dois músicos entrevistados⁴⁶. Os músicos-professores são mais jovens e, para obter o diploma de graduação em música, tiveram que ingressar nos cursos universitários, após os anos de estudo em conservatório (com exceção de um professor, que conduziu autodidaticamente sua formação musical básica). Estes cursos foram os únicos, depois de 1968, capazes de atestar oficialmente a qualificação profissional, para ensinar e oportunizar a incorporação das regras e dos hábitos que regem o “métier”.

Do panorama das trajetórias escolares, interessa compreender como elas permitiram que se preservasse o modelo conservatorial ou com ele se rompesse, pois, apesar de 95,8% dos professores terem permanecido cerca de dez anos desenvolvendo formação em conservatório, 85,9% ultrapassaram esse nível de formação, em cursos de aperfeiçoamento, graduação e/ou pós-graduação. Para isso, é necessário identificar e analisar a presença desse paradigma nos cursos que constituem a trajetória escolar dos entrevistados.

⁴⁶ Depois da reforma do ensino de 1971, esses dois músicos tiveram que comprovar a escolaridade de 2º grau, para manter-se na docência.

A base comum

Quando os músicos e os professores falam sobre o estudo escolar da música, eles se demoram mais na descrição do tempo que passaram no conservatório do que nos outros espaços de formação. Certamente, porque ali permaneceram um longo período, onde adquiriram a base de seus conhecimentos musicais e iniciaram a profissionalização.

Eles listam as disciplinas que cursaram e falam das aulas a que assistiram:

“Nós dávamos a Aurora Musical no Solfejo. A professora colocava a meninada para solfejar. Quando sobrava algum tempo e ela já tinha feito tudo o que havia sido planejado para aquela aula, ela mandava: ‘Vamos! Façam esses duetos!’ Daí, íamos nós a entoar os duetos. Era ótima, divertidíssima, alegre a aula de solfejo. Eu adorava! Eu sei que a gente tinha que estudar duro. O Bona até hoje eu sei decorado (método de leitura de ritmos e notas, do qual a entrevistada declama, de memória, algumas lições). A gente tinha que estudar essas lições na clave de dó, de fá. Passava da clave de dó para clave de sol, aquelas lições todas horrorosas do Bona, que a gente tinha que saber decoradas. Eu nunca entendia como a professora lia de cabeça para baixo. A gente ia lendo lá, sofrendo, e ela aqui, só acompanhando. Se a gente errasse, ela sabia. E olhando de cabeça para baixo! Era puxado. O que eu achava mais folgado era o Solfejo, que era só cantar. Solfejo para mim sempre foi tranquilo. Não achava dificuldades. Mas as provas todas eram puxadas. Não tinha folga não. Tinha que estudar mesmo.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; diplomada pelo Instituto Carlos Gomes na década de 50)

“... essa nossa Harmonia era muito calcada no papel. Na maioria das vezes, era só fazer aquelas cadências, resoluções. Tudo isso, mas sempre no papel, sempre no caderno de música.”

(entrevistada com formação de músico; professora de teoria musical; diplomada pelo Instituto Carlos Gomes na década de 60)

“... o professor de História da Música, embora não fosse músico, era um aficionado da música. Tanto, que se tornou professor de História da Música, porque História da Música era só decorar...”

(entrevistado com formação de músico; professor de violino; diplomado pelo Instituto Carlos Gomes na década de 40)

“Dessas disciplinas de 2º grau, a de que eu mais gostei foi História da Música. Foi dada por uma professora, que eu acho que, nessa parte, ela era muito boa. As aulas dela eram interessantíssimas! Naquele tempo, não havia esses recursos que agora o Instituto Carlos Gomes tem: televisão, vídeo... Ela levava as fitas e os discos da casa dela. Todas as aulas dela eram ilustradas. Ela nos levava à casa de um amigo dela, que possuía discos e vídeos. Nós íamos para lá e escutávamos ópera. Foi a disciplina de 2º grau de que eu mais gostei, foi a mais interessante. As outras disciplinas foram boas. Lógico que tinha que fazer. Mas eu nunca me interessei muito por essa parte de Leitura, Percepção. Estruturação Musical (harmonia) era uma noção muito leve.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; certificado de técnico em instrumento pelo Instituto Carlos Gomes na década de 80)

“A parte teórica foi fraquíssima em Percepção Musical. Eu sabia os intervalos, os acordes e os encadeamentos de acordes. Acontece que, aqui no Instituto Carlos Gomes, a gente aprendeu muito no papel e segmentado.”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; certificado de técnico em instrumento pelo Instituto Carlos Gomes na década de 80)

“... eu fiz Ritmo usando, ainda, o Bona. Fiz Percepção, Música Popular e Folclore, Noções de Estruturação Musical, Estruturação Musical, Canto Coral...”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; certificado de técnico em instrumento pelo Instituto Carlos Gomes na década de 90)

As falas se detêm ora na citação, ora na descrição do modo de ensino das diferentes épocas em que os músicos e os professores estudaram. Eles quase não falam sobre o conteúdo das disciplinas, a não ser vagamente (“cadências, resoluções”, “intervalos, acordes e encadeamentos de acordes”), porque é dado por eles como universal e única possibilidade dentro de um conservatório. Mas insistem no fato de o ensino da estruturação musical ter sido calcado “no papel”, isto é, sem qualquer aproximação com as sensações auditivas. Só é possível identificar o conteúdo desse ensino à medida que aqui e ali eles citam as obras que seus mestres utilizavam nas aulas. Por exemplo, o *Método Completo de División Musical*, de P. Bona (5. ed. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1941); *Arte de Modular*, de Agnello França (Rio de Janeiro: Editores Carlos Wehrs & Cia. Brasil, 1940), *Manual de Harmonia*, de Paulo Silva (5. ed. Rio de Janeiro: s.n., 1958). Do mesmo modo, o conteúdo do ensino pode ser identificado a partir da bibliografia de História da Música, que abrange obras como: *História da Música Contada à Juventude*, de Margaret Steward e Francisco Mignone (São Paulo/ Rio de Janeiro: Editorial Mangione S.A., 1934. Vol. I, II) e *Uma Nova História da Música*, de Otto Maria Carpeaux (Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, s.d.).

O exame dos exercícios de leitura, entoação e harmonia permite identificar conteúdos da teoria da música, isto é, elementos constituintes do código musical, que, além de serem apresentados como certeza musical, deixam de lado elementos de outros sistemas que permeiam a música da atualidade. Essa delimitação também é observada nos livros de história da música, que a apresentam dividida em períodos, que vão da antiguidade à idade média, barroco, clássico e romantismo. Também mencionam compositores brasileiros românticos e modernos. A música contemporânea e os sistemas que propõe só são mencionados no livro *Uma Nova História da Música*, de Otto Maria Carpeaux. O conteúdo é disposto numa perspectiva linear-

evolucionista da produção musical. Essa apresentação firma a noção segundo a qual a história da produção musical se fez e se faz progressivamente, de uma forma inferior a outras mais complexas, assinalando a sua periodização. Como afirma ELIAS (1995b, p. 15):

“O problema é que tais categorias não nos levam muito longe. São abstrações acadêmicas, que não fazem justiça ao caráter-processo dos dados sociais observáveis a que se referem. Subjacente a eles, está a idéia de que a metódica divisão em épocas, que normalmente encontramos nos livros de história, adapta-se perfeitamente ao curso real do desenvolvimento social”

No entanto, essas abstrações são apresentadas, em termos históricos e de codificação, como verdades, por meio das quais, durante séculos, tem-se buscado explicar e tornar evidente o fenômeno musical. Um dos efeitos dessa inversão na relação entre a música e sua explicação teórica é a redução da construção da música a definições, perdendo de vista a realidade musical (HENNION, 1988).

Um outro efeito é a cristalização do conhecimento musical, visto como resultado de regras, como um “meio mnemotécnico para responder [...] questões” (HENNION, 1988, p. 149). Por exemplo, em *História da Música Contada à Juventude*, de Margaret Steward e Francisco Mignone, ao final de cada capítulo, os autores aplicam um “Test”, com perguntas como: “Que é o Canto Gregoriano?” ou “Que é uma Suíte?” (p. 21 e 31).

Esses conteúdos e modos de uso vêm sendo mantidos, desde de 1940 até o presente. Constituem-se a base sobre a qual se alicerça a formação do músico, uma vez que se trata da construção da linguagem musical que os europeus propuseram ao mundo e é tomada como linguagem universal. De forma contraditória, é um conteúdo separado da prática instrumental imediata, afastado de qualquer polêmica sobre a natureza do som e privilegiando uma “pedagogia da evidência” (HENNION, 1988).

O modo de ensino da teoria musical também parece ter mantido traços fundamentais, como o treino da leitura por meio do mesmo método (Bona). Este constitui-se ensino voltado à grafia, isto é, não se pratica a escuta, mas a escrita e a leitura de partitura. As falas revelam que esse modo de ensino suplantou a proposta da disciplina Percepção Musical, implantada na década de 1980. A proposta da disciplina Percepção Musical consistia na aplicação do conhecimento por meio de exercícios de identificação dos elementos musicais pela audição. Da mesma maneira, o ensino da harmonia permanece no âmbito do treino das regras de estruturação musical, por meio da escrita.

A única disciplina cujo ensino é apresentado de forma diferente do passado é História da Música, uma vez que, a partir da década de 1980, ela começou a ser ensinada com a aplicação da técnica de demonstração musical, utilizando recursos auxiliares de ensino, como: discos, fitas e vídeos. É um modo de ensino que tende a propiciar a compreensão, por meio da análise dos elementos que permitem identificar e relacionar estilos, formas, gêneros, compositores, entre outros aspectos. Abandona-se a memorização pela memorização, enfatizada por vários entrevistados e que remete à perspectiva da técnica pela técnica na formação musical, isto é, ao sentido de mecanização da apreensão e/ou realização (reprodução) musical.

Outra disciplina bastante mencionada pelos professores e músicos formados na década de 80 e 90 é a Musicalização. Essa disciplina foi descrita como uma “brincadeira”, porque se aprendia “brincando”; uma aula que “tinha movimento” e onde todos cantavam. Como a maioria dos músicos e dos professores eram crianças, na época em que foram musicalizados, é natural que tenham revelado sentimento de grande prazer, durante aquelas aulas, reportando-se a elas como “momentos alegres”, “interessantes”, um começo “bom” na aprendizagem musical.

A Musicalização é o ensino da teoria que não se detém na leitura e escrita; antes, é desenvolvido por meio de atividades práticas (corporais e vocais), em que o aluno aprende ouvindo, reproduzindo e improvisando. Entre os diversos recursos utilizados, está a voz que, por meio da entoação de pequenas melodias e da emissão de sílabas, palavras soltas, parlendas e lengalengas, auxilia na apreensão dos parâmetros musicais (duração, altura, intensidade, timbre). Ao buscar, no jogo de palavras e nos brinquedos cantados, recursos para desenvolver a percepção auditiva de elementos da música, o professor deixa de lado a nomenclatura convencional, ao menos temporariamente, optando por uma forma lúdica de sensibilização. Há também o cuidado inicial em não limitar a audição aos padrões convencionais de organização dos parâmetros sonoros. Por exemplo, utilizando outras escalas (dos modos eclesiásticos, pentatônica, de tons inteiros e ciganas) e não só aquelas nos modos maior e menor.

No entanto, os professores iniciados em cursos particulares ou em Igrejas, que já tocavam um instrumento e que optaram por ingressar em conservatório, relutaram em aceitar a Musicalização. Isto, obviamente, porque eles já eram iniciados na música, em contato direto com o instrumento. Logo, essa disciplina não fazia mais sentido para eles.

“... estava com aproximadamente nove anos, quando comecei a estudar música com um sargento da Polícia Militar. Estudei as noções básicas durante um ano. Foi assim: aprendi um pouco o Bona e logo em seguida, depois de dois ou três meses, já estava

tocando o meu instrumento. As lições eram hinos de Igreja, onde, com pouco tempo, eu já estava tocando. Um ano depois, eu entrei para o Instituto Carlos Gomes. Achei super estranho aprender música da forma que se ensinava ali. Eu não entendia nada, porque eu estava acostumado com uma linguagem prática de música. Eu não estava acostumado com o processo de Musicalização. Já era a época do *tate, tafatefe* (representação silábica de ritmos musicais), d'*A casinha da vovó* (melodia em intervalos de 3ª menor). Eu não sabia por que eu estava fazendo aquilo, já que música era dividir colcheia, semicolcheia, semibreve, saber o que era pausa, o que não era pausa. Eu tinha que saber quais eram os valores das notas para poder transformar isso em música, através do instrumento e pronto, estava feita a música... Logo a princípio, achei muita bobagem. Alguns colegas da Igreja tinham falado para mim: 'Não vai para o Instituto Carlos Gomes, porque é só *enrolação*.' Eu pensei: 'Não é possível! Não é uma escola de música? Lá no Instituto as pessoas são inteligentes, estão trabalhando com música. Vou fazer Musicalização.' Eu vi que aquilo não era bobagem e sim um modo diferente, que usava uma terminologia diferente. Depois de dois ou três meses eu comecei a gostar.”
(entrevistado com formação de professor; professor de clarinete; iniciado musicalmente na banda da Igreja e no curso do Instituto Carlos Gomes, na década de 70; formado pela Escola de Música, na década de 80)

Ora, esse modo de ensinar nada tem a ver com o desenvolvido nas bandas, onde o ensino segue a forma tradicional da leitura e do solfejo, isto é, a apresentação da notação musical tal como aparece nos métodos, seguida de sua execução instrumental. Nelas, a teoria é percebida claramente, com função de mediadora imprescindível à realização da música, estando seu aprendizado vinculado às exigências de decodificação das partituras do repertório a ser executado. Logo, a teoria musical só tem sentido se relacionada imediatamente às necessidades da realização instrumental. A mediação da escrita, própria do modelo conservatorial, é substituída pela mediação do corpo no ensino da Musicalização ao tomar elementos que ainda não são a música, isto é, atividades corporais, jogos, palavras, entre outros, que se constituem recursos pedagógicos e servem para tornar a aula interessante e facilitar a aprendizagem.

Embora na Musicalização adote-se um modo de ensino baseado em atividades práticas (expressão vocal, gestual, jogo, improvisação), ela representa o início de um processo de ensino que separa as aulas de teoria da música da prática instrumental, divisão visível nos currículos e expressa nas falas dos professores e músicos. Sempre que eles falam do curso, mencionam separadamente as disciplinas teóricas da prática instrumental, ao contrário dos músicos e professores saídos das bandas. Esta divisão entre teoria e prática, que inexiste nas bandas e que é forte nos conservatórios, faz com que estes últimos sintam, ainda mais, a diferença entre os modos de aprender dos dois contextos.

A divisão entre teoria e prática instrumental também é marcada pelo caráter abstrato, que passa a dominar as aulas de disciplinas teóricas das séries seguintes. Trata-se da racionalização do conhecimento musical, que começa a ser visto a partir de regras preestabelecidas e da representação gráfica. Essa teoria aproxima-se da ensinada nas bandas, no que tange à ênfase à leitura.

“O primeiro ano no Instituto Carlos Gomes foi muito bom. Quando eu passei para o segundo ano, mudou da água para o vinho, porque era criança e me colocaram numa classe de pessoas adultas. Minha professora não usava metodologia para crianças. Eu estranhei demais. A minha sorte foi que naquele ano ninguém passou! Houve aula de leitura rítmica, leitura de um modo geral. A professora explicava a unidade das figuras. Ninguém entendia. Foi uma mudança muito brusca: tu vinhas de uma brincadeira, em que tu aprendias brincando e, de repente, tu vias coisas profundas. A professora de leitura utilizava o método do Bona e nós regíamos. O que acontecia? Eu falava uma nota com o nome trocado e a professora dizia: ‘Não, essa é o *lá*.’ Eu decorava o nome e quando aparecia, eu repetia. Na Leitura, não tive dificuldades, mas quando fiz Ritmo e Som, elas apareceram.”

(entrevistada com formação de professor; professora de licenciatura; estudou no curso do Instituto Carlos Gomes na década de 80)

O problema não está tanto na abstração do conhecimento musical na forma da teoria. A teoria é necessária para compreensão da realização musical, porque oferece a sua racionalização, expressa em formulações. O problema parece estar, antes, no isolamento entre teoria e prática. O ensino escolar da música desenvolve isoladamente a teoria e a prática do instrumento, de tal modo que esvazia o sentido musical da teoria e interdita a consciência da linguagem musical na realização instrumental.

Esse isolamento estende-se ao interior do próprio conhecimento teórico, uma vez que também ele se desdobra em divisões. O currículo de um curso de música pode apresentar inúmeras disciplinas, voltadas a aspectos diversos da prática musical. Por exemplo, algumas das já mencionadas: Leitura, Ritmo e Som, Harmonia, História da Música, entre outras. O ensino segmentado dessas disciplinas, mencionado em várias falas, tende a favorecer a crença nessa divisão, na formação dos músicos e professores desta pesquisa, pois, certamente, foi o que levou a professora acima a considerar a Leitura fácil, ao contrário do Ritmo e Som, como se um domínio nada tivesse a ver com o outro; ou seja, como se o conhecimento para ler uma partitura não incluísse o do ritmo e do som.

A crença nessa divisão faz desaparecer a relação entre teoria e prática instrumental, uma vez que o conhecimento teórico, que deveria subsidiar a performance, é esquecido na aula de instrumento.

“Eu era uma excelente aluna de História da Música e as professoras eram excelentes também. As provas jamais eram: “Faça isso”, “Faça aquilo”. Eram assim: “Ouvindo essa música (a professora colocava uma música para a gente ouvir), o que lhe reporta do período...”. Você fazia uma dissertação. Não era simplesmente uma pergunta e uma resposta *x*. Eu acho que foi um trabalho de História da Música muito bom. Mas a nível de consciência no piano, não acontecia.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 80)

O desvinculamento entre teoria e prática instrumental ou vocal tende a substituir a relação de colaboração pela de concorrência, na qual a teoria é freqüentemente relegada a segundo plano. Várias falas indicam essa situação:

“...era até engraçado, porque na sala eram quatro alunos apenas, nesse último ano de Estruturação Musical, e eu fui a única, praticamente, que cursou essa disciplina. Os outros eram *cometas*...”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 90)

“Ah, História da Música! Que aulas! A gente lia, ouvia... O pessoal tinha pavor, não gostava, achava chato. Eu achava maravilhoso! Ela levava umas músicas da Ars Nova, Ars Antiqua, Palestrina...”

(entrevistado com formação de professor; professor de clarinete; formado pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará, na década de 80)

“Eu, pessoalmente, sou contra esse elenco de disciplinas. Acho que, às vezes, perde-se tempo. Quanto mais você se desloca para sair, menos você fica no instrumento. O instrumento absorve muito tempo.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 50)

“A paixão da L. era o piano. Ela não ligava muito para a teoria...”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 40)

A relegação da teoria a segundo plano, no estudo da música, encontra predisposição na sobrevalorização da performance, antes mesmo da entrada na escola de música. Aqui, como também indicam resultados de outras pesquisas, como a de HENNION (1988), o que atrai primeiramente na música é o instrumento:

“Eu não nasci aqui. Nasci em Portugal. Vim para cá com seis anos. Mas já o piano me chamava muito atenção. Eu sempre tive uma fascinação enorme pela sala onde estava o piano. Meu pai tinha mandado buscar um piano da Alemanha.”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 30)

“Eu comecei a estudar piano quando tinha seis anos de idade, influenciada, possivelmente, por uma prima e pela minha irmã mais velha que estudavam piano em casa. Fiquei apaixonada pelo instrumento, tive vontade de estudar e pedi para o meu pai.”
(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 70)

“Uma certa vez eu fui assistir um culto numa Igreja Evangélica. Nas igrejas evangélicas o meio musical é bastante desenvolvido. Há pianistas, violinistas... Eu assisti a um pianista tocando naquele culto. Nasceu, em mim, o grande desejo de ser músico e comecei a manifestar vontade de estudar música. Eu via na televisão os pianistas e os regentes e começava a fazer gestos na mesa.”
(entrevistado com formação de professor; professor de teoria; formado pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará, na década de 90)

“Eu lembro, uma vez, que os meus pais foram almoçar na Tuna (clube fundado por proprietários do comércio local), onde éramos sócios. Havia um pianista tocando. Eu deixei de almoçar para vê-lo tocar. Não tinha para mim coisa melhor, mais linda do mundo do que ver um piano. Eu tinha vontade de tocar. Numa outra ocasião, nós estávamos no Mosqueiro (balneário próximo de Belém) e a dona do hotel tinha um piano velho, que ficava debaixo de uma escada. Para mim, não tinha brincadeira melhor do que aquela: abrir o piano e tocar. Eu era fascinado, fissurado!”
(entrevistado com formação de professor; professor de flauta doce; formado pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 90)

Nas descrições sobre a formação de base, músicos e professores destacam os repertórios que tocaram na conclusão do curso.

“Naquele tempo, o curso do Instituto Carlos Gomes abrangia todo o conteúdo programático, do zero ao 3º grau. Os alunos de piano saíam tocando os estudos transcendentais de Liszt, todas as sonatas de Beethoven, inclusive a Appassionata, e outras obras mais. Nós, de violino, terminávamos tocando todos os caprichos de Paganini, que são as obras mais difíceis para violino. Eram nove anos, em que a gente se dedicava à música. Os alunos eram poucos, porque quem não agüentava o ritmo...”
(entrevistado com formação de músico; professor de violino; formado pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 40)

“Eu toquei os estudos de Debussy, que são bastante difíceis. Toquei os prelúdios também de Debussy, os estudos de Chopin... Lembro que a Heróica de Liszt foi o confronto, uma peça difficílissima! O Concerto de Schumann foi a peça de encerramento do meu curso.”
(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 70)

“No 2º grau, os livros técnicos foram: Cramer, Czerny, Moscheles, Moszkowsky, Eggeling. Cheguei a fazer dois estudos de Chopin, um de Scriabin. Toquei as Burlescas de Bartók...”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 80)

“Eu fiz Invenções a três vozes, de Bach; um número do último volume do Mikrokosmos, de Bartók; uma sonata de Haydn; a Valsa n.º 4, de Francisco Mignone e uma peça de Debussy.”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 90)

Nos programas até a década de 1970 e, em alguns casos, até 1980, além da ênfase a estudos, que quase sempre podem ser considerados peças de repertório internacional de concerto, havia as sonatas e as peças extensas e complexas. Os concertos para instrumento solo e orquestra mantinham-se no programa, mesmo quando o Instituto Carlos Gomes encontrava-se sem o seu conjunto. O jeito era executar as versões em que a parte da orquestra é reduzida para piano, que, nesse papel, acompanhava o instrumento solo, que podia ser outro piano, violino ou voz.

Há maior ênfase às obras do romantismo, período em que os instrumentos musicais de um modo geral alcançaram o ápice no aperfeiçoamento de seu mecanismo e passaram a permitir aos instrumentistas que demonstrassem agilidade, velocidade, força e sensibilidade.

Ainda que a ênfase principal dos programas recaísse sobre as obras do século XIX, encontravam-se incluídos representantes dos séculos XVIII e XX, como J. S. Bach, C. Debussy e B. Bartók. Uma das razões dessa inclusão é a exigência técnica para a execução das obras desses compositores. Isto é bem marcado no caso de Bach, cujas Invenções, Prelúdios e Fugas, Suítes, Partitas, Tocatas e Concertos, mesmo não tendo sido escritos para piano, são obras obrigatórias na formação pianística. O mesmo acontece no caso de Debussy e Bartók, não obstante suas incursões a outros sistemas musicais, baseados em outras escalas, harmonias, ritmos, que colocam suas músicas no limite do sonoramente aceitável, para as disposições musicais desenvolvidas em conservatório.

A música brasileira tem um espaço reduzido nesse repertório e concentra-se nos compositores representantes do nacionalismo, que alcançaram reconhecimento, como Villa-Lobos, Francisco Mignone, Camargo Guarnieri, além do paraense Waldemar Henrique.

Esse repertório também constituiu-se parte da formação do único músico que fez seus estudos básicos completos em aulas particulares, isto é, que não frequentou curso de música

em conservatório, mas desenvolveu formação similar àquela dada nessa instituição. A semelhança foi possível, em face do preparo de seu professor particular, pianista que dominava o repertório de concerto desenvolvido em conservatório.

Nos anos 80, o Instituto Carlos Gomes abriu uma classe de percussão. Três professores desta pesquisa, já formados em piano, ingressaram nessa classe. Dois deles a descrevem, comparando com a experiência vivida durante a formação pianística:

“Uma coisa que me deu uma outra visão musical foi o fato de, além do curso técnico em piano, optar por fazer também o curso técnico em percussão. Coincidência ou não, a partir desse curso, eu comecei a criar. Eu acho que mesmo dentro da Universidade e do estudo de música em escolas a nível de 1º e 2º graus, essa parte da criação é esquecida. Não é motivada, valorizada, enfim. Nós nos formamos como leitores de música e reprodutores das idéias musicais de outras pessoas. Raramente, as nossas idéias musicais são valorizadas dentro do nosso curso, como meio de autoconhecimento musical, a nossa identidade musical. Entrei para a percussão, quando eu assisti o grupo tocando. Achei um trabalho muito interessante. Acho que o repertório do grupo de percussão é mais inovador, e teve muita ressonância em mim. Eu procurei a percussão e foi a partir dela que eu pensei: ‘Em música a gente tem liberdade!’ Eu me aventurei a pôr as minhas idéias musicais no papel. Foi a partir dessa experiência que eu comecei a criar musicalmente. Eu queria dar prosseguimento nessa área da percussão...”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 80)

“A percussão é o meu sonho! Eu me identifiquei muito mais com a percussão. Eu sou muito agitada. Ficar sentada muito tempo me causa um tremendo mal-estar. Na percussão, eu troco de instrumento: uma hora estou tocando tímpano, outra hora estou tocando tom-tom, outra hora o bombo, a marimba, o vibrafone. É muito movimentado. O meu nervoso é a minha responsabilidade perante o regente, mas eu consigo me descontraír muito mais na percussão do que no piano. No piano, eu sou o centro das atenções. Na percussão, eu me confundo com mais onze. Estou em todas as apresentações do grupo”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 80)

As falas não tocam no aspecto da técnica, tão enfatizada pelos pianistas e pelo violinista, como elemento diferenciador. Antes, a ênfase recai sobre a criatividade, ao lado da menção ao repertório inovador, e à prática de conjunto, também destacada pela terceira entrevistada com formação de músico-professor:

“Eu estava empolgada com a percussão, porque a percussão tinha um grupo e o grupo me empolgou muito. O que mais me seguiu na percussão foi o grupo.”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pelo Instituto Carlos Gomes, na década de 90)

O estímulo à criação está relacionado à natureza do repertório executado pelo grupo de percussão. As músicas são de compositores vivos, contemporâneos, que por vezes compõem para o grupo, que se torna um laboratório de experiências musicais, de pesquisa de instrumentos e materiais, de decodificação de grafias, de possibilidades de complementação das obras, que investem na capacidade de improvisação dos executantes. Resultado disso é a participação do instrumentista na produção da obra, o que alarga suas atribuições para além da interpretação e que representa um estímulo para seu desenvolvimento também no campo da composição, como foi o caso de uma das professoras.

A dinâmica do trabalho do percussionista envolve também o domínio de vários instrumentos, o que faz dele um instrumentista plural. Não há limite na quantidade de instrumentos que ele pode dominar, especialmente porque, nessa classe, sempre estão sendo criadas novas possibilidades, em face da liberdade para pesquisar e utilizar recursos variados.

Vê-se, portanto, que elementos envolvidos na formação de percussionista, no que diz respeito às possibilidades de criação e de execução, remetem à perspectiva contemporânea de apreciação e realização (produção) musical, o que diferencia essa formação daquela dos instrumentos tidos como os mais nobres: o piano e o violino. Assim, o conservatório aparece como um espaço onde convivem diferentes grupos de investimento musical; conseqüentemente, um espaço onde há possibilidades de transformação.

A ênfase à prática de conjunto, na formação em percussão, lembra a primeira fase de funcionamento da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, que sustentava as suas atividades musicais nas práticas coletivas, em orquestra e coral. No contexto dessa escola, a tensão entre a formação da prática grupal e a formação do solista era resolvida pelo equilíbrio da resposta dos alunos a ambos investimentos, pois, ao mesmo tempo que desejavam e estudavam para serem solistas, encontravam na prática de conjunto o estímulo mútuo para persistirem na música. Quanto ao repertório de apresentação, tanto se concentrava nas obras européias produzidas até o século XIX (Bach, Mozart, Haydn, Beethoven, Diabelli, Tchaikovsky, Schubert), imprescindível à formação de músicos de orquestra, quanto envolvia obras de compositores brasileiros contemporâneos (Guerra Peixe, Marlos Nobre, Ernest Mahler), o que os colocava em contato com uma produção recente e culturalmente familiar.

“O objetivo de colocar todo mundo para estudar os instrumentos de corda, sopro e percussão era fundar a Orquestra Juvenil. Praticamente aprendemos a tocar dentro dessa orquestra. Eu tinha seis meses de estudo e já ia para a orquestra. Depois de um

ano, mais ou menos, entrei para a Orquestra Profissional, que havia naquela época (década de 70). O diretor fretava um ônibus e levava a Orquestra Juvenil inteira para fazer cursos de férias. Na época, não era tão comum no Brasil uma orquestra juvenil. A nossa era iniciante, mas como não havia muitas, sempre fazia sucesso. Nós chegamos a tocar na Sala Cecília Meireles, o que era uma coisa super difícil. Tocamos num *montão* de lugares. Fizemos uma excursão pelo Baixo Amazonas todinho e nos apresentamos no Teatro de Manaus. Depois, em Fortaleza, São Luís e Teresina. Nos cursos de férias, chegamos a ir ao Rio de Janeiro e São Paulo. Nessa época, havia aquele curso de Campos do Jordão, onde era super difícil conseguir uma vaga. Eles selecionavam quatro pessoas de cada instrumento, para o Brasil inteiro. Uma vez, nós fomos. Era uma coisa boa, porque ser selecionado entre quatro do Brasil inteiro... para nós, que estamos aqui tão longe de tanta coisa! Eu era de uma turma que passava o dia inteiro no SAM⁴⁷. Eu estudei muitos anos no SAM. Nessa época era gostoso, porque tinha o grupo de flauta doce. Quando dava meio dia, a professora estava na porta do colégio esperando por nós com todas as flautas. Levava-nos para a casa dela ou para o SAM e lá ficávamos tendo aula e ensaiando o conjunto de flauta... Os amigos que tínhamos eram os amigos do SAM. O que nós fazíamos fora do SAM era ir ao cinema com o mesmo grupo do SAM ou escutar música na casa de um de nós. Era essa a nossa programação. E os namoradinhos ainda eram os do SAM. E a gente estudava muito! Eu passava o dia inteiro com o instrumento na boca. Eu devo ter mais de cinquenta desses cursos de pequena duração. Não tinha feriado, Semana Santa, nada! Em julho e janeiro saíamos daqui. Os cursos do Seminários Pró-Arte aconteciam em Belém na Semana Santa e na época do Círio. Não tínhamos material. Tudo era adaptado. Quando aparecia um quarteto de cordas e achávamos bonito, nós juntávamos: colocávamos um violoncelo, violino, eu fazia a parte da viola ou do violino no oboé. Era gostoso fazer essas coisas! Se eu fosse para algum lugar e encontrasse um disco de fagote ou um livro de fagote, ou uma palheta eu trazia para o colega que tocava fagote. Nós nos ajudávamos muito. Estudávamos juntos e tocávamos muito também. Uma das coisas legais desse grupo era que tocávamos muito. O sonho de todo mundo era ser o maior fagotista do mundo, o maior oboísta... Todo mundo queria ser o maior instrumentista do mundo!”

(entrevistada com formação de professor; professora de oboé; frequentou a Escola de Música da Universidade Federal do Pará na década de 70)

Paralelamente a essa realidade, a Escola formava pianistas, num esquema semelhante ao de bandas, quanto à relação entre teoria e prática instrumental e vocal. Com a reforma, o ensino passou a assemelhar-se ao do Instituto Carlos Gomes.

“Eu fiz treze anos de piano, porque mudava muito o currículo. Não era uma coisa muito bem definida. O primeiro ano foi só piano. A professora dava as notinhas, o ritmo e tocava-se. Depois, veio a Musicalização e eu fiquei fazendo piano e Musicalização. Quando terminou a Musicalização, ficou Teoria, Piano e Flauta, que era dada no Ritmo e Som. Eu fiz Música de Câmara com violino, clarinete e trompa. Quando eu comecei a estudar, o diretor queria que os alunos escolhessem outro instrumento. Eu me lembro que eu fiz trompa, mas não fui adiante e voltei a ficar só

⁴⁷ SAM – Serviço de Atividades Musicais, segunda denominação da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, assim chamada durante os anos 70 e 80. A primeira denominação foi de Centro de Atividades Musicais, durante os anos 60.

no piano. Fazíamos prova com bancas. Havia sempre recitais semestrais. Eu sinto por não ter entrado para orquestra, porque era um pessoal mais divertido. Eles viajavam e eram muito unidos. No meu recital de final de curso eu toquei um concerto de Mozart. Eu me formei sozinha no piano e mais dois violinistas e um flautista. Muita gente fica no meio do caminho... É um curso tão longo! Toquei Czerny, Cramer, Moscheles, Moszkowsky. Cheguei a fazer um estudo de Chopin, as sonatas de Beethoven e Mozart, as Invenções de Bach e o Bartók, que eu não gostei e não gosto até hoje!”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará, na década de 80)

Bartók utiliza os modos gregos nos volumes do *Mikrokosmos*, oportunizando a escuta de uma música diferente da estruturada no sistema tonal, como a de Bach, Mozart, Beethoven e Chopin. Daí a resistência da professora. Entretanto, é importante a presença do *Mikrokosmos* para o conhecimento de outras possibilidades de construção musical, fora dos limites do que se costuma aprender, escrever e decorar no conservatório e que é dado como única verdade. No *Mikrokosmos*, Bartók apresenta essas possibilidades de forma sistemática. Como consequência no ensino escolar, obriga a pensar, comparar e refletir.

A formação em cursos livres, a princípio oferecidos na Escola de Música, ou dentro de um esquema escolar mais rigoroso, como no Instituto Carlos Gomes, fez falta a um entrevistado do grupo dos músicos, que desenvolveu sua formação básica em Seminário. Ele expressou o sentimento de lacuna na formação, experimentado quando ingressou no curso de Bacharelado em Música, assim como a perda de tempo provocada pela ausência de um preparo anterior direcionado. Isto porque as bases desse curso superior são adquiridas no estudo sistematizado da música, oferecido pelo conservatório. Diferente dele, o único professor, que desenvolveu autodidaticamente sua formação e, em poucos anos, ingressou em curso de Licenciatura em Educação Artística (Música), não sentiu qualquer dificuldade para desenvolver os estudos de graduação, porque a exigência musical dessa licenciatura consiste no conhecimento teórico elementar, ao qual a formação desse último professor correspondeu plenamente.

As trajetórias dos músicos e professores foram diversas, após a aquisição de suas formações musicais básicas. No estudo dessas trajetórias, analisa-se como os conhecimentos musicais que eles adquiriram mantiveram-nos dentro do paradigma conservatorial ou de que modo permitiram que escapassem dele. Afinal, se nos cursos oferecidos em conservatório músicos e professores encontraram espaços de possibilidades diferenciados, fora desse contexto as possibilidades de diversificação das experiências musicais tendem a ampliar-se.

As diferentes escolhas

A busca por aulas particulares para aperfeiçoamento, em Belém ou em outros centros culturais, após a formação básica, foi uma iniciativa mais comum entre músicos (46,3%) do que entre músicos-professores (10,0%) (Tabela 4). As intenções eram dar continuidade aos estudos musicais, solucionar problemas técnicos e fazer repertório. Em suma, eles tinham em vista dar prosseguimento à formação performática desenvolvida em conservatório⁴⁸. Para tanto, procuravam professores particulares entre os músicos ou professores mais reconhecidos, no meio musical de Belém ou do Brasil.

“... e surgiu a oportunidade de ir para o Rio de Janeiro. Quando eu cheguei lá, minha tia disse que era bom que eu me preparasse com uma pessoa para fazer uma prova com o Arnaldo Estrela, para que ele me aceitasse como aluna. Ela me apresentou para uma aluna dele. Eu preparei um repertório para fazer minha prova de seleção com ele. Comecei a estudar com ele. Passei dois anos estudando com o Estrela.”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano; aulas particulares no Rio de Janeiro e São Paulo)

“Esse curso foi de aperfeiçoamento. Foi através de um intercâmbio entre a Universidade Federal do Pará e a Universidade de Minas Gerais, em Uberlândia. Foram dois meses, com carga horária intensiva, uma média de quatro horas por dia. As aulas eram de técnica violonista, interpretação e conhecimento de obras. O professor foi Jodacil Damasceno, um dos precursores do estudo do violão erudito no Brasil. Foi ele quem gravou, com Turibio Santos, as primeiras obras de Villa-Lobos para violão. Ele lecionou algum tempo fora do país. Parte de sua vida acadêmica foi autodidata. Por isso, quando voltou ao Brasil, ganhou do MEC o título para lecionar em nível superior”
(entrevistado com formação de músico; professor de violão; aulas particulares em Uberlândia/ MG)

“Tive aula no Rio de Janeiro com o professor Paulo Bosísio, melhor professor do Brasil, na época. Ele gostava muito de mim. Foi ele quem me disse para eu ir embora de Belém: ‘Você tem que ir para o Rio de Janeiro, estudar comigo!’ Eu tinha aula na casa dele.”
(entrevistado com formação de músico; professor de violino; aulas particulares no Rio de Janeiro e Brasília)

Esses estudos podiam durar de um mês a dois anos. Para aqueles que freqüentaram as aulas particulares até a década de 60, elas representaram o estágio mais elevado de

⁴⁸ Apenas um entrevistado, com formação de músico, encaminhou-se ao aperfeiçoamento em outro campo: o da lutheria, por seu interesse (ele assinala que pertence a uma família de luthiers) e por necessidade da instituição onde é professor de música.

aprimoramento; enquanto para os que as realizaram a partir dessa década elas tendiam a ser uma etapa entre os estudos de conservatório e o ingresso em nível superior.

“Eu cheguei na Escola Nacional de Música e me apresentei, dizendo que era do Pará e queria estudar violino. Era mês de janeiro e estava lá o professor Carlos de Almeida, que eu já conhecia por peças que a minha professora utilizava. Ele perguntou se eu gostaria de estudar com ele, apesar de em janeiro a Escola estar fechada para aulas. Eu lhe perguntei se era aula particular ou não. Ele disse que eu já podia começar, porque eu já havia feito a matrícula e iria ser aluna dele. Ele me deu aula nos meses de janeiro e fevereiro sem cobrar um tostão. Foi uma pessoa excelente e ajudou-me muito. Quando eu fui fazer teste nas orquestras, ele me deu um cartão de apresentação que eu tenho até hoje.”

(entrevistada com formação de músico; professora de violino; aulas particulares no Rio de Janeiro)

O repertório das aulas particulares mantinha-se em consonância com o programa dos cursos de graduação em música, mesmo quando não se tinha a intenção de ingressar em nível superior. Em ambos contextos de estudo, tinha-se em vista desenvolver uma formação de acordo com o padrão ocidental do músico concertista.

“Eu não me lembro de todo o programa que ele passou, mas as músicas que ele passou eu levava tocando *de fio a pavio*, sem parar para estudar, três horas e não sei quanto! Ele me passou: as dezesseis Cirandas, seis sonatas de Scarlatti, duas sonatas de Mozart, os vinte e quatro Prelúdios de Chopin, Fantasia-estudo de Schumann, as trinta e três Variações de Beethoven sobre tema de Diabelli, as vinte e oito Variações de Brahms sobre tema de Paganini... Eu levei dois anos estudando com ele.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; aulas particulares no Rio de Janeiro)

Dos 22 (vinte e dois) entrevistados que freqüentaram aulas particulares para aperfeiçoamento, apenas 02 (dois) prosseguiram os estudos até o curso de Bacharelado: um músico e um músico-professor.

O Bacharelado foi escolha de outros 15 (quinze) entrevistados, sendo 10 (dez) do grupo de músicos e 05 (cinco) do grupo de músicos-professores. Todos eles eram oriundos de conservatório, exceto um músico, que vinha de Seminário.

A essa altura, todos pensavam em ser músicos solistas, cameristas ou regentes de orquestra ou coro. Viviam intensa experiência musical, nem sempre erudita, tocando com freqüência.

“Em Brasília, toquei na Banda da Escola de Música, na Orquestra do Departamento de Música da Universidade, fazia cachê na Orquestra do Teatro Nacional, tocando oboé, corne inglês. Tocava, às vezes, na Orquestra da Escola de Música. Eu era fixa daquela Banda, que era de um nível altíssimo, fazia excursão por esse Brasil inteiro, havia

gravado um disco, era chamada para apresentar-se em programa de televisão e chegou a ser premiada em 1º lugar, num concurso em Recife. Nessa época (anos 80), havia vários projetos em Brasília. Nós tínhamos grupo de música de câmara que tocava nesses projetos e ganhava cachê. Dentro da Universidade, havia um Circuito, no qual grupos que não precisassem de piano tocavam onde tinha maior fluxo de pessoas passando. Nessa época, nós tínhamos um trio. Nós fizemos muita coisa de música barroca.”

(entrevistada com formação de músico; professora de oboé; Bacharel e Licenciada em Música, pela Universidade de Brasília)

“Nós éramos obrigados a tocar na Orquestra Sinfônica de alunos da Universidade. Era uma orquestra de alunos bons e dava para a gente fazer muita coisa: sinfonia de Beethoven, Brahms... Nós tocávamos solo com um pianista de Nova Iorque. Como nós éramos bolsistas, éramos praticamente escravos... Se tinha uma cantora que precisava de violoncelo...”

(entrevistado com formação de músico; professor de violoncelo; Bacharel e Mestre por universidade norte americana)

“Eu tocava sempre nas aulas públicas da Magdalena Tagliaferro, acompanhava aulas no Conservatório Brasileiro de Música e ia para a rádio, todos os dias, a partir das seis horas da tarde. O interessante era que eu acabava, por exemplo, de tocar a Sonata 110 de Beethoven e corria para a rádio, para acompanhar Ataulfo Alves e suas Pastoras, Elisete Cardoso, Dircinha Batista. Era um disparate terrível, mas eu gostava, porque me dava nome!”

(entrevistado com formação de músico; professor de piano; formado em aulas particulares em Belém e no Rio de Janeiro)

“... tinha um lado que me dava satisfação, que era o de tocar música popular. Era uma orquestra livre dentro da música. Foi uma boa experiência, em que eu conheci o lado profissional de uma orquestra profissional, com repertório profissional. Foi quando eu toquei as dez sinfonias de Beethoven, as quatro sinfonias de Brahms... Eu fui logo para primeiro violino, na quarta estante. Quando eu saí de lá, dois anos depois, eu já estava na segunda estante. Os três que estavam na minha frente eram mais velhos e eu era muito menino, tinha dezenove anos. O maestro me chamava para fazer concerto... Tive oportunidade de tocar num quarteto de cordas, que era o Quarteto da Madrugada. Nós tocávamos no teatro, a partir de meia noite. Conheci os quartetos de Beethoven, de Brahms... Também integrei, como spalla, uma orquestra de câmara que tocava na cidade de São Carlos e fizemos apresentações em Campinas, Piracicaba e Minas Gerais. Cheguei a solar concerto para violino de Vivaldi...”

(entrevistado com formação de músico; professor de violino; experiência vivida em Campinas, após a saída da Escola de Música da Universidade Federal do Pará. Viveu mais experiências, quando se mudou para Brasília)

A experiência musical ampliava-se à medida que, nos centros onde estavam fazendo seus estudos, os músicos e professores paraenses tinham acesso à cultura musical atualizada e diversificada, favorecida pelo convívio com artistas, intelectuais e estudantes, nas casas dos professores, nas universidades, nos teatros. Havia, ainda, o acesso a livros, partituras e

gravações, encontrados nas bibliotecas, livrarias e lojas de discos, que lhes disponibilizavam esses materiais e permitiam-lhes o aprofundamento do conhecimento musical.

“Eu li muito. Aproveitei a minha estada no Rio de Janeiro para conhecer e assistir tudo o que acontecia. Concertos, nem se fala! Era de manhã, à tarde e à noite! Eu estudei com muita gente na área pianística: fiz master class com o Jacques Klein, trabalhei profundamente com o Miguel Proença... Se tu me perguntares quais foram os violinistas que tocaram, os regentes que eu assisti nas grandes orquestras que passaram pelo Rio de Janeiro naquele momento, eu sei te dizer!”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada em curso de Bacharelado do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro)

“Lá, tu tens um campo maior, no caso de bibliotecas. Lá era viver música. Nós tínhamos um leque de opções, onde nós procurávamos e achávamos.”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada em curso de Bacharelado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

“Muito movimento musical! Para você ter uma idéia, na Fundação Clóvis Salgado, no Palácio das Artes, encontram-se: a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, o Coral Lírico e o Corpo de Balé. Toda segunda feira acontece a Segunda Sinfônica, em que se revezam a Orquestra, o Coral Lírico e o Balé. Há eventos que juntam tudo. É maravilhoso! Eu tive a oportunidade de ver o que nunca tinha visto aqui em Belém ou quando ia para fora. Lá, eu vi muitas peças de peso: Pássaros de Fogo, Carmina Burana... Às vezes, a Orquestra Sinfônica Brasileira ia tocar no Palácio das Artes. A vida cultural também somou para mim. Vinha maestro de fora, pianistas...”
(entrevistado com formação de professor; professor de flauta transversal; formado em curso de Licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais)

Nos cursos de Bacharelado, as disciplinas multiplicaram-se em especificidades, ora configurando novos campos, ora apresentando como campos específicos do saber aquilo que, no currículo de conservatório, havia sido estudado como tópico de disciplina.

“Eu me lembro que a cada semestre nós fazíamos, por exemplo: Renascença, da qual, detalhadamente, nós estudávamos tudo. Nós tínhamos as matérias obrigatórias. Quando terminava o Romantismo, aí vinham as optativas. Eu lembro que na época, eu era louco para fazer o Romantismo, mas eu me envolvi com Wagner e fiz um curso inteiro sobre a obra de Wagner.”
(entrevistado com formação de músico; professor de violoncelo; formado em curso de Bacharelado em universidade norte-americana)

“Todas essas disciplinas a gente fez: História da Música, Percepção, Harmonia, Música Elementar, Instrumentação e Orquestração, Canto Coral, Acústica, Composição...”
(entrevistada com formação de professor; professora de oboé; formada nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da Universidade de Brasília)

O conhecimento teórico aparece aplicado à prática, bem como esta é analisada e sintetizada em formulações teóricas.

“Eu fiz Percepção I, II, e III. Parei na IV, porque a professora batia um ritmo na mão direita e outros na esquerda e nos pés. Nós dizíamos que era uma escola de samba dentro da sala de aula! Ela tocava acordes, em que todos os dedos eram usados. Eu já não conseguia mais distinguir os sons! Nas aulas de Análise Musical, era eu quem sempre tocava as peças. Sempre obras de Beethoven... Eu tocava em sala de aula e nós fazíamos a análise juntos.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada em curso de Bacharelado pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Nos contextos universitários atualizados com a vanguarda, os músicos e professores tinham oportunidade de experimentar outras formas, estruturas, materiais e grafias. Foi uma chance de vislumbrar lógicas diferentes das admitidas até então. Vê-se, portanto, no nível superior, espaço favorável para superação dos padrões musicais convencionais, uma vez que oferecia oportunidade de acesso a uma variedade de opções de experiências musicais

“Oficina Básica era uma disciplina pré-requisito para quase todas as outras. Era a primeira matéria que nós fazíamos, junto com Introdução à Música, Oficina de Música... Consistia em improvisação, composição... Uma grande *lavagem cerebral* de tudo o que havia sido feito em música, de tudo o que se pensava que era música. Havia um movimento muito grande de música contemporânea, nessa época, em Brasília.”

(entrevistada com formação de professor; professora de oboé; formada nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da Universidade de Brasília)

A orientação performática manteve o repertório adquirido em conservatório (inclusive as obras que extrapolavam o romantismo, como é o caso de Debussy), acrescentando o refinamento na técnica e na interpretação.

“Eu me identificava muito com Debussy... Suíte Bergamasque, que toquei novamente no Rio de Janeiro, já de outro jeito, de outra maneira...”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada em curso de Bacharelado pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Nesse nível de estudo, percebe-se extrema preocupação com a aquisição de uma técnica. Os músicos e os professores revelam que, mesmo tendo aulas regulares de instrumento no curso, tinham aulas particulares para aprofundar o desenvolvimento técnico e também interpretativo. Eles identificaram várias técnicas e os professores que representavam os grupos que se definiam pela adesão a cada uma dessas técnicas: austríaca, alemã, francesa, americana...

“Paralelamente às aulas do curso, tu tens que ter um professor particular de técnica e interpretação pianística. A técnica da minha professora particular era francesa. Tu tens que ter a técnica como um meio, para chegar a um fim. Sem técnica ninguém toca bem, não chega à perfeição. É adquirida com vários exercícios; não é estudar todo dia aquela música... Existem exercícios maçantes, que a longo prazo colocam

os dedos em ordem, abrem a mão e colocam-na firme e forte. Mas pode haver algum problema, ferir algum nervo, dar uma ruptura e aí nunca mais tocar piano. Tudo tem que ser feito moderadamente, adequadamente. Quantas vezes eu fazia a técnica e quando ia tocar uma peça, para tirar, fazer uma leitura, tocar ou rever, as coisas melhoravam muito!”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada em curso de Bacharelado, pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

A mesma situação pode ser identificada para aqueles que prosseguiram seus estudos em aulas particulares:

“Eu entrei para o curso da Magdalena Tagliaferro assim que ela chegou no Rio de Janeiro. Eu entrei primeiro para o curso de interpretação. Ela tinha um curso de alta virtuosidade e interpretação musical, que ela dava primeiro no auditório Leopoldo Miguez da Escola de Música. Depois, passou a dar no auditório do Ministério da Educação. Essas aulas públicas foram uma criação dela. São aulas que você dá no palco, em que o pianista toca e você critica. Master class. Eu me inscrevi para ter uma parte nesse curso. Chamava-se Curso de Alta Virtuosidade e Interpretação Musical do Ministério da Educação e concedia um diploma. Eu recebi o diploma. Havia classificações e eu tirei a melhor. Nessas aulas públicas, de vez em quando, eu era escalado para tocar. Posteriormente, entrei para o curso particular da Magdalena. Passei a tomar aulas em Ipanema, na casa de sua assistente, que me dava a técnica da Magdalena: relaxamento, movimentos... Técnica muito interessante. A escola da Magdalena precisa ser melhor entendida, é fantástica. De uma forma geral, resolve todos os problemas do piano.”

(entrevistado com formação de músico; professor de piano; formado em aulas particulares em Belém e no Rio de Janeiro)

Pode-se compreender a ênfase à técnica, como necessidade básica, para responder às exigências crescentes na execução. A técnica vai dar as condições de realização, isto é, a mecânica para a execução. Mas não só: ela também é desenvolvida tendo em vista o aprimoramento da interpretação, que será o outro elemento essencial, para a construção de repertório de nível superior. Já não bastam velocidade e força, pois não se trata do desenvolvimento de uma habilidade meramente malabarística. O virtuosismo envolve, ainda, a sensibilidade para apreender o sentido da obra e como interpretá-la. A atenção ao detalhe, à minúcia evidencia a orientação rumo ao alcance do mais alto grau de domínio técnico na performance.

“Além da técnica, outra coisa muito importante da professora particular, paralela às aulas do curso de Bacharelado, era a interpretação pianística. Ela me passou a minuciosidade da interpretação pianística e das notas em si, o que uma nota é importante para a música, o que a nota faz para o conjunto. É como se fosse a letra. Se tu tirares a letra da palavra, vai ficar faltando algo para fazer o complemento da palavra, para ter um sentido. A mesma coisa acontece na música. Foi quando eu vi o

que é um Beethoven, um Chopin, um Debussy, um Mozart, um Bach... Nas interpretações pianísticas, há um mundo a minuciar mais...”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano; formada em curso de Bacharelado, pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

As oportunidades de aperfeiçoamento, por meio de orientações de nível avançado, de experiências e de estudo em universidade de centros musicalmente mais adiantados, alimentaram a vontade de 03 (três) músicos-professores de ali permanecerem. Ingressaram em curso de Licenciatura em Música, como meio de manterem-se na condição de estudantes e continuarem a receber orientação do professor de instrumento. Assim, pretendiam prolongar o período de formação musical.

“A história de ter feito a Licenciatura foi para ficar mais um tempo em Brasília. Ninguém tinha a intenção de voltar. Eu fiz concurso para a Orquestra de Salvador e também para a de Belo Horizonte e estava escolhendo entre as duas, quando o diretor da Escola de Música da Universidade Federal do Pará procurou os músicos paraenses que estavam em Brasília, pedindo que voltássemos, porque tinha planos de reorganizar a Orquestra da Universidade.”
(entrevistada com formação de professor; professora de oboé; formada nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da Universidade de Brasília)

A Licenciatura em Música também foi opção de outros 02 (dois) professores, que, após concluírem o curso de conservatório, entraram de imediato na docência. Para eles, o ingresso nessa Licenciatura estava relacionado à carreira de professor, no que concerne à aquisição de técnicas de ensino e à ascensão funcional.

“Durante esse curso, conheci a área do ensino. Eu estudei os métodos Kodaly, Willems, Suzuki... Foi quando eu desenvolvi a parte didática, a parte pedagógica”
(entrevistado com formação de professor; professor de flauta transversal; formado em curso de Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais)

“Os cursos deram-me diploma, que serviu para eu ganhar mais dinheiro.”
(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada em cursos de Bacharelado e Licenciatura, em instituições de ensino superior de Brasília e Rio de Janeiro)

Dentre os professores, 21 (vinte e um) que ingressaram na Licenciatura em Educação Artística (Música), em Belém, fizeram-no porque não viam outra opção local de curso superior na área da música. Em geral, já atuavam como professores do Instituto Carlos Gomes, da Escola de Música e de cursos particulares. Todos eles haviam estudado em conservatório local ou do vizinho Estado do Amapá, com exceção de um dentre eles, que era autodidata.

Os mais jovens ingressaram no curso por equívoco, julgando tratar-se da continuidade dos estudos feitos em conservatório.

“Quando eu ingressei no curso, eu pensei que fosse para ser instrumentista. Eu não sabia que era para formar professor. *Quebrei a cara*. Muita gente ainda pensa que o curso é para formar instrumentista.”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; formada pela Universidade do Estado do Pará)

“Eu pensava que fosse a continuidade do curso do Instituto Carlos Gomes, como um Bacharelado. Eu entrei pensando nisso. Depois, eu fui ver que era uma licenciatura e a pessoa se torna um arte-educador, para ensinar música nas escolas de 1º e 2º graus... e 3º grau também.”

(entrevistado com formação de professor; professor de piano; formado pela Universidade do Estado do Pará)

As duas licenciaturas, em Música e em Educação Artística, distinguem-se pelo grau de aprofundamento musical, menor na segunda.

“Lá na Educação Artística eu acho tão fácil! Não querendo discriminar, mas eu acho muito fácil! Eles não sabem ler partitura. As pessoas que estão lá são bem iniciantes. A vontade que eu tinha era de fazer um curso superior mesmo, aprofundar em harmonia...”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano; licenciada em Educação Artística, pela Universidade do Estado do Pará)

Essa facilidade musical é destacada pelos professores que, saídos de conservatório, tomam-no como referência na apreciação da música ensinada no curso de Educação Artística.

Na Licenciatura em Música, onde o aprofundamento musical é maior, dá-se mais ênfase ao conteúdo de teoria do que à performance, porque o curso não visa ao concertista, como acontece num Bacharelado.

“Era um curso puxado na parte teórica. Aqui, eu vi muito *en passant*. Eu tive muita dificuldade na parte de Percepção. Era muita prática. Eu não tinha feito aqui. Lá, era um curso superior de música. Era um curso acadêmico. A parte de teoria era puxada. Ditado a duas vozes, ditado de funções... Solfejo... Eu aprendi muita coisa! Nessa época, eu fui devagar na flauta: o curso é de quatro anos e eu fiz só dois anos de flauta. Não havia um programa específico para quem fazia licenciatura no instrumento”

(entrevistado com formação de professor; professor de flauta transversal; licenciado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais)

Os professores que já desenvolviam a docência e que ingressaram nas licenciaturas dizem que almejavam formação para o ensino. Eles buscaram orientação sobre como conduzir a

aula, transmitir a técnica, atender dificuldades de cada aluno, organizar planos e programas de curso e outras competências do trabalho docente.

“O curso de Educação Artística foi justamente para resolver o problema didático que eu tinha. Eu conhecia relativamente a técnica do clarinete. Mas uma coisa é você conhecer a técnica do clarinete, outra coisa é você trabalhar com o material humano. Eu não fui instruído para ser um professor. Como trabalhar, como tirar proveito, como fazer aquele aluno crescer?”

(entrevistado com formação de professor; professor de clarinete; licenciado em Educação Artística – Música, pela Universidade do Estado do Pará)

O exercício da docência colocou os professores em contato com necessidades criadas pelos técnicos em assuntos educacionais, presentes no contexto escolar. Esses técnicos exigiam dos docentes competência pedagógica para o ensino (lembrar que o Instituto estava vinculado a uma Secretaria de Educação e a Escola de Música estava ligada ao Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará). Essa situação e as exigências de profissionalização fizeram com que já não fosse suficiente a aprendizagem direta, pelo aluno, do modo de ensinar de seu professor de música. Os professores foram forçados a buscar as competências pedagógicas para a docência, em curso de qualificação profissional.

A busca da competência pedagógica funciona como um elemento de compensação de diferenças musicais na formação de base, como nos casos de professores que não foram muito bem-sucedidos em curso de conservatório:

“Não cheguei a concluir, porque o último ano que fiz, não passei e depois não quis voltar. O ensino que me foi dado não foi o ensino adequado. O erro não foi meu. O ensino que se tem é o ensino para instrumentista. Não é o ensino que vai despertar a musicalidade das pessoas. É o ensino altamente técnico. Devido a essas dificuldades, comecei a pensar: ‘Há alguma coisa errada na educação.’ Foi o ponto de partida para eu começar a estudar no curso de Educação Artística e pensar o que é ser, realmente, um educador musical.”

(entrevistada com formação de professor; professora de licenciatura; licenciada em Educação Artística pela Universidade do Estado do Pará)

Ou o caso daqueles que, iniciados em banda, tentam escapar das marcas musicais de suas origens e apóiam-se no fator pedagógico, como explicação para uma diferença que é musical.

“A minha opção pelo curso de Educação Artística não foi só pela questão de ser o único curso de música que estava disponível naquela época. A minha formação toda sempre foi de instrumentista. Quase ao final do meu curso, o meu professor já estava muito idoso. Não agüentava subir e descer as escadarias enormes do SAM. Como eu já estava há muito tempo com ele, comecei a ajudá-lo. Quem mais me deu força foi o diretor. A orientação do meu professor era basicamente mostrar as músicas, fazer

uma boa divisão e tocar. Só. Com o tempo, eu fiquei como professor. Começou o meu drama! Eu sabia quais eram as lições, como era para tocar o clarinete, que técnica usar, que tipo de boquilha, que tipo de palheta, mas eu não sabia organizar isso didaticamente. A classe de instrumento de sopro sempre foi diferente das outras. A própria formação da gente: tocar em banda e sem orientação didática. A didática era fazer o músico tocar, ser prático, tocar em pouco tempo. Conversar sobre a linguagem musical, sobre a expressão musical, análise, estrutura de uma peça, como organizar um programa de clarinete...? Era terrível!”
(entrevistado com formação de professor; professor de clarinete; licenciado em Educação Artística pela Universidade do Estado do Pará)

A formação do músico, em conservatório, marcada pela divisão entre teoria e prática, pela exigência técnica para a execução de repertório de concerto e pela formação a longo prazo, contrasta com a formação de instrumentista de banda, que é pragmática e visa a resultados imediatos. São diferenças musicais que, com a entrada de músicos de banda num conservatório, vêm à tona, com toda força. Segundo LEHMANN (1995), essas diferenças são traduzidas, no interior da orquestra, como hierarquias entre instrumentos nobres (cordas) e populares (especialmente os sopros de metal), com efeitos nas relações entre os músicos. Os conflitos internos e as disputas sociais, que o instrumentista de banda vive, dão-se em face da tensão entre as referências musicais de origem e as exigências na formação de conservatório (e de performance em orquestra). É um problema de diferença musical, que aparece dissimulado na docência como lacuna pedagógica.

A parte pedagógica mencionada pelos que vinham do Bacharelado consistia no estágio. Apenas um deles cita a orientação recebida para o ensino e descreve rapidamente o trabalho desenvolvido em escola de filhos da elite, onde o orientador de estágio era professor de música. Esses professores guardavam desejo maior de atuar como músicos, como expressa a fala que justifica a entrada de bacharéis na Licenciatura. Daí, a rara referência à formação pedagógica.

Os cursos de pós-graduação constituíram-se outra oportunidade para 12 (doze) músicos e 20 (vinte) professores continuarem seus estudos musicais, em busca de maior qualificação profissional. Eles falaram sobre seus cursos de especialização da seguinte forma:

“Nós tivemos análise da música na Evolução da História da Música. Com o primeiro professor foi vista a passagem da monodia para a polifonia. Depois, veio um professor falar sobre a análise das obras de Mozart. Coisa complicadíssima, tanto do ponto de vista filosófico, porque foi muito filosófico, como de análise pura da música! Para terminar, veio uma professora excelente, falar de música

contemporânea pós-tonal. Outra professora tentou explicar algumas coisas sobre música na questão metodológica e pediu para cada aluno dar uma aula. O curso de especialização foi muito bom, porque foi possível rever o teatro, sua história, praticar um pouco. Desenho também, trabalhar um pouco sobre o imaginário da criança... Aí, foi que me deu mais vontade de ler!”

(entrevistado com formação de professor; especialização em Inter-relações Arte - Escola, pela Universidade Federal do Pará)

“Nós fizemos Teoria Musical, Percepção Musical, Harmonia e Análise. Foram esses quatro módulos na parte de música, lecionados por professora russa visitante. Fizemos, também, Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia do Ensino Superior. Aprendemos análise musical, harmonia, solfejo, dentro da disciplina Percepção Musical; solfejo a uma, duas, três e quatro vozes. Na parte de análise, nós estudamos uma técnica de análise dentro dos diversos períodos, desde a Renascença até o período Moderno, dentro dos estilos, da maneira de compor de cada compositor. Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia do Ensino Superior trouxeram um conhecimento específico sobre o que fazer com uma informação, ou melhor, como tratar uma informação de modo a transmiti-la a outras pessoas, para que elas possam usá-la.”

(entrevistado com formação de músico; especialização em Fundamentos da Linguagem Musical, pela Fundação Carlos Gomes)

“Metodologia da Pesquisa Científica, Didática e Cultura Brasileira. Essas três disciplinas fizeram parte do primeiro módulo. Os primeiros professores foram bons. O segundo módulo foi melhor. Tivemos que fazer o curso de redação, um curso complementar, que não fazia parte do currículo. Tivemos aulas de Tópicos Especiais, nos quais estudamos o simbolismo na arte, o pensamento contemporâneo na arte... Cada professor fez uma abordagem. Os de Artes Plásticas falaram dos aspectos musicais em relação às artes visuais. Outro professor fez o histórico do que foi a arte desde o começo, a questão da arte pura, da arte total e colocou o aspecto musical também, como a obra de Wagner, que sonhava com uma arte total, pois ele via os aspectos no conjunto, não só a música, mas a movimentação, o cenário... Eu achei interessante a abordagem que o professor deu, porque muitas vezes, quando nós estudamos História da Música, ela fica tão deslocada, só visualizando o aspecto musical, tirada do contexto! Uma disciplina que eu gostei muito foi Fundamentos da Educação Musical I. Nós vimos: Gazzi de Sá, Oficina de Música e Improvisação. Foi feito um apanhado geral das fundamentações que embasam o educador musical: aspecto filosófico, psicopedagógico...”

(entrevistada com formação de professor; especialização em Educação Musical, pelo Conservatório Brasileiro de Música/ RJ)

“A minha especialização em Uberlândia valeu no sentido da pesquisa na música, isto é, em como trabalhar em pesquisa. Nas graduações, nunca nos orientam sobre como fazer uma pesquisa. Esse curso foi específico: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música. Eu vi coisas que nunca pensei que existissem. Isso foi em 1992, para nós, no Brasil, em pleno desenvolvimento da era do computador, da era da informática. Todos os programas de música em computador eu conheci em Uberlândia. Estatística em cima das pesquisas. Até quando você faz uma composição ao modo de Bach, por exemplo. Quantos acordes perfeitos maiores Bach usou em cada uma das cantatas? O estilo dele chama maior número de acordes perfeitos maiores ou de dissonâncias? Isso dá subsídios até de pontos a pesquisar!”

(entrevistada com formação de professor; especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música, pela Universidade Federal de Uberlândia)

Os cursos de especialização oportunizaram o início de um processo de refinamento do conhecimento e da reflexão sobre a música no âmbito da história, da filosofia, da arte e da educação, o aprofundamento no domínio da estrutura da música, o acesso aos meios tecnológicos e desenvolveram a pesquisa científica. Propiciaram uma cosmovisão da música e de seu uso, de tal modo que permitiram aos professores a compreensão ampliada do que haviam aprendido em estudos anteriores, sobre a prática e o ensino musical. Desenvolveram formas de interdisciplinaridade, como a relação da música com outras linguagens artísticas e com ciências aplicadas, como a Estatística e a Informática. Além disso, despertaram a necessidade da leitura, abrindo um espaço de possibilidades de aquisição de conhecimentos, pelos músicos e professores.

Os cursos de pós-graduação em nível de mestrado concentraram-se nas áreas de canto lírico (02 músicos), piano (01 músico), violoncelo (01 músico), fagote (01 músico), teoria musical (01 músico), etnomusicologia (01 músico-professor), musicoterapia e educação musical (02 músicos-professores). Sobre eles, falam os entrevistados:

“Um musicoterapeuta tem que ser tão bom músico quanto um educador musical. A música é uma linguagem e você tem que dominá-la antes de começar a utilizá-la com outras pessoas. Eu fui bastante exigida a esse nível. Por um lado, eu estava lá na frente, porque a formação no piano era legal. Por outro lado, eu estava lá atrás, porque eu não sabia tocar nenhum outro instrumento que não fosse o piano. Tive que aprender violão, violino e instrumento de sopro como o trompete. Alguns, como piano, era preciso estudar um pouco mais, saber de fato piano. No caso dos outros, precisava de uma noção básica, a fim de atender um cliente, um aluno que se interessasse por fazer o instrumento. Tinha que fazer percussão, órgão. Ah, aprendi acordeon! Tinha que estudar *pra caramba* teoria, tinha que estudar mesmo! E a parte perceptiva... Quer dizer, era parte aplicada: localizar a música tal, com não sei quantos acordes, com o uso da dominante etc... E eu não sabia. Fiquei desesperada! Realmente, foi uma parte muito desafiante.”

(entrevistada com formação de professor; mestrado em Educação Musical e Musicoterapia em universidade norte-americana)

“Dentro da parte de piano, a minha professora falou que seria uma pretensão dizer que ela estava vendo, em mim, coisas a serem corrigidas. Ela reconheceu que, dentro do instrumento, eu tinha conhecimentos e podia fazer bem as coisas. Ela não mexeu na minha maneira de tocar. Ela achava que eu sabia música. Dentro do instrumento, ela pôde me ajudar muito porque eu levei muitos anos só fazendo música de câmara. Não me apresentava como solista. Mas, lá no curso de mestrado, éramos obrigados a fazer quatro concertos com obras absolutamente novas de um para outro, fazendo parte do curso de mestrado. Eu tive que apresentar quatro repertórios diferentes e tudo feito dentro da Escola de Música na Universidade, fora o concerto de acesso. Foi

Homero Magalhães quem me ajudou, me preparou, dando-me material necessário. Eu fiz questão também de tocar todas as obras que ele indicou, por uma questão de treinamento, de exercício, ganhar mais repertório para o concerto final, necessário para merecer o título.”

(entrevistada com formação de músico; mestrado em Piano, pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

“Fiquei mais dois anos no Conservatório de Sófia, na Bulgária, para fazer o mestrado em ópera. Escolhi essa parte porque minha voz estava forte. Essa pós-graduação, depois do diploma que você recebe, me ajudou a aperfeiçoar a voz e também estudar papéis. Porque, entrando no curso de pós-graduação, precisava ter, pelo menos, mais três papéis de ópera inteiros. Tudo, desde os duetos e tercetos até as árias. Nós estávamos estudando dramaturgia teatral operística. Estávamos pesquisando sobre a base literária das óperas, fazendo análise minuciosa de todos os atos e do autor da peça. Além disso, estudávamos o canto camerístico. Nós tínhamos que fazer, pelo menos, dois ciclos de canções. Eu fiz Brahms e Schumann. Deveríamos estudar também língua estrangeira; no caso, foram duas: o italiano e o inglês. E também canto sob regência. São coisas que aperfeiçoam.”

(entrevistada com formação de músico; mestrado no Conservatório de Sófia - Bulgária)

“A minha tese foi: ‘As exigências técnicas para a interpretação da música contemporânea’. O meu objetivo foi pesquisar todas essas composições brasileiras, porque deveriam ser músicas brasileiras. Eu peguei desde a Semana de Arte Moderna, a revolução das artes, toda aquela virada de página, que anulou a harmonia e uma série de coisas. Os músicos queriam a tal música dodecafônica. Mas acontece o seguinte: o instrumento musical é uma coisa palpável, é matéria: é o piano, é o instrumento de sopro, o de metal, o de madeira. Os instrumentos evoluíram também, sim, claro. Mas o ser humano é um só. Então, eu me baseei nisso: o corpo humano não mudou. Não é por causa da revolução na cabeça dos artistas que a voz teria que mudar. Os compositores começaram a exigir da voz tanto quanto eles queriam exigir dos instrumentos. Eles chegavam a desafinar o instrumento para tocar determinadas coisas. Eles quiseram fazer a mesma coisa com a música para o canto. E eu fui pesquisar exatamente isso: os absurdos exigidos nas músicas, para que o cantor executasse: intervalos difíceis! Eles começaram a abusar demais dos extremos da voz, tanto para o agudo quanto para o grave. Por exemplo, eles diziam assim: ‘Esta música é para soprano’, mas quando você vai analisar a música para soprano, ela está numa região que não é a do soprano. Com essa exigência, começaram a dizer que o cantor não é músico. Por quê? Porque eles põem uma música muito aleatória na tua frente, que, para ler, tens que balançar o teu cérebro. Eu fiz isso, eu senti isso na carne, com a minha orientadora. Eles pedem grunhido, tosse e voz de cigarra. Eu tenho toda a nomenclatura nova. Eles chegaram ao ponto de alterar a nomenclatura! Por exemplo, eles querem o som na inspiração. Toda a minha tese está em cima dessas coisas. Eu fui ao otorrino, gravei a minha própria laringe experimentando todas essas coisas. Todas não; o que eu pude experimentar, vendo o que acontece na minha laringe. Coisas contraproducentes demais. Há muita polêmica em cima disso. Como eu não poderia defender uma tese em cima de todos os abusos das exigências técnicas, eu me fixei nas músicas que abusam do grave e do agudo.”

(entrevistada com formação de músico; mestrado em canto lírico pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

O mestrado em Etnomusicologia, pelo que o próprio nome da disciplina indica, envolve a música de outros povos e culturas:

“Eu entrei para fazer Etnomusicologia achando que era uma continuação da Música Popular e Folclórica. No caminho, vi que não tinha nada a ver. Mas é uma coisa que para mim foi... Sei lá! Acho que foi abrindo a minha cabeça para muitas coisas. Essa história que eu estava te falando de tu reconheceres, dares importância e valor ao que a música da outra pessoa tem. Eu adorei fazer Etnomusicologia. Foi superimportante para mim. Conheci muitas outras coisas. Mudou a visão do que eu achava que era música e agora o que eu acho que é música. Você começa a formar valores e de repente descobre que estão furados.”

(entrevistada com formação de professor; mestrado em Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia)

O estudo da música não ocidental, feito pela Etnomusicologia, envolve a análise dos aspectos técnicos da estrutura musical, isto é, os sistemas pelos quais as músicas de outros povos são construídas, sua apreensão, descrição, generalização e comparação. Situa, ainda, o estudo das diversas músicas nos contextos culturais nos quais elas se manifestam, buscando a visão total do fenômeno musical, como um fato social que deve ser compreendido a partir do contexto em que é produzido (MERRIAM, 1976, p. 289). A abordagem etnomusicológica, além de oportunizar o estudo de outros sistemas musicais, permitindo que se reconheçam outros universos musicais, que extrapolam o mundo da música ocidental, traz contribuições metodológicas para o estudo da música erudita, no sentido da percepção do processo social na construção de sua história.

Os cursos de pós-graduação possibilitam o cultivo de disposição musical, relacionada ao sistema de ensino contemporâneo. Esse sistema toma como objeto de estudo categorias de percepção, apreciação e expressão, capazes de superar os limites do modelo conservatorial, como os casos de mestrado em Musicoterapia/ Educação Musical e Etnomusicologia.

Ao comprovar a aquisição de novos domínios da música, por meio de altos títulos escolares, os entrevistados legitimam novos conhecimentos musicais, demonstrando competência para a prática e o ensino da música. Quando, além do domínio da estrutura musical tradicional, apresentam capacidade para analisar a música contemporânea ou as músicas não ocidentais, que estão fora ou isoladas do contexto do ensino oficial, eles evidenciam, na competência ampliada, as possibilidades de transformação acontecendo no modelo conservatorial das escolas.

As possibilidades de superação desse modelo, criadas com a continuidade dos estudos, foram oportunizadas contraditoriamente por fatores institucionais, que impuseram aos músicos e professores a profissionalização para o exercício da docência. Também

contraditoriamente os músicos e professores que não puderam ir além da formação básica, e, assim, não puderam atender plenamente as novas exigências são os que tiveram as menores chances de ver além do paradigma oficial, e, por conseguinte, são aqueles que guardaram as melhores condições de preservá-lo.

Ora, seguindo esse raciocínio, o grupo com formação de professor, que apresenta os maiores percentuais na continuidade da trajetória escolar (Tabela 3), teria as maiores possibilidades de apresentar novas disposições. O grupo dos músicos, por outro lado, demonstra presença maior no nível mais elevado de formação, ou seja, está mais presente no mestrado do que o outro grupo (Tabela 4). Também foram os músicos os que mais saíram para estudar (Tabela 6), o que os faz detentores das maiores oportunidades de experiências musicais diversificadas, em face da amplitude cultural oferecida pelos grandes centros, para os quais eles se dirigiram.

A oportunidade de desenvolvimento da escolaridade constitui-se um fator de distinção, na formação dos músicos e dos músicos-professores, em face das diferenças entre suas escolhas. É necessário compreender como os músicos e professores chegaram às respectivas escolhas na construção da trajetória escolar, iniciada, pela maioria, no contexto de conservatório, mas que tomou rumos diversos. Este é o tema do próximo tópico, que analisa as condições do meio de convívio, para o desenvolvimento do estudo musical dos músicos e professores, envolvidos nesta pesquisa.

Tabelas sobre as propriedades escolares dos entrevistados

Tabela 1 – Distribuição dos entrevistados, segundo a formação de base. Belém, 1999.

Formação de base	Distribuição dos entrevistados	
	N	%
Curso do Instituto Carlos Gomes	40	56,3
Curso da Escola de Música	17	24,0
Curso de outros conservatórios	11	15,5
Outros: aulas particulares, autodidata, aulas em Seminário	03	4,2
Total	71	100,0

Tabela 2 – Distribuição dos entrevistados nos grupos de músico e músico-professor. Belém, 1999.

Grupos	Distribuição dos entrevistados	
	N	%
Músico	41	57,7
Músico-Professor	30	42,3
Total	71	100,0

Tabela 3 – Relação entre as trajetórias escolares dos grupos de músico e músico-professor, quanto ao nível máximo de estudo. Belém, 1999.

Nível máximo de estudo	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Curso de conservatório	10	24,4	-	-
Aulas particulares (formação de base e aperfeiçoamento)	13	31,7	-	-
Cursos de nível superior (graduação e pós-graduação)	18	43,9	30	100,0
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 4 – Relação entre as trajetórias escolares dos grupos de músico e músico-professor, quanto aos cursos e instituições freqüentados. Belém, 1999.

Cursos/ Instituições	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Curso do Instituto Carlos Gomes	23	56,1	17	56,7
Curso da Escola de Música da Universidade Federal do Pará	07	17,1	10	33,3
Curso de outros conservatórios	09	22,0	02	6,7
Aulas em Seminário	01	2,4	-	-
Autodidata	-	-	01	3,3
Aulas particulares (formação de base)	01	2,4	-	-
Aulas particulares (aperfeiçoamento)	19	46,3	03	10,0
Licenciatura em Educação Artística (Música) da Universidade do Estado do Pará	-	-	19	63,3
Licenciatura em Educação Artística (Música) da Universidade Federal do Pará	-	-	02	6,7
Licenciatura em Música em outras universidades	-	-	05	16,7
Bacharelado	11	26,8	06	20,0
Especialização em Inter-relações Arte-Escola da Universidade Federal do Pará	-	-	07	23,3
Especialização em Fundamentos da Linguagem Musical da Fundação Carlos Gomes e Universidade do Estado do Pará	06	14,6	05	16,7
Especialização na área de Educação Musical, em outras instituições	-	-	05	16,7
Mestrado em Performance (Instrumento/ Canto)	05	12,2	-	-
Mestrado em Teoria Musical	01	2,4	-	-
Mestrado em Etnomusicologia	-	-	01	3,3
Mestrado em Musicoterapia/ Educação Musical	-	-	02	6,7

N.º total de músicos: 41

N.º total de músicos-professores: 30

Tabela 5 – Relação entre os grupos de músico e músico-professor, quanto à faixa etária. Belém, 1999.

Faixa etária	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
23-30	02	4,9	08	26,7
31-40	10	24,4	14	46,7
41-50	03	7,3	04	13,3
51-60	10	24,4	-	-
61-70	04	9,8	01	3,3
71-...	06	14,6	-	-
S/ resposta	06	14,6	03	10,0
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 6 – Relação entre as trajetórias escolares dos grupos de músico e músico-professor, quanto à realização de estudos fora de Belém. Belém, 1999.

Realização de estudos fora de Belém	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Sim	25	61,0	12	40,0
Não	16	39,0	18	60,0
Total	41	100,0	30	100,0

A formação musical dos professores no seu meio de convívio

O estudo da trajetória escolar dos professores entrevistados, como recurso para a análise do processo de preservação do modelo conservatorial, não se faz suficiente para a compreensão do problema. A restrição ao contexto escolar oferece uma visão segmentada do fenômeno, como se a vida escolar dos entrevistados fosse um fato isolado e independente.

A escola é uma instituição inserida na sociedade. Nela interfere, uma vez que é, hoje, o lugar legitimado de formação de agentes sociais. Ela recebe interferência de outras instituições, como o Estado, que a organiza e a legitima, e da Família, com quem divide as obrigações da prática educacional. A família busca na escola o conhecimento legitimado socialmente, aquele que, oficialmente atestado e certificado, livra os agentes sociais de conflitos a respeito do saber universalmente aprovado⁴⁹.

Entretanto, ao delegar parte da educação de seus filhos ao sistema escolar, as famílias, conforme demonstram pesquisas importantes, não abdicam do trabalho educativo paralelo ao desenvolvido no âmbito escolar, pois procuram (de maneira intencional, ou não) escolher um local de ensino que melhor corresponda aos valores que professam.

Esta pesquisa baseou-se no princípio de que a percepção dos filhos sobre a escola e os modos de uso dela é construída no processo de educação familiar, pois as famílias de cada grupo social vêm a escola e fazem uso dela de maneira própria. Por meio de suas práticas, elas oferecem o arcabouço ou capital familiar, que determina a apreensão do saber escolar, antecipada nas diferentes aspirações para seus filhos, na sociedade. A origem familiar, objetivada nas práticas familiares é, portanto, atributo indicador das possibilidades de formação escolar.

O modo de uso da escola, pelos professores entrevistados desta pesquisa, foi discutido no tópico anterior. No presente, são investigados os diversos meios familiares, onde se formaram professores de música de Belém. O sentido é o de relacionar a formação escolar com a gestão familiar dela e, em especial, uma gestão particular do tempo livre, sensível à valorização do enriquecimento das propriedades culturais e artísticas existentes no seu meio social.

⁴⁹ Como afirma BOURDIEU (1990a, p. 164): “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. Enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada”.

A apreensão dessa gestão é um importante instrumento para a compreensão das estratégias desenvolvidas em torno das opções julgadas mais rentáveis, tendo em vista o sucesso escolar dos filhos e as modalidades da relação dos pais com o ensino musical. Ela ajuda a perceber a relação entre as propriedades econômicas, sociais e culturais da família com a modalidade de investimento realizado frente aos serviços educativos (por exemplo: aulas particulares e utilização do tempo livre).

Enfim, considerando que grupos familiares diferenciados apropriam-se de objetos culturais de forma diversa, partiu-se do princípio de que a maneira como esses objetos são apropriados e geridos poderia indicar percepções e práticas diferenciadas frente a eles, desenvolvidas no interior de determinadas famílias. O objetivo deste item é, portanto, o de relacionar estas percepções e práticas com as disposições musicais e as tomadas de posição frente à música. Melhor dizendo, tomou-se como ponto de partida a idéia de uma possível correspondência entre as “escolhas” que os professores entrevistados fizeram no domínio da música e de seu ensino e a posição social e cultural de suas famílias. Isto porque mesmo considerando que uma adequação total entre essas escolhas e o “ethos” específico de cada família raramente ocorra na realidade, a possibilidade dessa coincidência, mesmo como idealização, impõe limites definidores do possível para as escolhas musicais e profissionais de seus filhos.

Lembranças musicais

Os dados retirados das entrevistas realizadas confirmaram o papel das fortes raízes musicais de Belém, descritas no capítulo I, na formação musical do conjunto dos entrevistados em estudo. Este aspecto está presente na menção às modalidades da transmissão dos valores musicais: uma tataravó cantora italiana, o bisavô músico de banda, o tio-avô compositor, o avô violinista famoso, a tia que tocava muito bem o bandolim, o primo que tocava piano e a família de músicos da amiga da mãe, que organizava saraus, aos quais, a mãe, ainda solteira, assistia. Eles descrevem lembranças de práticas musicais dentro de casa, entre irmãos, primos, colegas, amigos e vizinhos, na Igreja, nos terreiros e arraiais, nas ruas e em festas, como parte do cotidiano por eles vivido.

Os relatos a seguir são representativos de algumas práticas recordadas pelos entrevistados:

“Até hoje, de vez em quando, eu ainda me lembro que às cinco horas da tarde, depois que a minha tia acabava com todos os afazeres da casa, ela ia para o piano, abria-o e tocava. Aquilo era religioso, todas as tardes, às cinco horas, ela se sentava e tocava.”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e durante algum tempo da Licenciatura em Educação Artística; filha de comerciante)

“Lá em casa, nós todas estudávamos música. Eu, já com três anos, estava catando melodias para tocar. Nós brincávamos em casa, por exemplo: tu sentada aí, eu sentada aqui. Então, uma das duas perguntava: ‘O que é isso que eu estou tocando?’ (dá três toques na mesa). ‘Então, que lição é essa?’ A outra tinha que adivinhar.”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de comerciante)

“O meu pai tinha um bom ouvido musical, tanto que, para as pesquisas dele de poeta, ele trazia de ouvido sistemas populares – foi um tempo sem gravador - e cantava. Gostávamos muito de Boi Bumbá. Ele me levava para essas coisas, para a parte musical, comum a toda criança de uma geração que já passou. Hoje, as nossas crianças já não têm essa faceta de irem para Boi Bumbá, ver Rancho passar e tal...”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de agente da administração pública)

“Lá em Macapá, eram realizados ensaios de marcha. Numa bela tarde, jogando bola na rua Padre Manoel da Nóbrega, bairro Jesus de Nazaré, me vem a banda do Ginásio de Macapá, tocando dobrados e tudo. Nós corremos para ir assistir ao ensaio de marcha do G. M. (Ginásio de Macapá) e a banda tocando aqueles dobrados, como o 220, Saudade de minha terra, que são dobrados tradicionais de banda. Aquilo me encantou.”

(entrevistado com formação de professor; professor de trompete e regente de banda do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filho de agente da administração pública)

“Na Igreja, o processo era o seguinte: havia os ensaios aos sábados. Todos se reuniam. O maestro colocava as músicas para tocarmos e as pessoas iam tocando. A nossa música estava em função do culto. A preocupação era tocar e tocávamos hinos, que eram muito simples. Os músicos da Igreja, na verdade, eram formados por militares e praticamente não havia músico de Conservatório, nem de Escola de Música. A banda que eu tocava era um pouco agressiva, para mim. Era tipo banda de interior, aquelas bandas chamadas ‘a furiosa’. O pessoal da Igreja, não só os fiéis, como os pastores, ficavam alegres ao ouvirem o som de instrumentos dentro da Igreja. E quando era para eu tocar às vezes na rua? Nas pregações de rua e também nos desfiles...”

(entrevistado com formação de professor; professor de clarinete do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filho de trabalhador da indústria)

“A família era toda católica e cuidava de coral e dos problemas da paróquia. Eu me lembro da minha tia falar das Pastorinhas Belemitas, que foi um grupo famoso aqui. Meu pai compunha para as Pastorinhas. Ele escrevia os textos. Uns tios tocavam violino. E reuniam-se - a minha tia era pianista e cantora. Essa vida musical em casa começava na Igreja e terminava nos salões de casa, em saraus famosos.”
(entrevistada com formação de músico; professora de canto do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de contador)

As descrições dos entrevistados indicam a vivência de música dos gêneros erudito (em destaque) e popular, além da evidência à prática de banda, para aqueles que mais tarde se aperfeiçoaram em instrumentos de sopro. Aqueles com formação de músico apresentam memória mais detalhista, quanto ao gênero praticado em seu meio de convívio, do que aqueles com formação de professor. As recordações musicais familiares dos músicos evidenciam o gênero erudito, a prática popular e a música de banda mais do que os entrevistados com formação de professor de música (Tabela 7).

As práticas musicais na família, recordadas pelos dois grupos, também apresentam diferenças quanto aos instrumentos. Parentes dos dois grupos tocavam, sobretudo, instrumento de conservatório (canto, piano e instrumentos de orquestra). Na especificação da prática instrumental, os familiares dos músicos sobressaem-se nos instrumentos de orquestra (violino/violoncelo/contrabaixo: 22%) e no canto (14,6%) em relação aos familiares dos professores, que se destacam no piano (73,3%), nos instrumentos de cordas dedilhadas (violão/guitarra/bandolim/cavaquinho: 30%) e nos sopros (flauta transversal, clarinete, trompete e trompa: 20%). É entre os músicos que mais se evidencia o fenômeno da variedade de instrumentos tocados por um mesmo membro da família (22%), constatado em menor diversidade e em menores percentuais de ocorrência entre os professores (10%). Esses resultados demonstram a diversidade dos capitais musicais herdados pelos dois grupos de entrevistados em estudo (Tabela 8).

Relacionando-se as vivências instrumentais em família (Tabela 8) com a escolha do instrumento pelos entrevistados (Tabela 9), evidencia-se a tendência de reafirmação da herança instrumental, mantendo-se o grupo de músicos como maioria na opção pelo canto (7,3%) e pelos instrumentos de orquestra (violino/violoncelo/contrabaixo: 14,6%), estes últimos considerados

como os mais nobres, no espaço musical erudito⁵⁰. O grupo com formação de professor permaneceu como maioria no piano (73,3%) e nos sopros (flauta doce, flauta transversal, oboé, clarinete fagote e trompete: 20%), a exemplo de seus familiares.

Os entrevistados de ambos os grupos foram influenciados, na escolha musical, pela prática da música em seu meio de convívio. No entanto, as experiências ou as suas lembranças revelam algumas diferenças, que refletem desigualdade de oportunidades na incorporação de conhecimento musical. A maior frequência de lembranças de práticas eruditas dos músicos, em relação ao grupo de professores, atenta para a possibilidade de que a posse de capital musical familiar é um determinante da distribuição dos entrevistados nos dois grupos. A escolha pela formação de músico pode ser interpretada como efeito da posse de considerável capital musical erudito, anterior à entrada na escola de música, que favoreceu a construção antecipada de uma identidade musical, em face da familiarização com o modo conservatorial de uso da música.

Não se pode perder de vista o fato de a formação musical apresentar aspectos múltiplos, que acabam por mostrar outras diferenças de chances entre os grupos de entrevistados, que devem ser somadas às diferenças de oportunidades de experiências musicais. Entre elas, está o acesso a bens materiais, que estão imbutidos nesta formação. Em princípio, exige-se do estudante de música a posse de recursos materiais e o interesse em direcioná-los para sua formação. Ora, as escolas de música investigadas estão voltadas à formação do concertista. O ingresso dos entrevistados nesse espaço, onde desenvolveram os estudos musicais de base, significa um alto investimento econômico na consecução daquele objetivo, envolvendo desde a compra de equipamentos musicais, em geral muito caros, até pagamento de professores particulares, de viagens de estudo, entre outros aspectos. E não só. Implica também investimento envolvendo tempo para estudar, frequentar aulas, assistir a concertos, bem como espaço físico e ambiente propício para o treino individual.

⁵⁰ LEHMANN (1995), em uma análise sobre a estrutura e funcionamento social da orquestra, percebeu divisões e hierarquias entre os instrumentos, observáveis, por exemplo, no grau de sua evidência visual para o público. Assim, quanto mais visível o instrumento é no palco, nas imagens de televisão ou mesmo na ordem de apresentação nos programas de concerto, mais detém prestígio e posição de distinção na orquestra. Dessa maneira, os instrumentos de cordas têm mais prestígio e se apresentam com maior destaque do que os instrumentos de sopro de madeira, que se distinguem dos metais, por sua vez mais evidenciados do que a percussão. Sua pesquisa demonstrou que os músicos que tocavam violino vinham de grupos sociais mais favorecidos e os de sopro, em especial, os metais, provinham de grupos sociais menos favorecidos e que aprenderam os instrumentos em bandas do interior.

Eis citações feitas pelos professores entrevistados, relativas ao custo da formação musical:

“Quando eu fui para João Pessoa, eu não precisava possuir um instrumento, porque havia instrumentos na escola e ninguém para tocar. Eu pedi para tocar o oboé. Quando fui para Brasília, a Universidade não tinha instrumentos para alunos. Apadrinhamento para uma escola fornecer instrumentos para estudantes, acho que é só para cá, Norte e Nordeste. Para lá não tem. Em Salvador mesmo, ou você tem o seu instrumento ou não toca. Então, quando chegou a época da ida para Brasília, o meu pai comprou meu instrumento. Era caro! Além de não ter para vender, era um instrumento caro. Eu me lembro que, para o meu pai comprar esse oboé para mim, ele teve que vender um terreno. Não é o que eu tenho até hoje. Já comprei outro, depois. Esse oboé, que eu toco agora, comprei há três anos atrás e me custou cinco mil dólares. Eu fiquei juntando dinheiro não sei quanto tempo para comprar esse instrumento...”

(entrevistada com formação de professor; professora de oboé da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de servidor público de nível superior)

“... eu trabalhava para pagar as minhas aulas de canto, de piano, de solfejo e de educação teatral, porque você tem que se preparar muito bem para ingressar no 3º grau.”

(entrevistada com formação de músico; professora de canto do Instituto Carlos Gomes; filha de servidor público de nível superior)

“... não dá para viajar duas vezes ao ano, por causa da reserva financeira. A minha primeira viagem, até hoje eu me lembro. Foi em 1990. Eu já estava em Piano IV. O professor me concedeu uma bolsa com alimentação paga, estadia paga, curso pago e eu só precisava conseguir dinheiro para a viagem...”

(entrevistado com formação de professor; professor de teoria/flauta doce/piano em aulas particulares, escola de música particular, Escola de Música da Universidade Federal do Pará e de escola de Educação Básica; filho de pequeno pecuarista)

Não obstante a necessidade de suporte econômico para a formação musical, a investigação da origem social dos entrevistados, por meio da evidenciação da categoria sócio-profissional do pai, permite perceber que os filhos de membros dos poderes executivo e judiciário, proprietários da indústria e altos executivos são minoria irrelevante (no grupo de músico: 4,9%, 2,4% e 4,9%; no grupo de professor: 6,7%, 3,3% e 3,3%) (Tabela 10). Esses dados levantam a questão: por que os grupos dirigentes da sociedade paraense se afastam do ensino da música? Uma questão relevante que, considerando os demais resultados da Tabela 10, leva à conclusão de que a profissão musical é relegada aos grupos sociais menos favorecidos e não tem prestígio nas camadas mais altas da sociedade.

No entanto, músicos filhos de comerciantes manifestam interesse pelo estudo e aperfeiçoamento em algum instrumento musical há até três gerações (34,14%) (Tabela 11). A maior concentração dos músicos nas famílias de proprietários do comércio pode ser compreendida pelo fato de grande parte destes entrevistados ter nascido nas décadas de 20 e 30, quando o comércio local ainda representava uma das categorias mais privilegiadas de Belém – vale lembrar que foi a classe dos proprietários do comércio de Belém que, em 1928, foi responsável pelas doações de móveis, equipamentos e material de expediente para a reabertura do Instituto Carlos Gomes. Portanto, era uma das categorias sociais que dispunha de recursos materiais para investir largamente na educação de seus filhos, por exemplo, sustentando seus estudos musicais.

Entre os professores, destacam-se os filhos de agentes da administração pública e agentes administrativos, isto é, funcionários públicos ou de empresas privadas, com nível de escolaridade médio ou inferior (26,7%) e de servidores civis e militar de nível superior (23,3%), cujos familiares desenvolvem estudos e práticas musicais há até três gerações (Tabela 12). Eles nasceram a partir do final da década de 50 e nos anos 60 e 70, o que oferece indício da existência, nessas épocas, de um grupo social com ambições similares às dos comerciantes de décadas anteriores, no Pará. Isto porque esse funcionalismo adotou comportamento semelhante ao dos comerciantes na educação dos seus filhos, investindo no enriquecimento do capital escolar, por meio da música.

Apresenta-se relevante o percentual de entrevistados com formação de músico, filhos de famílias economicamente menos privilegiadas, isto é, de trabalhadores de serviços, da produção, da indústria e do comércio (19,5%) (Tabela 10). Para entender como esses operários puderam investir na formação musical de seus filhos é necessário verificar outros aspectos, como a relação entre os instrumentos executados nas famílias e os escolhidos pelos entrevistados, a forma de aquisição dos instrumentos (se por força de herança ou de que outra forma). Aqui, vale lembrar LEHMANN (1995), que relaciona, em termos simbólicos, a distinção dos instrumentos na orquestra e nos conservatórios à distinção social de seus executantes, para investigar o sentido que as opções instrumentais dos músicos com baixo capital econômico dão à sua formação. Também é necessário averiguar o capital musical dessas famílias, com o qual os músicos puderam contar e apreender se ou como esse capital foi decisivo na formação deles, a ponto de

permitir superar as restrições no investimento material que, em princípio, lhes interditariam a entrada no mundo da música erudita.

Ao cruzar a categoria sócio-profissional do pai com a escolha do instrumento (Tabelas 13 e 14), encontra-se certa regularidade nesta escolha dentro da hierarquia social. O canto é praticado pelos filhos de famílias das categorias altas e intermediárias. O piano e o violão, instrumentos popularizados na nossa sociedade, estão distribuídos por todas as categorias sócio-profissionais, sendo que o piano, possivelmente por ser mais caro, concentra-se entre os filhos de proprietários do comércio e de servidores civis e militar de nível superior. Os instrumentos de corda (violino, violoncelo e contrabaixo), sopro (flauta doce, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e trompete) e percussão são praticados pelos entrevistados das categorias intermediárias e baixas.

A opção de músicos filhos de famílias menos privilegiadas por instrumentos de cordas, especificamente o violino, deveu-se ora ao fator herança, ora à convivência com este instrumento em conjuntos populares, na Belém dos anos vinte e trinta. Já a opção por instrumentos de sopro, como a flauta doce e o clarinete, pelos professores filhos de famílias com os menores recursos econômicos, pode ser compreendida pelo baixo custo de um e pela prática musical de banda do outro, com a qual o entrevistado conviveu desde a infância, no âmbito de sua igreja.

Esses resultados aproximam-se dos de outras pesquisas, como as de PINÇON-CHARLOT, GARNIER (1984), HENNION (1983) e de LEHMANN (1995), que investigaram a realidade de conservatórios franceses. A aproximação das tendências aponta, como herança da cultura ocidental, a conservação da relação incorporada entre origem social e escolha de instrumentos; isto, porque os instrumentos que aqui chegaram, por meio do colonizador europeu, integravam práticas musicais distintamente distribuídas por grupos sociais diferenciados, permitindo que aqui permanecesse a associação entre instrumento, modo de uso e grupo social ao qual cabia o uso.

Constata-se que entre os músicos, em situação familiar economicamente mais desfavorável em relação ao grupo de professores de música (68,3% dos músicos são oriundos de categorias sócio-profissionais intermediárias, isto é, são filhos de comerciantes, profissionais liberais - jornalista, dentista, médico, contador -, profissional graduado do setor privado - advogado -, servidores de nível superior, músicos e professores, agentes da administração

pública e agente administrativo⁵¹; e 19,5% são filhos de operários), concentra-se a maior diversidade de opções por instrumentos dos naipes das cordas, sopros e percussão (violão, violino, violoncelo, contrabaixo, fagote, trompete e percussão), além do piano e do canto. O grupo de professores, não obstante as melhores condições econômicas na origem familiar em relação ao grupo com formação de músico (76,6% dos professores são filhos de pais de categorias sócio-profissionais intermediárias, isto é, pequeno pecuarista, comerciantes, servidores públicos de nível superior, músicos e professores, agentes da administração pública e agente administrativo e pastor; e apenas 10% são filhos de operários), praticamente se restringe à opção por piano e sopros (flauta doce, flauta transversal, oboé, clarinete e trompete)⁵².

As categorias sócio-profissionais intermediárias acima listadas, nas quais se situa a maioria dos entrevistados de ambos os grupos, apresentam as condições materiais indispensáveis ao estudo musical, não sendo possível dizer o mesmo dos entrevistados oriundos de famílias da categoria sócio-profissional menos privilegiada. A questão é compreender como estes últimos conseguiram manter-se na formação musical, em face das exigências materiais e culturais.

No aspecto econômico, essa questão pode ser compreendida pelo fato de os entrevistados, de ambos os grupos e de origens sócio-familiares diferentes, ainda quando estudantes, terem se iniciado na prática profissional, atuando quer como músicos (em conjuntos eruditos, populares e folclóricos), quer como professores (em aulas particulares), o que deve ter possibilitado o auto-sustento dos menos privilegiados economicamente. O fato de estes últimos terem optado por um leque mais amplo de práticas instrumentais certamente os favoreceu no campo das possibilidades de atuação, quer como professores, quer como músicos em orquestra, música de câmara, conjuntos populares e bandas de música.

Eis duas falas representativas dessa situação:

“... então, o mercado de trabalho era grande: tocava-se em Pássaros⁵³, hotéis, bailes e Pastorinhas. Em 1942, eu era aluno do Conservatório e já tocava, porque meus pais eram muito pobres e eu já gostava de andar bem vestido, bem alinhado no Conservatório. O Conservatório era um colégio de elite, naquela época. Eu tocava em toda parte, embora, naquela época aluno do Conservatório fosse proibido de tocar música popular. Não se podia tocar em conjunto popular. Um dia, fui chamado à diretoria e disse: ‘Toco e vou lhe explicar porque eu toco. Eu preciso ajudar meus pais da seguinte maneira: meu pai é muito pobre, eu tenho profissão, tenho

⁵¹ Servidores ou trabalhadores de nível médio ou com menor escolaridade, que atuam em repartições públicas ou empresas privadas, em funções como as de secretário, agente de portaria ou bancário.

⁵² Esses percentuais são resultantes do somatório das frequências relativas obtidas nas tabelas 13 e 14.

⁵³ Folgado junino, que compõe o teatro popular de época, no Pará. Também são chamados de Bichos (SALLES, 1994).

condições de tocar e eu preciso de tocar, vestir-me, calçar-me e essa coisa toda. Eu não posso estar dependendo do meu pai, já estou com dezoito anos. Meu pai é muito pobre, é operário.”

(entrevistado com formação de músico; professor de violino na Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filho de trabalhador de serviços)

“Antes de eu terminar o curso, minha professora, que tinha as aulas de piano no Conservatório e sempre lecionou particular na casa dela, convidou-me: ‘Agora, você vem para cá, dar aula de teoria.’ Ela me pagava. Eu recebia dinheiro.”

(entrevistada com formação de músico; professora de teoria em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes, Escola de Música da Universidade Federal do Pará e durante algum tempo em creche, escola de Educação Básica e Licenciatura em Educação Artística; filha de trabalhador de serviços)

Nos anos 40 e 50, quando o movimento musical erudito em Belém deixou a desejar quanto à frequência de concertos, os alunos do Instituto Carlos Gomes criaram um Grêmio Cívico, para promover concertos e reuniões de estudantes em torno da música. As experiências daí decorrentes contribuíram para a ampliação do preparo performático dos entrevistados que se formaram naquelas décadas.

“Nessa altura, tinha até um Grêmio composto por alunos e promovia apresentações. Não tinha outra função a não ser a de fazer com que os alunos pudessem ter o seu lugar nas apresentações. Aqueles concertos, que eram concertos tradicionais no Conservatório – dia 11 de julho (aniversário de nascimento de Carlos Gomes) e o concerto de encerramento do ano – eram limitados para a apresentação dos alunos. O diretório se formou com a intenção de promover apresentações mais íntimas, justamente para que os alunos de uma maneira geral pudessem participar. Eu me lembro bem que houve um concerto no Teatro da Paz, que foi denominado *Noite Chopiniana*, porque eram só composições de Chopin. Sempre nós fazíamos uma palestra antecipando o concerto. Por exemplo, se era sobre Chopin, algum aluno era escolhido para fazer uma pequena explanação sobre o compositor ou sobre as peças que iam ser tocadas.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano em aulas particulares, no Instituto Carlos Gomes, na Escola de Música da Universidade Federal do Pará e durante algum tempo da Licenciatura em Educação Artística; filha de comerciante)

“... eu fiz parte do Grêmio Cívico com outros alunos. Nós tínhamos reunião na casa de um deles, que tinha um apartamento lindo, no Edifício Manuel Pinto da Silva. Nós íamos para lá. Um outro aluno tinha muito dinheiro, pois era filho do dono da Farmácia Belém. Ele tinha talento, mas nunca levou a sério o estudo. Diz que ele ia para Moscou e aí ele fingia que tinha tocado na orquestra e a gente se acabava de rir! Foi uma época muito boa da nossa vida, em que nós tínhamos esse Grêmio e nos reuníamos para conversar e para tocar. Nós tocávamos muito.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de trabalhador de serviços)

“Nós fundamos um Grêmio lá dentro e começamos a fazer recitais todo mês no Conservatório. Nós fazíamos uma das coisas que hoje se faz bastante, mas naquele tempo era coisa rara. Por exemplo, em época de São João: ‘Vamos fazer recital de música brasileira!’ Fazíamos recital só de música brasileira.”

(entrevistado com formação de músico; professor de violino da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filho de trabalhador de serviços)

A continuidade dessa fala evidencia que, na prática, não se separava música erudita de popular.

“...e no fim, como a casa era grande, tinha um belíssimo quintal, quando terminava o recital íamos parar no quintal e fazíamos quadrilha, tacacá, mingau, essas coisas todas.”

Da mesma forma, as experiências de prática de orquestra, música de câmara e até mesmo de canto coral abriram aos entrevistados um leque de possibilidades de práticas profissionais, que viabilizaram o ingresso antecipado no mercado de trabalho, em vista do sustento ao menos parcial da formação em música. Isto aconteceu em Belém ou fora, durante os anos de 1970 e 1980, quando o governo militar investiu fortemente numa política de estímulo à cultura nacional.

“Tocávamos na Orquestra Juvenil e na Orquestra Profissional. O ensaio da Orquestra Juvenil, eu acho que era todos os dias, de seis às sete, vamos supor de seis e meia às sete e meia. Depois disso, tocávamos na Orquestra Profissional, de sete e meia a não sei que horas. E depois, ainda íamos para o ensaio do Madrigal. Não era por ordem do diretor. Nós íamos fazendo. Quando eu fiz Bacharelado em Oboé e Licenciatura em Música, em Brasília, toquei na Banda da Escola de Música. Estudávamos na Universidade e a Escola de Música é separada da Universidade. Havia a Orquestra no Departamento de Música. Tocávamos nessa orquestra. Fazíamos cachê na Orquestra do Teatro Nacional. Ih, fiz um montão, tocando oboé, corne inglês. Tocava às vezes também na Orquestra da Escola de Música. Nessa época [década de 80], em Brasília, havia vários projetos. Tínhamos grupo de música de câmara que tocava nesses projetos e ganhava cachê.”

(entrevistada com formação de professor; professora de oboé da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de servidor público de nível superior)

No aspecto cultural, no entanto, os grupos socialmente menos privilegiados carregavam desvantagens, quanto às vivências artístico-intelectuais, no seu meio de convívio. Em geral, o acesso deles aos bens culturais era bastante restrito no que viam, ouviam e aonde podiam ir no seu cotidiano (escola de educação básica e conservatório) ou no lazer (ouvir rádio, passeio anual à piscina, festas populares nas ruas, em arraiais e terreiros). O ambiente do conservatório ampliava suas experiências culturais, por meio do relacionamento com colegas e professores, cujas casas podiam passar a freqüentar, com quem por vezes iam a concertos e de quem podiam

emprestar livros e discos. Essa situação, comum aos filhos de pais de categoria sócio-profissional menos privilegiada, podia ser experimentada por alguns entrevistados, cujos pais pertenciam a categorias sócio-profissionais intermediárias e altas.

“... fiz amizade com o professor de piano, que me convidava para ir à casa dele ouvir música – eu não tinha som em casa, não tinha aparelho de som, não tinha disco de música erudita. Ele me falava sobre história da música, tocava para mim, fazia-me ir ao piano e me dava a técnica da Magdalena Tagliaferro. E a professora de violino, quando viajava, convidava-me para ficar vigiando a casa dela. Eu perguntava para ela se eu podia mexer nos livros e ela me dava autorização. Era mais uma forma que eu encontrava para estudar. Ficava na casa dela, pegava livros de História da Música, alguns livros de Estética Musical e de Teoria e ouvia, no som dela, as músicas eruditas e outras coisas mais.”

(entrevistado com formação de professor; professor de teoria/flauta doce/piano em aulas particulares, em escola de música particular, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e de escola de Educação Básica; filho de pequeno pecuarista)

“A minha relação com a música foi sempre assim: desde criança fui a concertos porque ficava pendurada no telefone: ‘Professora, você vai para o concerto hoje à noite? Ah, então você me dá uma carona?’ ‘Ah, não vou!’ ‘Então, está bem.’ ‘Professora, a senhora vai para o concerto hoje à noite? A senhora me dá uma carona?’ ‘Ah, está bem!’ O marido dela vinha me buscar na minha casa ou então vinham os colegas, porque eu era muito criança, lá dentro do Conservatório. Era *pixota*, mas era metida em tudo.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de alto executivo)

Esse fenômeno demonstra que a condição econômica favorável nem sempre torna possível a apropriação de certos bens materiais, quando estão esvaziados os interesses que assinalam as necessidades de apropriação. É possível que as famílias economicamente favorecidas não tivessem interesse em investir na formação musical de seus filhos e, por isso, restringiram o suprimento de recursos que poderiam estimulá-los a abraçar o ideal profissional.

No entanto, os entrevistados, cujos pais são de categorias sócio-profissionais intermediárias e altas, apresentam tendência ao desenvolvimento de uma vivência cultural mais ampla, especialmente favorecida pela rede de relações sociais de suas famílias, que envolvia artistas e intelectuais. A frequência, em suas casas, de professores e diretores de conservatório, de músicos vindos da Europa ou do Rio de Janeiro, de concertistas, atores, escritores e jornalistas permitia-lhes a incorporação de modos de sentir, ver, ouvir, pensar e expressar-se - um processo de aquisição de uma cultura - que lhes deu a base necessária ao estudo musical, uma das opções artístico-intelectuais às quais este ambiente os encaminhava:

“Desde criança eu ouvia a Serenata de Schubert, desde menino, cinco anos de idade... E a família Nobre [tradicional de músicos] era muito amiga de minha mãe e costumava ir lá em casa e cantar. Ouvia-se bastante música. Minha mãe, de vez em quando, tocava um pouco de violino. Havia uma ‘Hora da Arte’: Emília Nobre, Helena Nobre, Paulino Chaves. Meneleu Campos estudava lá em casa.”
(entrevistado com formação de músico; professor de piano em aulas particulares, em escolas de música públicas, entre as quais a Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filho de comerciante)

Por mais restritas que tenham sido as condições materiais e culturais dos entrevistados filhos de famílias menos privilegiadas, a investigação da origem musical-familiar desses entrevistados indicou que eles estão entre os que apresentam família com duas gerações de músicos (Tabelas 11 e 12). Significa que eles desenvolveram o aprendizado musical no meio de convívio, onde obtiveram as condições básicas ou iniciais para ingressar no mundo da música. Considerando-se, ainda, que as práticas musicais vividas pelos entrevistados dessas famílias correspondiam à música popular, erudita e de banda, pode-se afirmar que a familiaridade com diferentes práticas musicais foi um dos fatores que lhes favoreceu a profissionalização precoce, porque lhes apresentou diversas possibilidades de escolha musical e, especialmente, instrumental, aspecto decisivo para a maior absorção profissional pelo mercado de trabalho.

No grupo de músicos predominam os filhos de famílias com duas e três gerações de músicos (56,09% e 24,4%, respectivamente) (Tabela 11), distinguindo-se do grupo de professores, que apresenta origem musical distribuída de forma equilibrada entre famílias com uma e três gerações de músicos (30%), ainda que haja o predomínio de professores com famílias com duas gerações de músicos (40%) (Tabela 12). Ou seja, os entrevistados que escolheram a formação de músico apresentam as maiores vantagens na origem musical familiar. Levando-se em conta o fato de que os entrevistados que optaram pela formação de músico-professor apresentam as melhores condições materiais na origem familiar, pode-se concluir que, na escolha pela formação de músico, pesa mais o capital musical do que o econômico e que as exigências materiais e culturais dessa formação no contexto escolar podem ser supridas pelo exercício profissional precoce e pelas experiências musicais no meio de convívio.

O capital econômico da família, embora deva ser considerado, não é fator suficiente para que se compreenda as escolhas dos entrevistados. Resultados de pesquisas, como a de PINÇON-CHARLOT, GARNIER (1984), indicam que as disposições culturais estão entre os determinantes da presença dos indivíduos em conservatórios e das escolhas que ali fazem. Tal

como constatou-se nessa pesquisa, também HENNION (1983 e 1988), AUGUSTINS (1991) e LEHMANN (1995) apresentam o capital musical herdado como fator importante e até mesmo decisivo na formação e atuação musicais. Nas suas investigações, encontraram uma forte representação de descendentes de músicos entre os alunos matriculados em conservatórios franceses e entre músicos profissionais. Do mesmo modo, na presente pesquisa, a quase totalidade dos entrevistados mencionaram pertencer a famílias de músicos (profissionais, amadores, estudantes).

O sentido da relação entre os capitais familiares e as escolhas dos entrevistados é configurada em situações, como a posse do primeiro instrumento musical. Os membros dos dois grupos possuíam seus próprios instrumentos; ganharam-nos dos pais e, em alguns casos, dos cônjuges, parentes ou amigos. A diferença entre os grupos com formação de músico e de músico-professor está na forma como os instrumentos lhes chegaram: como herança familiar, mais entre os músicos (48,8%) e como presente dos familiares ou amigos, especialmente entre os professores (53,3%) (Tabela 15). Essa diferença remete à distinção das condições que participam como determinantes da presença dos entrevistados no mundo da música, bem como das escolhas no modo de nele permanecer. Pode-se dizer que a compra do instrumento reflete mais a condição econômica, enquanto a herança instrumental tende a evidenciar, além da condição econômica, a gênese musical.

A aceitação da herança indica a preservação de prática musical de origem familiar, no caso, pelo menos do legado instrumental. Ora, se os entrevistados, especialmente os com formação de músico, apresentam, na prática familiar, algum instrumental musical, significa que o ingresso em escola de música representou o prosseguimento escolar de uma prática musical iniciada em família. Acrescente-se que a aquisição do instrumento, por meio da compra, tende a significar a introdução da prática musical escolar no âmbito familiar, o que, segundo os dados sobre a forma de aquisição do instrumento, parece ter ocorrido mais entre os professores.

Outro aspecto importante é com referência ao ingresso na música; mais precisamente às influências que levaram os entrevistados a ingressar na formação conservatorial. O grupo de entrevistados com formação de músico, mais do que o grupo de entrevistados com formação de professor, atribui o seu ingresso à influência da família (87,8% e 63,33%, respectivamente) (Tabela 16). A família ainda se destaca como fator de apoio à opção pelo estudo musical (para os músicos: 75,6% e para os professores: 50%) (Tabela 17). No entanto, quando se trata da

continuidade dos estudos, tendo em vista a profissionalização musical, os percentuais que indicam apoio da família são baixos, sobretudo para os entrevistados com formação de professor (33,3%), em relação aos músicos (48,78%). Os professores também apresentam os maiores percentuais de negação (6,7%) e restrição (33,3%) do apoio dos familiares, em relação aos músicos (2,44% e 12,2%, respectivamente) (Tabela 18). Isto quer dizer que para as famílias de ambos os grupos, que chegaram a apoiar o estudo inicial da música, havia outras pretensões profissionais para seus filhos, que não era a de que se tornassem músicos.

Ainda no ingresso, o fator idade de iniciação musical, como indicador da gestão familiar das escolhas dos entrevistados, seguia rotina semelhante para aqueles que se encaminharam às formações de músico e de músico-professor. Em geral, os entrevistados ingressavam com idade entre 07 e 10 anos (46,34% dos músicos e 33,33% dos professores) e concluíam o estudo básico do conservatório em torno dos 18 anos. Houve casos de ingresso na idade pré-escolar, entre 03 e 06 anos (19,51% de músicos e 33,33% de professores) ou com idade escolar avançada, entre 11 e 14 anos (17,07% dos músicos e 13,33% dos professores), 15 e 17 anos (2,44% dos músicos e 3,33% dos professores) e entre 18 e 21 anos (2,44% dos músicos e 6,66% dos professores) (Tabela 19). Os percentuais indicam que as famílias da maioria dos músicos não investiram na precocidade musical de seus filhos, tanto quanto parece ter ocorrido às famílias do grupo de professores, que também se sobressaiu nas faixas etárias mais altas de ingresso escolar.

Essa realidade representa uma contradição com a expectativa de formação do músico, dentro da perspectiva conservatorial, isto é, com a noção de que a formação do músico deve ser iniciada precocemente. Nesta pesquisa, os iniciados precocemente direcionaram-se à carreira de professor de música. Esta contradição pode ser compreendida por meio da percepção de que a maioria dos músicos e professores considera que iniciou suas práticas musicais fora do contexto da família (Tabela 20), não obstante serem oriundos de família ou meio musical, conforme atestam nos relatos de suas lembranças. Por conseguinte, vê-se que eles excluem, do processo de iniciação, sua apresentação à música no meio de convívio. Isto significa que há entrevistados que não consideram as práticas do meio de convívio como práticas de iniciação.

Ora, sabendo-se que a formação escolar, pela qual os entrevistados passaram, desenvolve, além de conhecimento, noções e valores incorporados durante longo tempo e por meio dos quais os indivíduos passam a perceber as práticas culturais de seu grupo social, logo

torna-se possível compreender que os entrevistados as classifiquem de acordo com a percepção social legítima, difundida pela escola. Essa percepção inclui as noções de que a aprendizagem válida é a formal, de acordo com o currículo oficial, dirigida por quem tenha autoridade pedagógica para tanto e, de preferência, no espaço escolar. Tal percepção conduz à subjugação das práticas informais, baseadas na intuição e no gosto, à perspectiva formal, fundada na razão e na norma explícitas. A iniciação no contexto familiar ou de convívio social foi omitida, em face da visão de que se trata de um processo formal.

Não obstante a sobrevalorização das práticas escolares às familiares, é nestas últimas que os indivíduos encontram o lastro para o desenvolvimento escolar, no sentido de que o domínio da cultura escolar depende das práticas anteriores, que tenham possibilitado uma familiarização prévia, exigida pela escola. Isto é evidenciado pelos entrevistados de uma forma naturalizada, na qual eles buscam fazer reconhecer a herança musical que trazem consigo, como sinal de que pertencem ao mundo da música.

Em face das origens musicais e por terem sido mais vastas as lembranças dos entrevistados com formação de músico, sobre a música em família, deduz-se que eles se detiveram mais nesse convívio e ingressaram no contexto formal mais tarde do que o grupo de professores, cujas lembranças são menos detalhadas e variadas, indicativo de restrições, supridas pela iniciação escolar precoce.

Há outro aspecto a considerar nas formas de iniciação: o fato de as famílias do grupo com formação de músico terem investido em aulas particulares (36,59%) mais do que as famílias do grupo dos professores (33,33%) (Tabela 20), embora os entrevistados com formação de professor apresentem famílias em melhores condições sócio-econômicas. Estas famílias investiam menos na formação de seus filhos, mais uma vez dando sinais de que não tinham a intenção de que eles seguissem a carreira musical. Viam, no estudo da música, um complemento cultural que amplia os capitais utilizados nas relações sociais. Ao encaminhar seus filhos ao estudo da música, pretendiam que eles desenvolvessem uma prática cultural que marca as posições sociais mais elevadas. Tratava-se da aspiração social, de manutenção de um lugar ou de ascensão, por meio do desenvolvimento de conhecimento escolar, acrescido da música, na abrangência do domínio cultural. Isto é ilustrado pela pressão das famílias dos entrevistados, para que seus filhos realizassem cursos superiores em outras áreas de conhecimento, que não fosse a da música. Essa atitude das famílias poderia também ajudar a explicar por que carreiras

profissionais de prestígio social e tradição, como o Direito, são mais valorizadas pelas antigas famílias dirigentes de Belém, que colocam obstáculos a que seus filhos sigam a carreira de músico profissional.

Os dados da Tabela 21 demonstram que somente parte dos entrevistados aquiesceram à pressão das famílias contra a carreira na área da música, realizando cursos fora das áreas artísticas. Esta situação é expressa em falas como:

“Quando terminei o Pedagógico, falei: ‘Oh, mãe, terminei. Agora, deixa eu ficar no Conservatório numa boa.’ Ela disse: ‘Não, senhora! Você tem que ter um Dr. na frente!’ Eu respondi: ‘Mas, mãe, o que é que eu vou fazer? Medicina? Não, eu não vou fazer. Advocacia? Não tenho vocação. O que é que eu vou fazer?’ ‘Faz qualquer coisa, mas tu tens que fazer uma faculdade que não seja relacionada com artista. Nada de artista! Daqui a pouco, eu morro e tu vais ficar como, aí? Tocando? Tocando na noite? Ensinando? Não sei o quê? Não, tu tens que ter uma profissão.’”
(entrevistada com formação de músico; professora de piano do Instituto Carlos Gomes; filha de alto executivo, optou pelo curso superior de Administração de Empresas)

Um percentual considerável dos entrevistados optou por cursos de Letras, Educação Artística (Desenho e Artes Plásticas), Comunicação e Arquitetura, que lhes permitiram ao menos permanecer próximos da Música, em terreno artístico-cultural, uma vez que em Belém, até 1989, não havia curso superior na área musical. Essa tomada de posição dos entrevistados gerou conflito com os pais, que tinham condições, mas não quiseram investir na continuidade dos estudos musicais de seus filhos fora, porque guardavam pretensões sociais que consideravam difíceis de atingir por meio da música ou das artes.

No entanto, mesmo optando por permanecer no mundo artístico, os entrevistados basearam-se no prestígio social atribuído a cada curso, mantendo, como fundamento de suas ações no campo das artes, os valores que impulsionavam as ações de seus pais, na gestão de suas formações escolares:

“Acho que nessa época já havia Educação Artística (Artes Plásticas). Então, eu disse: ‘Vou me matricular em Educação Artística, porque é a coisa mais parecida com a Música. Quando chegou a época da matrícula, eu disse: ‘Gente, eu estudei tanto para fazer Educação Artística?’ Só para tu veres como era a cabeça nessa época! ‘Eu não vou fazer isso, não!’ Matriculei-me em Letras, porque achei que era um pouquinho melhor.”
(entrevistada com formação de professor; professora de oboé da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de servidor público de nível superior)

Estes resultados relacionam-se com a percepção do lugar social da música, das artes e da profissão na área artística, expressa em falas desta mesma professora, que fez vestibular para Letras, antes de se transferir para Música:

“... porque, em casa, por exemplo, eles aceitavam que eu fizesse tudo com música. Mas quando chegou a época de decidir o que fazer no Vestibular, eles achavam que ‘Ah, música era um passatempo’, que devíamos fazer outra coisa que prestasse.”

Os dados da Tabela 21 e as falas dos entrevistados aproximam-se de resultados de outros estudos, que mostram como a gestão da escolaridade pelos pais interfere nas escolhas de seus filhos, orientando-os a evitar as disciplinas e cursos nas áreas artísticas. A própria escola contribui para essa tomada de posição dos pais, por exemplo, por meio da hierarquização das disciplinas e atividades nos currículos escolares e da sobrevalorização de operações intelectuais pertinentes ao conhecimento científico. Neste sentido, a modalidade de inscrição no vestibular permite perceber uma hierarquia, que indica a existência de subgrupos, para os quais se dirigem os candidatos que possuem capitais escolares e sociais mais elevados⁵⁴.

O processo de ingresso dos entrevistados no universo da música compreendeu três estágios:

1. vivência familiar, onde se formava o gosto inicial;
2. aulas particulares, que introduziam o estudo formal e sistemático;
3. estudo em conservatório, onde se buscava a legitimidade do estudo da música.

Do que já foi analisado sobre as experiências musicais no meio de convívio, tem-se a ressaltar as diferenças nas rotinas vividas pelos dois grupos de entrevistados. Tais diferenças retomam a discussão sobre as práticas familiares, desta vez, com características de ensino formal. Os entrevistados com formação de músico enfatizaram as experiências com música erudita, assinalando especialmente as aulas dadas em casa pela mãe, o estudo individual de irmãos e primos em casa, audições musicais em casa e concertos no Teatro da Paz. Os entrevistados com formação de músico-professor evidenciaram a performance em casa, na Igreja, em bares e restaurantes. Em geral, os professores não indicam terem convivido num meio musical com rotina de ensino formal e treino diário ao instrumento, que culminavam na apresentação pública do executante. Isto quer dizer que o grupo de músico-professor viveu apenas um momento (o da apresentação) de um processo (que envolve aulas, treino e apresentação), ao qual viriam a ser

⁵⁴ Ver, em especial, VERGER (1982) e ALMEIDA (1999, Parte I).

submetidos, quando ingressassem na escola de música, ou antes, nas aulas particulares de música. Já o grupo de músicos tendia a encontrar, no conservatório, a extensão da experiência musical do meio de convívio. Essa diferença entre os grupos está refletida na disciplina de treino diário dos entrevistados, onde o grupo com formação de músico concentra-se no indicador de treino em tempo integral (31,71%), sendo sua carga horária mínima de treino diário de duas horas (14,63%). Os entrevistados com formação de músico-professor apresentam menor evidência de treino em tempo integral (26,66%), sendo que alcançam carga horária de uma hora (6,66%) (Tabela 22). É evidente que a diferença inicial, quanto à experiência musical com características de ensino formal no meio de convívio, resultou na diferença quanto à disciplina de treino diário e em outras diferenças, que interferiram no processo de aprendizagem dos entrevistados, tendo como consequência o desenvolvimento musical de forma distinta em cada grupo, logo na base de formação escolar (conservatório), comum à quase totalidade dos entrevistados.

A objetivação da disposição escolar de disciplina e dedicação de tempo ao treino individual dos entrevistados, se por um lado pode ser favorecida pela incorporação de práticas ou de costumes similares no meio de convívio, por outro é indicativo de investimento da família, de acordo com as condições materiais que esta oferece, para o desenvolvimento do empreendimento musical. A boa vontade no meio de convívio expressa-se, entre outros aspectos, por meio da disponibilização de ambiente para o exercício do estudante. Sua negação, especialmente quando as condições culturais e econômicas são privilegiadas, pode ser interpretada como indicativo da visão e das intenções da família, em direção ao papel ornamental da música, na formação de seus filhos.

“Quando eu podia estudar, todo mundo estava em casa e não tinha esta sala fechada. Era tudo aberto, era um barulho infernal. Ninguém agüentava. Para não atrapalhar as pessoas, eu não estudava tanto assim.”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano e teoria em aulas particulares; professora da disciplina Educação Artística em escola de Educação Básica; professora da Licenciatura em Educação Artística; filha de servidor público de nível superior)

“Durante o tempo que eu estudei aqui em Belém, o meu piano ficava na sala, diferente do que se aconselhava para todo mundo. Era assim: o carteiro tocava, a campainha tocava, o telefone tocava e eu realmente aprendi a desconectar do mundo e a não ouvir campainhas, nem vozes, nem nada.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de alto executivo)

O segundo estágio do processo de ingresso no universo da música, isto é, a aula particular, significou a passagem do informal no meio de convívio ao formal dessas aulas, que preparavam ao ingresso em escola especializada. O sentido de prazer, demonstrado nessa passagem, pode ser observado em discurso de uma entrevistada com formação de músico, que estudou piano, fez pós-graduação em teoria musical e tornou-se professora de instrumento. Ela compõe a terceira geração de uma família de pianistas e professores de piano. Seu relato é importante por identificar, em sua mãe, o personagem oficial da professora de música, particular e em conservatório, e o personagem oficioso materno que, fora dos dias de aula, primeiro particular, depois em escola especializada, acompanhava o treino. Antes da descrição do triplo papel de sua mãe, ela menciona a irmã, quatro anos e meio mais velha que, brincando de professora, a iniciou. Note-se que a irmã e a entrevistada, desde muito cedo, presenciavam as aulas particulares que a mãe ministrava em casa. Na brincadeira, ambas repetiam as imagens vividas, jogando com os papéis, na reprodução de um enredo do cotidiano. A imitação indica, em princípio, a disposição em herdar um modo de praticar e ensinar música, que introduzia a música erudita européia de conservatório, de forma muito prazerosa, nas lembranças:

“Eu não sei se tu chegaste a conhecer aquele método antigo do Mário Mascarenhas, que tinha o *dó*, que era um dedinho machucado, o *ré*... O meu tio mandou esse livro do Rio de Janeiro e a minha irmã começou a me ensinar muito na base da brincadeira. Eu deveria ter uns quatro anos e ela tinha uns oito. Era muita brincadeira, lógico! Mas era bom. Oficialmente, eu comecei a ter aulas aos seis anos, com a mamãe, em casa. Nessa altura, só entrava para o Conservatório quando já se sabia música⁵⁵. Não existia Musicalização. Tinha que estudar para depois fazer um testeinho. Eu fiz esse teste com uns sete ou oito anos. Depois desse teste, eu comecei normalmente, fazendo o curso de piano, lá no Conservatório. Em casa, a mamãe fazia comigo o esquema de aluno particular. Eu tomava banho, me arrumava toda, na hora da aula, para descer. Os outros alunos particulares estavam lá. Eu vinha toda pronta, como qualquer um deles. Nos dias que não eram de aula, ela sentava como mãe, para ensinar, para ajudar a estudar, para eu aprender a estudar. Os programas de audição que eu toquei e tenho guardados são da época em que eu entrei para o Conservatório. Não havia provas nas aulas particulares. Era mais livre do que no Conservatório. Ela nunca fez prova com os alunos particulares.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano em conservatório de sua propriedade, do Instituto Carlos Gomes, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e, durante algum tempo, da Licenciatura em Educação Artística; filha de médico)

⁵⁵ Até a reforma do ensino de 1971, o Instituto Carlos Gomes oferecia classes de Iniciação Musical, cujo ingresso previa algum conhecimento anterior do aluno, atestado por meio de exame de seleção e classificação. A partir das mudanças determinadas pela DL N.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), foi introduzida a Musicalização, série/disciplina que forçava o estabelecimento a aceitar alunos sem qualquer instrução musical anterior.

As lembranças da entrevistada estão relacionadas à prática conservatorial, tanto na relação lúdica com a música, mediada pela irmã, quanto na relação formal mediada pela mãe. Em ambas situações, a ênfase é dada à performance baseada na leitura, característica da prática escolar de conservatório, não percebida pela entrevistada na primeira situação, pelo fato de ela não conferir à irmã autoridade para tanto, embora o relato indique que esta reproduzia os rituais de uma aula de piano, que se iniciava pelo ensino do nome das notas⁵⁶. A introdução prazerosa da prática de conservatório favoreceu a passagem para o ensino promovido pela mãe, pois, orientada pela irmã, a entrevistada já havia incorporado dois dos elementos básicos do ensino conservatorial: leitura e execução instrumental.

O relato da entrevistada reafirma a valorização do ensino promovido pela autoridade escolar, a quem atribui a competência e a responsabilidade pela formação musical. Como efeito da valorização do processo escolar, as próprias famílias, à medida que encaminhavam seus filhos a essa forma de ensino e aprendizagem, promoviam o afastamento das práticas familiares que não lhes fossem coincidentes e, em seu lugar, fomentavam a reconstituição de traços da prática de conservatório no contexto familiar, como foi demonstrado no discurso acima. Isto também é observável no encaminhamento de filhos, sobrinhos e netos, pelos entrevistados, a escolas de música. Eles contribuíam para a reelaboração da percepção e do fazer musical de suas famílias, alternando dois processos: ora de introdução, ora de reprodução das práticas conservatoriais no contexto familiar.

A constituição da autoridade de professor de música só era possível aos formados em conservatório (ou similar, como os formados em cursos particulares, que seguiam o programa e a metodologia de conservatório), instituição a cujo ensino se atribuía a excelência máxima.

⁵⁶ Como afirma QUEIROZ (1995, p. 9), a escola ou o ensino escolar é lugar de práticas que se baseiam na escrita. Isto quer dizer que, antes e para a efetivação de qualquer atividade, ali se impõem o domínio do código. O autor usa as palavras de Lahire B. para explicar o fenômeno: “Os saberes objetivados, explícitos, fixados que se pretende transmitir apresentam um problema historicamente inédito quanto ao modo de transmissão do conhecimento. Trata-se de fazer interiorizar pelos alunos ‘saberes que conquistaram sua coerência na e para a escrita [...] Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade literária, da dança etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas que implicam freqüentemente em gramáticas, teorias, práticas. O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir’.”

A concepção de excelência máxima, que emerge das falas dos entrevistados, está relacionada às origens do Conservatório de Música (Instituto Carlos Gomes), em Belém: como escola, portanto, considerado o lugar do saber legitimado; como instituição que segue o modelo europeu de ensino da música, obedecendo ao padrão de ensino e produção musical internacionalmente reconhecido; por ter sido dirigido por personalidades ilustres do mundo da música, como Carlos Gomes; pelo fato de seu corpo docente ter-se constituído por nomes conceituados e pelo reconhecimento dos músicos ali formados desde o final do século XIX. Todos esses fatores têm como efeito a percepção social do Conservatório como parte da tradição cultural local, visto socialmente como o lugar do conhecimento musical, atribuindo-se-lhe a função de difundi-lo entre os agentes sociais.

A vivência musical em família, em alguns casos, é substituída pela vivência no ambiente social, no qual se situa o núcleo familiar; também as aulas particulares podem ser suprimidas, sendo os entrevistados iniciados em aulas de escola de ensino fundamental e médio. Há casos em que o estudo em conservatório é antecipado, como segundo estágio do processo de inserção musical. De uma forma ou de outra, o conservatório é o lugar no qual quase todos os entrevistados se encontram, não importa de onde venham ou para onde vão. Essa situação permite que eles comunguem de uma mesma base musical, firmada nos anos da infância e da adolescência. Ora, um processo de ensino e aprendizagem, assim demorado e inserido na rotina, tende a ser desconhecido como processo de transferência e aquisição de conhecimento, da mesma forma que tende a ser desconhecida a instituição de valores, impressos nos modos de perceber e usar o conhecimento musical; em lugar, o aprendido é percebido como natural e irredutível e funciona como lente do senso comum na percepção da música e do mundo musical.

Outro aspecto sobre o ingresso dos entrevistados no estudo da música diz respeito à relação entre o interesse inicial deles neste ingresso e o legado musical da família. O grupo com formação de músico indicou como principal interesse inicial o de ser músico (48,78%), enquanto os entrevistados com formação de professor declararam a satisfação de gosto pessoal, isto é, o prazer em estudar, em tocar (46,66%) (Tabela 23). Como legado, evidenciado nas atividades profissionais desenvolvidas por familiares na área musical, o grupo de entrevistados com formação de músico apresenta maiores percentuais de familiares músicos profissionais

(performance e composição: 29,27%) do que o grupo com formação de músico-professor (16,7%) (Tabela 24).

Os entrevistados que conseguiram desenvolver a formação de músico, ao revelarem claramente o desejo inicial de tornarem-se músicos profissionais, a exemplo de seus ancestrais, enfatizaram o sucesso de sua história musical, justificada pela herança familiar. Os professores, que acumularam menor capital musical e o malogro como músicos, declararam objetivos musicais iniciais despretensiosos, pois, do contrário, estariam expondo seu insucesso.

O interesse em ser músico, expresso na fala a seguir, pela entrevistada pós-graduada em Ópera, em academia européia, sintetiza o sentimento geral de músicos e músicos-professores que se tornaram professores de música - para uns uma profissão paralela à de músico, para outros a única chance de permanecer no mundo da música:

“Não, eu não queria ser professora. Óbvio que todo mundo que está começando a estudar está querendo entrar no palco!”

“... entrar no palco” significa ser artista músico. É este o cerne a que levam as diferenças entre os dois grupos, pois as possibilidades de ser ou não um músico definem e classificam quem é quem, bem como os lugares no universo musical.

O desejo de ser músico-artista remete mais uma vez ao ideal romântico da música, principal aspecto da perspectiva conservatorial, em torno do qual giram o ensino e a aprendizagem musicais.

Ora, uma vez que a família coloca seus filhos em aulas particulares com especialistas e em conservatórios, ela se torna importante colaboradora para a perpetuação do ideal romântico do artista, entre outros valores conservatoriais. Ainda que a intenção dos familiares se limite ao lustre cultural, na educação de seus filhos, a inserção em situação pública e oficial de formação escolar impõe a estes a responsabilidade do estudo que, antecipada pelo gosto ou em gosto convertida, evidencia o risco da permanência. À medida que as famílias provêm seus filhos das condições materiais e culturais, por menores que sejam, dotam-nos de condições para tornarem-se agentes reprodutores de valores e práticas.

Finalmente, tem-se a considerar sobre a permanência dos entrevistados no universo musical que as diferenças de chances entre eles fizeram com que se definissem os dois grupos, um que preservou a posição musical herdada, por meio da formação voltada à performance e outro que só pôde preservar parcialmente o legado musical, por meio de formação direcionada ao

ensino. Os entrevistados tinham a seu favor, como elemento pelo qual eles podiam justificar e manter sua presença no mundo da música, a herança; mas também os mecanismos de conversão próprios desse mundo. Por exemplo, o ingresso precoce no mercado de trabalho musical, que tendia a transformar a formação universitária, em outra área, numa segunda opção profissional, ao contrário do que pretendiam as famílias; ou as possibilidades de escolhas de formação e atuação no universo musical, em face das condições pessoais e do meio de convívio em relação às exigências da perspectiva conservatorial: ser músico de orquestra, de banda ou ser professor em escola de música, em curso de Licenciatura em Educação Artística, em escola de Educação Básica.

No âmbito da docência nestes espaços institucionais, emerge o problema a respeito de como as diferentes vivências familiares e escolares manifestam-se no ato de ensinar, ou seja, como os entrevistados lidam com a realidade escolar e o que lhes é possível fazer ali a partir de suas disposições e de seus saberes escolares. Isto porque suas atuações, como professores nos diversos espaços escolares, são baseadas nas disposições incorporadas durante formação musical no meio de convívio e nos conhecimentos adquiridos nas trajetórias escolares.

Importa portanto apreender e compreender as possibilidades de ensinar música, desenvolvidas pelos entrevistados no interior de diferentes cursos e escolas, levando em conta as normas, os horários, o espaço, os equipamentos, os alunos com seus diferentes capitais, os demais professores com seus capitais e interesses e as relações que se estabelecem nos diversos espaços escolares, por meio do exercício professoral. Ainda: como os entrevistados fazem para impor a representação dominante da expressão musical, privilegiando o sentido que se dá a essa prática e as condições que a tornam possível. Ou melhor, como os entrevistados impõem aos alunos uma linguagem que lhes foi historicamente imposta e com a qual precisaram se acostumar.

Investigação a esse respeito, que revele as possibilidades e o sentido da atuação docente dos entrevistados no ensino escolar da música, é objeto de estudo do próximo capítulo.

Tabelas sobre as propriedades musicais, culturais, econômicas e sociais dos entrevistados

Tabela 7 – Relação entre lembranças das práticas musicais no meio de convívio e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Lembranças	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Prática erudita	14	34,1	07	23,3
Prática popular	08	19,5	04	13,3
Práticas popular e erudita	02	4,9	02	6,7
Música de banda	03	7,3	02	6,7
Música de banda, erudita e popular	-	-	03	10,0
S/ descrição	02	4,9	05	16,7
S/ resposta	12	29,3	07	23,3
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 8 – Relação entre prática instrumental na família e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Instrumentos	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Canto	06	14,6	03	10,0
Piano	18	43,9	22	73,3
Violino/violoncelo/contrabaixo	09	22,0	05	16,7
Violão/guitarra/bandolim/cavaquinho	05	12,2	09	30,0
Sopros (flauta transversal, clarinete, trompete, trompa)	04	9,8	06	20,0
Acordeon	-	-	03	10,0
Percussão	01	2,4	02	6,7
Vários* (violino/flauta transversal, violino/cavaquinho/sax, flauta doce/piano, canto/piano, violino/violão/piano, canto/violão, violão/bandolim, violão/cavaquinho/órgão/piano)	09	22,0	-	-
Vários* (violino/violão/guitarra, violão/berimbau, violão/cavaquinho/pandeiro)	-	-	03	10,0
S/ indicação	06	14,6	02	6,7

N.º total de músicos: 41

N.º total de músicos-professores: 30

*Instrumentos de naipes diferentes tocados por um mesmo músico, na família de cada entrevistado.

Tabela 9 – Relação entre escolha do instrumento e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Instrumento escolhido	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Canto	03	7,3	-	-
Piano	26	63,4	22	73,3
Violino/violoncelo/contrabaixo	06	14,6	01	3,3
Violão	02	4,9	01	3,3
Sopros (flauta doce, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompete)	02	4,9	06	20,0
Percussão	02	4,9	-	-
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 10 – Relação entre categoria sócio-profissional do pai e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Categoria sócio-profissional do pai	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Membros dos Poderes Executivo e Judiciário	02	4,9	02	6,7
Proprietários da indústria	01	2,4	01	3,3
Altos executivos	02	4,9	01	3,3
Pequeno pecuarista	-	-	01	3,3
Proprietários do comércio	14	34,1	04	13,3
Profissões liberais	04	9,8	-	-
Profissões científicas do setor privado	01	2,4	-	-
Servidores civis e militar de nível superior	03	7,3	07	23,3
Músicos e professores	04	9,8	02	6,7
Agentes da administração pública e agentes administrativos	02	4,9	08	26,7
Pastor	-	-	01	3,3
Trabalhadores de serviços, da produção, indústria e comércio	08	19,5	03	10,0
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 11 – Relação entre categoria sócio-profissional do pai e número de gerações de músicos nas famílias dos entrevistados com formação de músico. Belém, 1999.

Categoria sócio-profissional do pai	N.º de gerações								Total	
	Uma geração		Duas gerações		Três gerações		S/ indicação			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Membros dos Poderes Executivo e Judiciário	-	-	01	2,44	01	2,44	-	-	02	4,88
Proprietários da indústria	-	-	01	2,44	-	-	-	-	01	2,44
Altos executivos	-	-	01	2,44	01	2,44	-	-	02	4,88
Pequeno pecuarista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Proprietários do comércio	03	7,31	06	14,63	05	12,2	-	-	14	34,14
Profissões liberais	01	2,44	02	4,88	01	2,44	-	-	04	9,76
Profissões científicas do setor privado	01	2,44	-	-	-	-	-	-	01	2,44
Servidores civis e militar de nível superior	01	2,44	01	2,44	01	2,44	-	-	03	7,32
Músicos e professores	-	-	03	7,31	01	2,44	-	-	04	9,75
Agentes da administração pública e agentes administrativos	01	2,44	01	2,44	-	-	-	-	02	4,88
Pastor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabalhadores de serviços, da produção, indústria e comércio	-	-	07	17,07	-	-	01	2,44	08	19,51
Total	07	17,07	23	56,09	10	24,4	01	2,44	41	100,0

Tabela 12 – Relação entre categoria sócio-profissional do pai e número de gerações de músicos nas famílias dos entrevistados com formação de músico-professor. Belém, 1999.

Categoria sócio-profissional do pai	N.º de gerações								Total	
	Uma geração		Duas gerações		Três gerações		S/ indicação			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Membros dos Poderes Executivo e Judiciário	01	3,33	-	-	01	3,33	-	-	02	6,7
Proprietários da indústria	-	-	01	3,33	-	-	-	-	01	3,3
Altos executivos	-	-	-	-	01	3,33	-	-	01	3,3
Pequeno pecuarista	01	3,33	-	-	-	-	-	-	01	3,3
Proprietários do comércio	-	-	03	10,0	01	3,33	-	-	04	13,3
Profissões liberais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Profissões científicas do setor privado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Servidores civis e militar de nível superior	02	6,66	03	10,0	02	6,66	-	-	07	23,3
Músicos e professores	-	-	02	6,66	-	-	-	-	02	6,7
Agentes da administração pública e agentes administrativos	03	10,0	01	3,33	04	13,33	-	-	08	26,7
Pastor	-	-	01	3,33	-	-	-	-	01	3,3
Trabalhadores de serviços, da produção, indústria e comércio	02	6,66	01	3,33	-	-	-	-	03	10,0
Total	09	30,0	12	40,0	09	30,0	-	-	30	100,0

Tabela 13 – Relação entre categoria sócio-profissional do pai e escolha do instrumento, no grupo com formação de músico. Belém, 1999.

*	Instrumento escolhido												Total	
	Canto		Piano		Cordas		Violão		Sopros		Percussão		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
A	01	2,44	-	-	-	-	01	2,44	-	-	-	-	02	4,88
B	-	-	01	2,44	-	-	-	-	-	-	-	-	01	2,44
C	-	-	02	4,88	-	-	-	-	-	-	-	-	02	4,88
D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E	-	-	11	26,82	02	4,88	-	-	-	-	01	2,44	14	34,14
F	01	2,44	03	7,31	-	-	-	-	-	-	-	-	04	9,75
G	-	-	-	-	01	2,44	-	-	-	-	-	-	01	2,44
H	01	2,44	02	4,88	-	-	-	-	-	-	-	-	03	7,32
I	-	-	01	2,44	01	2,44	-	-	02	4,88	-	-	04	9,76
J	-	-	02	4,88	-	-	-	-	-	-	-	-	02	4,88
K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L	-	-	04	9,75	02	4,88	01	2,44	-	-	01	2,44	08	19,51
Total	03	7,32	26	63,40	06	14,64	02	4,88	02	4,88	02	4,88	41	100,0

*Categoria sócio-profissional do pai: A= Membros dos Poderes Executivo e Judiciário; B= Proprietários da indústria; C= Altos executivos; D= Pequeno pecuarista; E= Proprietários do comércio; F= Profissões liberais; G= Profissões científicas do setor privado; H= Servidores civis e militar de nível superior; I= Músicos e professores; J= Agentes da administração pública e agentes administrativos; K= Pastor; L= Trabalhadores de serviços, da produção, indústria e comércio.

Tabela 14 – Relação entre categoria sócio-profissional do pai e escolha do instrumento, no grupo com formação de músico-professor. Belém, 1999.

*	Instrumento escolhido												Total	
	Canto		Piano		Cordas		Violão		Sopros		Percussão		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
A	-	-	02	6,66	-	-	-	-	-	-	-	-	02	6,7
B	-	-	01	3,33	-	-	-	-	-	-	-	-	01	3,3
C	-	-	01	3,33	-	-	-	-	-	-	-	-	01	3,3
D	-	-	01	3,33	-	-	-	-	-	-	-	-	01	3,3
E	-	-	03	10,0	01	3,33	-	-	-	-	-	-	04	13,3
F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H	-	-	06	20,0	-	-	-	-	01	3,33	-	-	07	23,3
I	-	-	02	6,66	-	-	-	-	-	-	-	-	02	6,7
J	-	-	04	13,33	-	-	01	3,33	03	10,0	-	-	08	26,7
K	-	-	01	3,33	-	-	-	-	-	-	-	-	01	3,3
L	-	-	01	3,33	-	-	-	-	02	6,66	-	-	03	10,0
Total	-	-	22	73,3	01	3,3	01	3,3	06	20,0	-	-	30	100,0

*Categoria sócio-profissional do pai: A= Membros dos Poderes Executivo e Judiciário; B= Proprietários da indústria; C= Altos executivos; D= Pequeno pecuarista; E= Proprietários do comércio; F= Profissões liberais; G= Profissões científicas do setor privado; H= Servidores civis e militar de nível superior; I= Músicos e professores; J= Agentes da administração pública e agentes administrativos; K= Pastor; L= Trabalhadores de serviços, da produção, indústria e comércio.

Tabela 15 – Relação entre modo de aquisição do primeiro instrumento e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Modo de aquisição	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Herança	20	48,8	09	30,0
Presente	16	39,0	16	53,3
S/ indicação	05	12,2	05	16,7
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 16 – Relação entre influências para o ingresso no estudo musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Influências para o ingresso	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Família	36	87,8	19	63,33
Outros (escola, Igreja, festas, amigos, vizinhos, programa de televisão)	05	12,2	10	33,33
S/ indicação	-	-	01	3,33
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 17 – Relação entre apoio familiar para opção pelo estudo musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Apoio familiar para estudo musical	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Sim	31	75,6	15	50,0
Não	-	-	02	6,7
Indiferença	01	2,4	01	3,3
Restrição	04	9,8	08	26,7
S/ indicação	05	12,2	04	13,3
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 18 – Relação entre apoio familiar para a profissionalização na música e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Apoio familiar para profissionalização musical	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Sim	20	48,78	10	33,3
Não	01	2,44	02	6,7
Indiferença	03	7,23	-	-
Restrição	05	12,2	10	33,3
S/ indicação	12	29,27	08	26,7
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 19 – Relação entre idade de iniciação musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Idade de iniciação musical	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
03-06	08	19,51	10	33,33
07-10	19	46,34	10	33,33
11-14	07	17,07	04	13,33
15-17	01	2,44	01	3,33
18-21	01	2,44	02	6,66
S/ indicação	05	12,2	03	10,0
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 20 – Relação entre lugares de iniciação musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Lugares de iniciação musical	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Na família	14	34,14	06	20,0
Em aulas particulares	15	36,59	10	33,33
Escola de música pública	08	19,51	10	33,33
Escola de Educação Básica	03	7,32	01	3,33
Outros (Seminário, Igrejas, entre colegas)	01	2,44	03	10,0
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 21 – Relação entre graduação fora da área musical e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Graduação fora da área musical	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Letras e Artes (Letras, Educação Artística - Desenho e Artes Plásticas, Comunicação)	07	17,07	05	16,7
Filosofia e Ciências Humanas (História, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Administração, Direito, Economia, Ciências Contábeis, Contadoria)	07	17,07	06	20,0
Ciências Exatas (Processamento de Dados, Engenharia, Arquitetura, Agronomia)	04	9,76	03	10,0
Ciências da Saúde (Medicina)	-	-	01	3,3
Diversas áreas (Educação Artística - Artes Plásticas, História, Direito, Arquitetura)	-	-	02	6,7
S/ indicação	23	56,1	13	43,3
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 22 – Relação entre carga horária de treino individual e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Carga horária de treino individual	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
1h-1h 30min.	-	-	02	6,66
2h-4h	06	14,63	08	26,66
Tempo integral	13	31,71	08	26,66
S/ indicação	22	53,66	12	40,0
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 23 – Relação entre interesse inicial no ingresso ao estudo da música e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Interesse inicial	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Ser músico	20	48,78	09	30,0
Ser professor	08	19,51	03	10,0
Ser músico e professor	-	-	02	6,66
Satisfação de gosto pessoal	09	21,95	14	46,66
Outros (meio de vida, ser pesquisadora)	02	4,88	-	-
N/ identifica	02	4,88	02	6,66
Total	41	100,0	30	100,0

Tabela 24 – Relação entre atividades profissionais na área musical desenvolvidas por familiares e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Atividades profissionais na área musical	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Lutheria	01	2,44	-	-
Performance e composição	12	29,27	05	16,7
Performance, composição e docência	09	21,95	04	13,3
Docência	02	4,88	02	6,7
S/ indicação	17	41,46	19	63,3
Total	41	100,0	30	100,0

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA

O presente capítulo analisa a prática de ensino da música nas escolas de Belém, a partir dos efeitos dos contatos realizados pelos músicos e professores no meio de atuação profissional, de maneira a compreender os limites do possível em termos do ensino da música.

Os indicadores investigados para o estudo da atuação docente foram os locais onde os músicos e professores atuam, as técnicas, os recursos e os conteúdos de ensino por eles aplicados em sala de aula.

Por meio desses indicadores, foram discutidas as possibilidades de preservação ou modificação das práticas às quais os entrevistados foram submetidos durante sua formação escolar, o que inclui as experiências vividas fora de Belém em cursos de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação. As possibilidades de ensino que emergem dessa relação estão concretizadas nas opções de prática docente que anunciam em suas falas.

Locais de atuação

A maioria dos entrevistados desta pesquisa atuam ou já atuaram na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (64,78%); mas lecionam ao mesmo tempo no Instituto Carlos Gomes (63,38%), dão aulas particulares (57,74%), ensinam em outras escolas de música públicas e privadas (39,43%), atuam na Licenciatura em Educação Artística das universidades Federal e do Estado (29,57%), dão aulas em escolas de Educação Básica (22,53%) e são ou já foram também professores em outros espaços, como: cursos superiores fora da área musical (12,67%), cursos de Extensão (5,63%), cursos de Música em outras universidades (4,22%), Igrejas, Seminários, Creches (2,81% para cada um), cursos de Pós-graduação e Centros Comunitários (1,4% para cada um) (Tabela 25).

Os professores de Belém atuam em muitas escolas ao mesmo tempo. Por razões de baixa remuneração, não têm condições de dedicar-se a alunos de uma única escola, por vezes vivendo interesses musicais diferentes. Esse fato traz, naturalmente, efeitos à prática docente, considerando-se que diferentes espaços de ensino da música têm objetivos diversos.

Há escolas, como os conservatórios, especializadas na formação de músicos e há, nas universidades, os cursos de licenciatura que formam professores de educação artística habilitados para ensinar música em escolas de Educação Básica. As licenciaturas e as escolas de Educação Básica envolvem a música entre as várias disciplinas ofertadas em seus currículos, com objetivos diferentes dos do conservatório. Enquanto o conservatório pretende formar o instrumentista e o cantor lírico, as licenciaturas visam à aquisição de competências para ministrar o ensino da música, por meio de uma base musical e uma formação pedagógica. Na escola de Educação Básica os alunos são chamados apenas a se familiarizar com a música, como um meio adicional de comunicação e expressão, como mais um elemento para a formação da sensibilidade estética.

As aulas particulares, em geral, seguem a orientação de conservatório na formação de instrumentistas e cantores.

Os cursos de extensão e de pós-graduação são destinados a professores de música. Diferenciam-se entre si especialmente quanto aos objetivos: os cursos de extensão orientam a prática musical (performance) e a prática docente (conteúdos musicais e procedimentos de ensino), enquanto os cursos de pós-graduação estão voltados à pesquisa.

Nos contextos de Igreja, Seminário, Centro Comunitário e Creche, o ensino da música foi desenvolvido pelos músicos e professores, por meio de atividades como a prática de conjunto, especialmente a do canto coral e a da flauta doce em grupo, tendo em vista, além da formação musical, a preparação de repertório para apresentações em cultos e festividades.

Foi possível observar uma grande diferença de atuação entre os dois grupos de professores investigados. O grupo de músicos apresenta mais baixos percentuais de atuação nas licenciaturas e escolas de Educação Básica (17,07%, cada uma) do que o grupo de professores (46,66% atuam nas licenciaturas e 30% ensinam em escolas de Educação Básica) (Tabela 26). Estes baixos percentuais advêm do fato de que os músicos não se interessam por escolas presas a questões pedagógicas de ensino de música. Além disso, nessas escolas, as aulas são dadas para grandes grupos de alunos e são divididas em sessões muito curtas. Eles afastam-se especialmente das escolas de educação básica, pois nelas a música não tem um papel importante nos currículos, mas, sobretudo, há uma ausência de identidade tanto com o trabalho musical ali desenvolvido - restrito ao canto coletivo e ao ensino da teoria musical elementar -, quanto com o espaço físico e os equipamentos que a escola disponibiliza para esse ensino. Nesses dois espaços escolares estão mais presentes aqueles que desenvolveram formação pedagógica.

As falas a seguir são representativas dessas situações:

“Eu sei que nessa época era governador o Magalhães Barata, que tinha como assessor direto o Dr. Lameira Bittencourt. E, numa ocasião, ele me telefonou e disse: ‘... eu tenho um lugar para você’ – isto, por influência de uma família muito amiga do Barata. Fui ao Palácio. Ele me ofereceu o Canto Orfeônico, num Grupo Escolar. Eu fui. Fui um dia só. Quando voltei, disse: ‘Olha, Dr. Lameira, eu não quero. Não é isso o que eu quero. Ih... Não quero mesmo!’ ‘O que é que tu queres?’ ‘Eu quero o Conservatório’.”

(entrevistada com formação de músico; sempre deu aulas particulares de piano e desde a década de 40 atua no Instituto Carlos Gomes; filha de comerciante; de família com duas gerações de músicos)

“Os menores cantam, os de onze, doze anos. Os de treze e quatorze, às vezes querem cantar. Ainda não deu para apresentar, porque os finais de ano na escola são muito tumultuados. Quando chega o período de prova, interrompem a minha aula. Nunca é possível dar um seguimento. Eu ensino para 5ª e 6ª séries, porque, no ano passado, a diretora estava vendo um documento, que veio da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) e dizia que as únicas séries que teriam Educação Artística seriam a 5ª e a 6ª. Não me lembro que justificativa havia nesse documento. Mas, antes de a diretora tê-lo visto, eu dava aula para todas as séries. Muito estranho é que, pela conversa dos alunos de 7ª e 8ª séries, há um horário reservado para a Educação Artística, mas ninguém dá aula dessa disciplina.”

(entrevistada com formação de professor; já deu aulas particulares de piano e atualmente é professora da Licenciatura em Educação Artística e de escolas de Educação Básica; filha de servidor público de nível superior; de família com uma geração de músicos)

“Eu também tenho um grande problema lá: o espaço. Espero que se modifique e eles até coloquem um piso, porque você não pode sentar com os alunos no chão. Não pode fazer atividade alguma que envolva o contato com o chão, porque levanta poeira. Nesse ano, quando eu for utilizar música, vou precisar de um contato direto com o chão, para sentar, ficar mais à vontade, fazer um relaxamento. Não tem uma sala isolada. Eu já estou sentindo que, no momento em que eu começar a utilizar sons, vão reclamar na sala ao lado.”

(entrevistada com formação de professor; já deu aulas particulares de flauta doce, lecionou no Instituto Carlos Gomes e atualmente é professora da Licenciatura em Educação Artística e de escolas de Educação Básica; filha de trabalhador de serviços; de família com uma geração de músicos)

A resistência a ensinar em escola de Educação Básica é tanto maior quanto maior for a posse de outros recursos para se alcançar a realização profissional, como demonstram os exemplos acima, que não são únicos. Como as professoras ouvidas, a maioria dos professores de Belém estudaram no Instituto Carlos Gomes, local, dentro do espaço musical de Belém, onde se trava a luta pelo poder de impor a dominação legítima da música erudita. Mas, como os casos acima demonstram, as semelhanças entre os professores que estudaram no Instituto acabam aí. Estudar e se formar no Instituto não significa o trabalho posterior neste prestigiado

conservatório. Das três professoras evidenciadas, somente a primeira, vinda de família de músicos, com largo feixe de relações sociais válidas, logrou ensinar aí, após atuar como pianista, tocando no Teatro da Paz e em outros teatros e salas do norte e nordeste do país. A segunda não concluiu o curso de piano e a terceira se formou em flauta doce, instrumento tido como de menor prestígio social, em oposição ao piano e não permaneceu professora do Instituto por muito tempo.

Estes exemplos permitem também estabelecer uma relação entre recursos musicais familiares e a escolha do local para atuação como professor de música.

As condições iniciais dadas pelas famílias, embora não sejam definitivas na trajetória escolar e profissional, tenderam a marcar os lugares dos professores no hierarquizado espaço escolar de Belém. A partir dos recursos dos familiares foi possível entender como os entrevistados se orientaram em suas escolhas quanto aos cursos, instrumentos e aos locais de trabalho. Como foi analisado no capítulo III, os entrevistados que tiveram de seus familiares um maior incentivo para a música, sem dúvida por terem uma bagagem musical anterior, escolheram instrumentos de naipes variados (cordas, sopros, percussão e piano, além do canto) e desenvolveram quase sempre a trajetória de músico. Os que apresentaram as melhores condições econômicas revelaram tendência a escolher o piano como instrumento, refletindo o investimento familiar na música como complemento cultural. Em geral, eles tiveram que optar pela formação docente, como forma de manter-se no meio musical.

Ora, se, no interior da escola, as diferenças sócio-familiares se constituíram em diferenças musicais e potenciais diferenças profissionais, fora da escola, as diferenças escolares legitimaram novamente as diferenças sociais e profissionais, por meio dos diplomas concedidos ou negados. Por exemplo: o valor social que se atribui ao diploma de músico, em Belém, é diferente daquele atribuído ao diploma de professor de Educação Artística; o valor social e simbólico que se confere à atuação no Instituto Carlos Gomes é diferente daquele conferido à atuação em escola de Educação Básica.

Mais do que expor estas diferenças, o importante da pesquisa está em compreender os limites do possível em termos do ensino da música que, em Belém, aparece identificado com o modelo conservatorial objetivado no Instituto Carlos Gomes.

Importa insistir que esta identificação não é feita de forma automática. Cada aluno do conservatório deve se considerar identificado a ele antes de ser chamado a fazer parte de seu

corpo docente, uma vez que não há concurso público de ingresso para essa escola. Isto implica, para o futuro ingressante, uma aprendizagem lenta do sistema de funcionamento de conservatório, além da incorporação do seu modelo de ensino. Na fala abaixo, vê-se como uma professora, convidada a ensinar em escola de música, é reconhecida pelos seus pares como perfeitamente integrada ao sistema de funcionamento da instituição.

“Ela foi aluna exemplar em tudo, desde o uniforme, que era impecável. Além de ser excelente aluna. Ela foi premiada por ter alcançado nota dez em todas as disciplinas.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de comerciante; de família com duas gerações de músicos)

A fala a seguir descreve o ritual do convite semelhante a uma cerimônia medieval de atribuição de um feudo. Há até mesmo a investidura, isto é, a entrega do objeto simbólico que inicia os demais atos do contrato de fidelidade.

“Eu não lhe contei o caso que foi muito importante. No dia da minha colação, quando eu terminei o curso de Piano, a diretora do Conservatório me disse: ‘O Conservatório tem um presente para você.’ Entregou-me uma máscara de Beethoven e falou: ‘O presente mais importante não é este. Eu estou lhe convidando para você ser professora aqui no Conservatório.’ Quer dizer, eu estava terminando o curso e no ano seguinte eu já fui ser professora do Conservatório. Foi a instituição recompensando tudo aquilo que porventura eu tivesse feito.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e por algum tempo da Licenciatura em Educação Artística da Universidade do Estado do Pará; filha de comerciante; de família com duas gerações de músicos)

A absorção dos melhores alunos constituiu uma prática regular do Instituto Carlos Gomes. Os músicos e professores desta pesquisa, que ali lecionam ou lecionaram, colocaram-se em uma relação de obrigação e responsabilidade perante a escola que os formou. Os desprovidos de capital econômico transformaram-se, a partir da aceitação dos seus serviços pela instituição, em verdadeiros oblatos.

É o caso, por exemplo, de professores filhos de trabalhadores de serviços que, advindos de famílias com poucos recursos econômicos para investir em formação musical, não tiveram, por isso mesmo, oportunidade para sair de Belém; mas desenvolveram formação de músico em instrumentos caros e nobres, como piano e violino, em conservatório local, onde permaneceram professores. Esta trajetória pode ser mais bem compreendida por meio de trechos da entrevista de um desses professores, que ascendeu por meio de uma rede de relações sociais, como relata:

“A minha família não era de músicos. Porque, às vezes, as pessoas tendem a ser musicistas quando têm músico na família. Mas eu não. Durante muitos anos, a mamãe sempre dizia que gostaria que eu estudasse piano. Naquela época, a gente não tinha condições de pensar em comprar um piano. Comecei estudando particular. Eu ia à casa da minha professora. Ela tinha muitos alunos e, no final do ano, fazia uma prova e convidava outros professores para nos avaliarem. Eu lembro bem que o livro ainda era o Francisco Russo. Para essa prova de piano, ela escolhia um estudo e nós copiávamos. Eu já fazia minha cópia direitinho. Tínhamos o livro, mas ela queria que nós copiássemos o estudo que nós íamos apresentar na prova. Ela adoeceu gravemente e morreu. A mamãe não queria que eu parasse e falou com uma senhora que também era formada pelo Conservatório. Era conhecida muito de umas pessoas que ainda são nossas aparentadas. Eu ia também à casa dela. Ela fazia teoria, não fazia tanto solfejo e aquele Bona, a parte rítmica, acho que fiz tudo: as claves, alturas diferentes etc. Comecei uma nova fase, quando ela perguntou para mamãe se eu gostaria de ir para o Conservatório. (...) No dia da minha prova de seleção para ingressar no Conservatório, eu não conhecia ninguém. Eu via muitas meninas com o livro, cantando e eu não sabia para que lado ia. Conclusão: quando fiz a prova, não alcancei boa nota no solfejo, porque eu não sabia. Chorei. A mamãe ligou para a casa da mesma professora que fez a banca do Conservatório. Conversamos e ela marcou para eu ir ao Conservatório com a mamãe. Nós a conhecíamos muito de nome. A minha tia também tinha sido colega de colégio da tia dela e a mamãe conhecia essa família. Ela disse: ‘Vá a minha casa.’ Nessa ocasião, a diretora estava lá. Ela viu quando eu estava conversando, chamou-me e disse: ‘Eu nunca fiz isso para ninguém. Você vai ficar aqui no Conservatório estudando teoria e solfejo e estuda o piano fora. No final do ano faz exame de classificação só de piano.’ Eu fiquei classificada na terceira série, que era a última série de teoria.”

O prosseguimento da fala da professora é demonstrativo também de como se pode ser cúmplice da sua condição: ela se dedicou à teoria musical diante da ausência de condições para se tornar instrumentista, que exige, entre outros elementos, a posse do instrumento e tempo para se dedicar a ele. Mas justifica a escolha pelo fato de “não ter essas grandes facilidades para tocar piano” e “porque o meu coração é do Conservatório”. As cópias bem feitas dos primeiros estudos de piano são apresentadas como sinais do que ela denomina de “gosto pelo ensino da teoria”. Para tal, omite que, se conquistou um lugar de atuação em que se destacou, foi em razão de ele não ser querido pelos outros professores.

“Antes de eu terminar o curso, minha professora de piano me convidou: ‘Agora, você vem para cá, para dar aulas de teoria.’ Desde aí, eu comecei a preparar alunos para fazerem prova para o Conservatório. Nós preparávamos os alunos: ela na parte do piano e eu na parte da teoria. Eu acho que eu me dediquei mais à teoria, porque eu não tinha essas grandes facilidades para tocar piano. Eu estudava muito. Eu sempre gostei mais da parte teórica. É algo incomum, porque ninguém gosta muito dessa parte. As pessoas gostam mais de tocar piano. E nas minhas aulas de teoria, a professora do Conservatório dizia: ‘Hoje, eu vou chamar uma aluna, para vir explicar aqui.’ Eu explicava no quadro e ela ficava assistindo. Os professores de lá, quando tinham algum aluno com dificuldade em solfejo ou teoria, falavam comigo: ‘Veja se você dá aula para fulana, que não está entendendo nada.’ (...) Quando eu me

formei, eu tinha muitos alunos. Depois, eu já fui tendo também os alunos de piano. Só que eu não dava mais aula aqui em casa, porque o meu piano ficou muito ruim. Era uma correria! (...) Depois de algum tempo, a diretora do Conservatório mandou me chamar: 'Eu gostaria que você viesse para cá.' Era uma quantia baixíssima! Aceitei o convite, porque achava que estaria mais segura lá e porque o meu coração é do Conservatório. No Conservatório, estavam as pessoas com quem eu comecei e elas eram todas conhecidas."

(entrevistada com formação de músico; professora de teoria em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e, em algumas ocasiões, em escola de Educação Básica e em Curso de Licenciatura em Educação Artística; filha de trabalhador de serviços)

Esta forma de inclusão no espaço musical legítimo, vista com carinho e gratidão aos professores e diretores do Instituto, não deixa, portanto, de ser uma tradução de um oblato, que se oferece para o serviço litúrgico do conservatório. O fato leva a relacionar, ainda, a hierarquia social fora do conservatório e a hierarquia das disciplinas e seus respectivos professores dentro dessa instituição escolar, considerando que o interesse em conservatório é tocar um instrumento e que a teoria é vista separadamente dele e considerada secundária pelo estudante e pelos próprios professores que ali trabalham.

Os professores de teoria de conservatório agem de modo a superar a percepção que os coloca como não músicos ou menos músicos. Para tanto, eles organizam corais, bandas de percussão e conjuntos de flauta doce e apresentam a si mesmos como regentes e aos seus alunos como instrumentistas e cantores, em salas de espetáculos e auditórios. Eles mobilizam grande número de alunos e pais, na realização de apresentações públicas, recolocando-se na posição de músicos no universo da música. Esta situação confirma a norma de comportamento do professor no contexto de conservatório, em que não é suficiente dar aula. É preciso fazer escutar a música que eles ensinam e aprendem, apresentando a si e aos alunos como músicos, como exemplifica a fala de um professor de flauta doce:

"Uma das minhas alunas vai tocar três peças do Souza Lima, com um ex-aluno do Conservatório, no Festival de Música Brasileira. Um outro aluno meu vai tocar comigo."

(entrevistado com formação de professor; professor de flauta doce do Instituto Carlos Gomes; filho de comerciante e contador)

Para o caso do professor de flauta, existe um outro aspecto a ser pensado, no que se refere ao possível em termos de ensino da música vis-à-vis do modelo conservatorial. O fato de a flauta doce ser um instrumento mais acessível, econômica e tecnicamente, marca a baixa posição

hierárquica do portador deste instrumento na prática profissional, o que o leva a uma luta competitiva com os professores de instrumento de corda, considerado nobre pela música ocidental européia, que criou e viu nascer as orquestras, os grandes teatros públicos onde elas se apresentam. As possibilidades sonoras da flauta doce são pobres para a orquestra sinfônica. Daí o seu baixo valor dentro dos conservatórios, evidenciado pelo seu uso relegado para a musicalização coletiva, e o posterior encaminhamento do aluno para outros instrumentos. Assim, ao mesmo tempo em que um instrumento de fácil acesso poderia aumentar a demanda pelo seu ensino, os postos de trabalho ligados a ele se vêem prejudicados. Seus professores mais dinâmicos, com passagem por estudos fora de Belém, lutam, dentro dos conservatórios, pela valorização da camerata, como exemplifica o professor acima. Os de menor recurso, como a professora da fala a seguir, conformam-se com seu lugar desprestigiado, o que não deixa de reproduzir a situação do modelo conservatorial.

“A intenção com a flauta doce era de ela ser apenas um meio, uma ajuda para que os alunos pudessem iniciar em outro instrumento de sopro, no ano seguinte, porque a intenção era a Orquestra Sinfônica. Por isso, eles colocaram a flauta doce na Musicalização. No momento em que queriam formar esses músicos de sopro, tiraram alguns alunos de flauta. Pegaram os melhores, convenceram os pais de que era um pedaço de plástico e matricularam noutros instrumentos. Deixaram em flauta doce só alguns alunos. Mas também deixaram claro que essas pessoas que permaneceram não poderiam seguir flauta. Eram só quatro anos, o máximo que os alunos podiam fazer de flauta, para poderem ter acesso a um instrumento de sopro e sair-se bem nesse outro instrumento.”

(entrevistada com formação de professor; lecionou flauta doce em aulas particulares e no Instituto Carlos Gomes e é professora de Licenciatura em Educação Artística e de escola de Educação Básica; filha de trabalhador de serviços; de família com uma geração de músicos)

A luta de alguns dos professores de flauta doce pela valorização da música de câmara os coloca juntamente com seus alunos, no palco, como artistas. Desse modo, são valorizados dentro de um contexto de conservatório, o que não aconteceria se se mantivessem fechados na sala de aula, como a professora acima. Isto é uma prova de que se adaptam bem ao modelo conservatorial, que exige estas sessões públicas no quadro de suas atividades. O aprendizado da importância do palco é demonstrado por outros professores de diversas classes de instrumento abaixo:

“O palco é o grande alimento do artista. Se ele deixa de ir ao palco, ele começa a se sentir um peixinho que vai ficando fora d’água. Eu sempre fui a mestra que sabia na prática o que estava dando na teoria.”

(entrevistada com formação de músico; professora de canto em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de contador; de família tradicional de músicos)

“Tive sorte. Cheguei aqui, peguei os melhores músicos para fazerem música de câmara comigo. Os melhores músicos. Eu subia ao palco constantemente.”

(entrevistado com formação de músico; professor de teoria em escola de música de sua propriedade e de violoncelo da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filho de comerciante; de família com uma geração de músicos)

“Ainda estou à procura dessa identidade de professor. O que é afinal o professor? Acho que o professor tem que ser um artista, um atuante musical.”

(entrevistada com formação de professor; foi professora de piano do Instituto Carlos Gomes e leciona no curso de Licenciatura em Educação Artística; filha de juiz; de família com três gerações de músicos)

Esta regularidade no comportamento de músicos e professores, no contexto de atuação docente de conservatório, pode ser compreendida como uma norma implícita, à qual está ligado o prestígio do profissional com relação aos colegas professores e aos alunos. Este prestígio constitui-se um trunfo na disputa entre profissionais por uma posição de destaque no meio musical e na conquista dos melhores alunos.

Vem daí a luta para alcançar o lugar de maior prestígio musical de Belém, que é o conservatório. Mas, desde a criação dos cursos de licenciatura, a expectativa vem se modificando em razão de uma perspectiva de retorno menos simbólica (prestígio profissional e musical) e mais material (retorno econômico).

Optaram por permanecer no Instituto Carlos Gomes 08 (oito) músicos e 03 (três) professores que, paralelamente, ingressaram na Escola de Música da Universidade Federal do Pará. O ingresso paralelo na Escola de Música está relacionado às vantagens da garantia de uma carreira assegurada pelas universidades, por meio da legislação. A permanência no Instituto, recebendo como salário “uma quantia baixíssima”, prende-se à referência musical e simbólica dessa instituição, construída ao longo de um século.

O peso simbólico do Instituto vem se modificando nos últimos vinte anos, não atraindo, como antes, os novos profissionais: 10 (dez) músicos e 13 (treze) professores optaram por sair definitivamente do Instituto Carlos Gomes em busca de espaços, tanto na Escola de Música, quanto na Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música e em escolas de Educação Básica. O fato é que, nas escolas de Educação Básica, como nas universidades, o ingresso do professor se dá por concurso. Estas instituições oferecem o reconhecimento material

pelos estudos desenvolvidos, bem como condições para uma educação continuada, por mérito, em lugar do protecionismo da rede de relações pessoais, prática existente no Instituto. Além disso, as licenciaturas oferecem o status acadêmico, ali inexistente. Assim, desde os anos 70, quando os músicos e professores se vêem diante da decisão entre o ingresso no Instituto ou nas universidades e escolas de Educação Básica, optam pelas duas últimas. Quando não se faz necessária essa decisão, eles acumulam os espaços, somando prestígios e possibilidades de ascensão funcional.

Desde o final dos anos 80, as opções por espaços de atuação mostram-se determinadas pela trajetória escolar, mediante títulos que atestem competências e qualificações. O grupo com formação de professor, no qual 100% apresentam escolaridade musical de nível superior (incluindo os que saíram para estudar), está, em sua totalidade, atuando nos espaços onde são recompensados pelos seus títulos escolares, ou seja, nas universidades e escolas de Educação Básica, ainda que paralelamente desenvolvam a docência no Instituto e/ou em aulas/escolas particulares. Já no grupo com formação de músico, 75,6% lecionam em universidades e em escolas de Educação Básica, simultaneamente ou não ao ensino no Instituto e/ ou em aulas/cursos particulares. Entre os músicos, somente 43,9% apresentam escolaridade musical de nível superior. A diferença entre o percentual de músicos com nível superior em música e o percentual dos que lecionam em universidades pode ser compreendida pelo fato de que, até os anos 80, foi permitido aos músicos ingressarem na carreira universitária portando diplomas em outras áreas, em face da ausência de curso superior de música em Belém.

A presença de maior número de professores nas Licenciaturas (46,66%) e Escolas de Educação Básica (30%) e de músicos em conservatórios, com destaque para o Instituto Carlos Gomes (70,73%) (Tabela 26), é marcada, portanto, não só pela herança familiar, como também pela acumulação de diplomas escolares. A abertura de novas escolas, nos anos 60 e 80, criou opções de espaços de atuação, levando em conta, ainda, as possibilidades de retorno material do investimento escolar. O fato de o Instituto Carlos Gomes oferecer aos professores as menores compensações salariais, ainda que apresente a melhor infra-estrutura para aplicação do conhecimento musical, faz com que, na atualidade, somente 04 (quatro) músicos estrangeiros dediquem-se em tempo integral à instituição, mas somente mediante salário diferenciado dos demais músicos e professores locais.

Ensino

Tanto os músicos (53,7%) como os professores (80%) acrescentaram modificações à metodologia de conservatório, pela qual se formaram (Tabela 27), muitas delas devidas a novos aprendizados em espaços que lhes possibilitaram a ampliação de sua percepção sobre a prática e o ensino musical. O cotidiano da atuação docente, por outro lado, demanda do professor a reelaboração de procedimentos assimilados durante a sua formação inicial.

As tendências expressas nas respostas dos entrevistados a manterem ou a modificarem as práticas de seus professores ligam-se aos estudos posteriores feitos fora do conservatório, em especial os que foram realizados fora de Belém. Mas é importante ressaltar que nenhuma das modificações realizadas teve a pretensão de prejudicar o princípio básico do modelo conservatorial. É o conflito que essa situação cria com os que nunca saíram de Belém que vem estimulando o repensar da velha instituição:

“Tive grandes brigas lá dentro, porque as pessoas não aceitavam que uma pessoa mais jovem – as pessoas todas tinham cabeças brancas – chegasse lá dizendo coisas. E achavam que eu estava errada. Passei um ano inteiro calada, trabalhando com as minhas alunas. Eu disse: ‘Vocês acreditam em mim?’ ‘Acreditamos.’ ‘Então, agora, nós vamos mandar brasa! Eu só quero saber de estudo! Nós vamos mostrar que nós estamos aqui para realizar um trabalho diferente.’ Comecei a colocá-las fazendo concerto sozinhas e com repertório de pianista, e não aquela babaquice de tocar coisinhas e coisinhas, sempre a mesma sonata, o mesmo estudo. Como professor, eu tinha obrigação de conhecer repertório para poder passar para os meus alunos, de acordo com as necessidades que eles tinham naquele momento; determinadas obras que eram fundamentais dentro de uma carreira de um musicista, que são necessárias você conhecer para poder mais tarde trabalhar com seus alunos também. Era essa a minha preocupação.”

(entrevistada com formação de músico; professora de piano do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de alto executivo; de família tradicional de músicos)

“No Bacharelado, nós vimos que, nas interpretações pianísticas, há um mundo ali a minuciar mais coisas que a gente não sabia...”

(entrevistada com formação de músico; ex-professora de piano do Instituto Carlos Gomes; filha de comerciante; de família com três gerações de músicos)

“Mas se existe essa técnica, eu acho que os professores devem ter, saber e aplicar com o aluno. O aluno tem que ter acesso a ela, porque ele vai fazer economicamente o estudo. A gente olha a lição. Mostra o que foi diferente ali. Mostrar para eles não significa eu tirar a lição para eles. Eu estou mostrando para ele descobrir as coisas do livro, porque ele tendo isso hoje, daqui a pouco, ele está estudando, ele olha a lição, vê tudo que é igual, a lição fica reduzida, ele gasta menos tempo. O cérebro não é como o computador. Computador, você errou, aperta a tecla, apaga. O cérebro, você errou, ele registrou. Se você começar a errar todo tempo, ele vai registrando. Para,

depois, você apagar, vai custar. Então, é melhor que da primeira vez que você lê, você acerte o máximo que puder. Se você já acertou aquilo, não vai estudar errado, o tempo vai render muito mais. Poucos cursos me mostraram isso. A Cecília Conde⁵⁷ foi uma abertura, porque ela me mostrou música e movimento. Eu comecei a me interessar por Dalcroze. (...) Eu mudei muito com a musicalização. Mas não aprendi tudo com a Cecília. Eu fui desenvolvendo a minha pesquisa e continuo juntando canções de intervalos, de tudo.”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano e de musicalização de conservatório de sua propriedade, do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; filha de comerciante; de família com duas gerações de músicos)

“Comecei a dar aula numa escola infantil, de iniciação musical para criança. Seguiu a tradição, basicamente repetindo aquilo.”

(entrevistada com formação de professor; professora particular de piano, em escolas de música, escola de Educação Básica e Licenciatura em Educação Artística; de família com duas gerações de músicos)

Essas falas tratam de aspectos específicos do ensino da música em conservatório: repertório, técnica de execução instrumental, domínio da leitura. As modificações maiores foram feitas em função da necessidade de adaptar o ensino a contextos escolares com objetivos diferentes daqueles do conservatório, no caso, os cursos de licenciatura ou ainda os da escola de Educação Básica. Foram eles que obrigaram a modificações na prática de ensino.

Na Licenciatura, o ensino da linguagem musical e suas regras é semelhante ao tradicional ensino de conservatório. A diferença está na menor ênfase à técnica instrumental, no ensino coletivo do instrumento e no uso de repertório, que envolve, além da música erudita, a música popular e o folclore.

“A gente faz uma abordagem sobre o instrumento. Na aula seguinte, a gente começa com uma nota e eu vou formulando a lição no quadro. Quando já tem cinco notas, já dá para tocar uma peça. Sempre popular. O erudito eu vejo mais no segundo ano, quando a gente busca o aperfeiçoamento grupal e eles tocam a várias vozes.”

(entrevistada com formação de professor; lecionou flauta doce em aulas particulares e no Instituto Carlos Gomes e é professora de Licenciatura em Educação Artística e de escola de Educação Básica; filha de trabalhador de serviços; de família com uma geração de músicos)

“Hoje, já tenho em mãos alguns métodos americanos para adulto, para dar noções básicas de leitura, de técnica, de articulação, digitação. No segundo ano, como o

⁵⁷ Cecília Conde é uma das pioneiras da Iniciação Musical no Brasil, atuando como educadora musical e divulgando os métodos de ensino sistematizados por pedagogos musicais na Europa e Estados Unidos, bem como por brasileiros que os adaptaram à realidade do país, como Liddy Mignone, de quem foi aluna. Também vem desenvolvendo e orientando pesquisas sobre a educação musical no Brasil. É professora do Curso de Mestrado em Música, na área de Educação Musical e dirige o curso de Musicoterapia, do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro (PAZ, 1993).

programa pede a parte de transposição, eu usei o volume II do método *The Older Beginner*, do James Bastien⁵⁸. Ele vai pelas tonalidades, trabalha com a cifra americana e diretamente com os acordes analisados, um trabalho conjugado com a disciplina Estruturação. Eu faço questão que eles toquem sabendo o que é um acorde de dó maior, o que é um acorde de fá maior e a relação entre eles. Eu dei encadeamento (I IV V I), mostrei as diversas canções que eles podem acompanhar com esse simples encadeamento e transpus, nas tonalidades maiores e menores, a cadência (I IV V I) e melodias. Eu fiz eles transportarem a mesma melodia (Terezinha de Jesus, O relógio, Sapo Jururu...), tocarem melodias cifradas e montarem os acordes. Trabalhei modulação...”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e de Licenciatura em Educação Artística; filha de professor universitário; de família com duas gerações de músicos)

Mas há situações em que a execução com base nas regras e na associação a um código visual se alia à experiência da percepção sonora. Em todas as séries do curso, na disciplina Canto Coral, o ensino da linguagem musical é desenvolvido a partir do treino auditivo de intervalos, cuja referência momentaneamente deixa de ser a pauta com notas, substituída pelo “código dos dedos”. Trata-se de uma proposta que se aproxima dos princípios do método Kodaly⁵⁹, sem preocupação com o ouvido e a leitura absolutos, presos ao diapasão ou à posição fixa da nota no pentagrama (IAN GUEST citado por PAZ, 1993).

“Eu uso muito o código dos dedos (para indicar os intervalos) para não perder tempo escrevendo. Primeiro, eu trabalho bastante só os sons, porque se colocar a grafia, eles se preocupam com a leitura de notas também. Quando eu passo para a grafia eles cantam coisas difícilísimas. Eles comentam que se fosse passar direto para a grafia, eles não saberiam cantar, por exemplo, uma 7ª! Se não tivessem tido esse treino e fossem para grafia, eles teriam que pensar bastante! Trabalhávamos todas as aulas. Eles fizeram cânones também. No segundo semestre trabalhamos a várias vozes. O primeiro ano trabalhou algumas músicas renascentistas. No terceiro ano, eu fui mais para o lado da música popular: Chico Buarque...”

(entrevistada com formação de professor; professora de piano do Instituto Carlos Gomes, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e de Licenciatura em Educação Artística; filha de agente da administração pública - dactiloscopista; de família com três gerações de músicos)

Os professores costumam sofrer com a resistência de alunos que levam para a licenciatura o modelo de ensino do conservatório e carregam consigo as noções oficiais de prática de ensino nele estimulada, baseada na decoração e na fixação das regras.

“Vamos improvisar! Você me pergunta uma coisa e eu respondo, ou vice versa. Sobre o que nós estávamos falando? Ah! Sobre staccato?” No momento em que

⁵⁸ BASTIEN, James. *The Older Beginner Piano Course*. San Diego, Calif.: Kjos West, 1977.

⁵⁹ Zoltan Kodaly, compositor húngaro, sistematizou o folclore de seu país ao lado de Béla Bartók. Utilizou esse material na elaboração de um método ativo de ensino da música, com o uso da escala pentatônica e ênfase ao aspecto vocal. (PAZ, 1993)

começa esse tipo de diálogo, você foge ao padrão, eles ficam olhando... 'Isso é sério?' Quando eles descobrem que isso dá prazer e que através desse prazer eles estão crescendo, eles relaxam. No primeiro momento, é difícil essa relação.” (entrevistada com formação de professor, lecionou piano em aulas particulares e conservatório, ensinou música em cursos superiores fora da área musical e em escola de educação básica e atualmente é professora de licenciatura em Educação Artística; filha de músico; de família com duas gerações de músicos)

“Percebi que os alunos da Licenciatura em Educação Artística não sabiam o que eles iam ensinar nas escolas de Educação Básica. Quando eles falavam em dar aula de música, eles pensavam em dar teoria: compasso, falar o nome das notas, semínima, colcheia, tempos... Aquela teoria antiga, que é dada nas escolas especializadas em música. Eles foram observar um campo de estágio, onde estava sendo realizada musicalização. Começaram a questionar. Com base nisso, eu dei uma leitura para eles. Alguns ampliaram a visão. Mas a gente nota que alguns ainda ficaram com aquela mentalidade de que música só é música quando você vê o que é uma semínima, quantos tempos ela vale, em que compasso ela está. Que só existe esse tipo de educação musical. Quando você foge do tradicional, não é música. Pensando nisso, eu comecei esse ano dando, como base, o livro da Maura Penna: *Reavaliações e Buscas em Musicalização*⁶⁰. Ali, ela fala de todos os processos da música na escola. Eu achei muito bom. Vou fazer um seminário para que eles possam estudar mais. Eles vão ter que defender os capítulos que eles irão ler. Depois disso, eu vou dar uma noção de bandinha rítmica, coral infantil, extensão de voz, repertório a ser trabalhado no coral infantil. Estou querendo que eles comecem a fazer um arquivo de atividades e de músicas, para que, quando eles chegarem ao quarto ano, tenham tudo preparado.”

(entrevistada com formação de professor, lecionou piano em aulas particulares e conservatório, ensinou música em cursos superiores fora da área musical e em escola de Educação Básica e atualmente é professora de Licenciatura em Educação Artística; filha de músico; de família com duas gerações de músicos)

É na ênfase à musicalização que a diferença entre o ensino dos músicos e professores de conservatório e dos professores de licenciatura e de escola de Educação Básica emerge, pois nestas a preocupação está em formar disposição para escutar, ouvir, perceber, fazer, comunicar, expressar musicalmente. E é importante durante todo o curso. No conservatório, diferentemente, a musicalização é somente um primeiro momento, isolado e diferenciado do modo de ensino desenvolvido no restante do curso de formação do músico.

O fato de o conservatório destinar tão pouco espaço à musicalização tem a ver com a expectativa de seus professores de que seus alunos já se encontrem musicalizados antes do ingresso em escola especializada. Ou seja, já tenham vivência musical e formado conceitos

⁶⁰ PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. Na perspectiva desta autora, a musicalização consiste em “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (p.22).

embasadores da apreensão da música que lêem e executam no conservatório. Assim, somente os professores que foram buscar conhecimento fora do curso de conservatório dedicam-se de maneira conseqüente à musicalização. É o caso da entrevistada abaixo que trabalhou a proposta da Oficina de Música⁶¹:

“... os meninos passaram a compor músicas. Eles não tinham recursos, senão as próprias carteiras da escola, não tinham instrumental específico para nada. O trabalho era feito a partir do próprio corpo, utilizando a voz. Nada de instrumento, porque nós não tínhamos recursos para isso. Eles buscavam a cadeira que reproduzisse o melhor som para batucada, para fazer os ritmos deles. Saíam procurando e sabiam quais eram essas carteiras. Fizeram uma coisa lindíssima, composições deles mesmos.”

(entrevistada com formação de músico; professora de teoria em aulas particulares, do Instituto Carlos Gomes, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e, em algumas ocasiões, em escola de Educação Básica e em Curso de Licenciatura em Educação Artística; filha de trabalhador de serviços)

Essa proposta está relacionada à música contemporânea, que envolve o tempo não métrico, o tom (som determinado), a mescla (tom e ruído) e o ruído como elementos utilizáveis na composição musical, desenvolvendo uma abordagem estética que se opõe à da música tonal, que tem como matéria-prima o som convencionado como musical e o ritmo métrico. No trabalho desenvolvido por esta professora os elementos musicais emergem do trabalho de improvisação, a partir do qual são tratados os conceitos musicais, como a diferença entre pausa e silêncio e as demais existentes, no sentido de levar à aprendizagem da distinção dos diversos timbres, altura de som etc. Para tanto, a história da música também é envolvida, visando reforçar o entendimento de como foram elaborados os conceitos para compreensão do fazer musical.

Nem sempre essas atividades são levadas a sério pelos alunos de escola de Educação Básica. Em pesquisa realizada em 1992⁶², nas redes pública e privada de ensino regular, alunos de escolas municipais e estaduais afirmaram que a escola é lugar de aprender coisas “sérias” e não de barulho, que atrapalha as outras aulas. Provavelmente, porque nessas escolas a música está presente somente como recurso didático e nas festas escolares.

⁶¹ Conforme já foi mencionado, a proposta de Oficina de Música foi iniciada no Brasil em 1968, na Universidade de Brasília (PAZ, 1993).

⁶² VIEIRA, 1993.

Nessas escolas, em termos musicais, há apenas uma única manifestação que os alunos consideram séria: a banda de música. No entanto, nenhum dos professores que atuam nessas escolas dirige alguma, ou porque não tocam instrumento de sopro e de percussão, ou porque não dominam a regência desse grupo instrumental. Já os músicos de banda são impedidos pela legislação de ensinar nas escolas de Educação Básica oficiais. E o trabalho de banda é para quem tem domínio prático, isto é, sabe tocar e como se toca, para poder ensinar a tocar.

Por outro lado, o trabalho de iniciação à linguagem musical desenvolvido pelas professoras, similar ao de musicalização inicialmente feito nas escolas especializadas, é visto pelos músicos de banda como perda de tempo. Nessa prática, o ensino da teoria tem que permitir, de imediato, a habilidade de leitura para a execução.

O problema que os professores de escola de Educação Básica enfrentam, na docência musical, está no fato de não poderem ensinar música, senão se restringirem a desenvolver uma eterna iniciação musical, numa variedade de atividades com o corpo, a voz e diversos recursos, que sequer anunciam a música pela qual esperam os alunos das escolas de Educação Básica, isto é, a música executada pelas bandas e as que chegam até eles, por meio de programas de rádio e televisão, em festas e shows.

Ensino musical e conservação

Em nenhum dos contextos escolares analisados se escapa ao cerne do modelo conservatorial, uma vez que se trata do desenvolvimento da gramática oficial. Apesar disso, os acréscimos oportunizam a introdução de elementos novos, que podem ampliar a formação desenvolvida por esse modelo.

A análise das práticas de ensino da música, além de oportunizar a constatação de que as variantes das práticas são efeitos das formações musicais e das histórias que levaram à construção dessas formações e aos lugares de atuação, permite também a percepção da estreita relação entre as alterações no modo de ensinar e as diferenças sociais dos lugares onde se ensina e de quem ensina. Compreende-se, assim, que as diferenças musicais tendem a corresponder a diferenças sociais.

Dessa maneira, as tentativas de socialização do ensino com a criação das licenciaturas em Educação Artística e a obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas de Educação Básica não podem deixar de retraduzir as condições sociais de quem só pôde alcançar o conhecimento musical veiculado por um desses dois espaços ou que, mesmo tendo passado por conservatório, nele não alcançou êxito.

Do mesmo modo, as possibilidades de alcance de competência para fazer música e portanto para ensiná-la, nos lugares de formação e atuação, guardam correspondências com as possibilidades sociais de quem os procura e neles se sente à vontade.

Se se considerar que o domínio de competência musical marca a hierarquia entre os profissionais com formação de músico e professor, bem como entre as instituições de ensino, e que esta hierarquia consiste numa tradução da hierarquia social, conclui-se que o ensino da música funciona como instrumento que contribui para a reafirmação de uma ordem social.

A correspondência entre as hierarquias no meio musical e no universo social é possível, porque a música erudita, tomada como paradigma oficial da prática e do ensino musical (o que significa dizer uma prática imposta como legítima e universal), faz parte dos bens que marcam a distinção das classes socialmente dominantes, que dão a medida das condições econômicas e culturais para a sua aquisição. As classes socialmente dominadas, desprovidas dessas condições, não podem, senão como exceções, alcançar a aquisição do saber erudito.

Aqueles que dispõem das condições de alcançar novas aquisições questionam as velhas aquisições, à medida que acrescentam modificações no ensino. Na verdade, os músicos e professores com os maiores títulos e capitais, ao lançar inovações na prática de ensino, não estão em desacordo com o sistema e sim, como os professores que detêm os menores títulos, tentam valorizar os recursos de que dispõem, na luta por um lugar de prestígio no meio musical. Ambos colaboram com a ordem musical e social vigente, refinando o processo de seleção: estes, à medida que rarefazem o conhecimento musical; aqueles, à medida que o intensificam.

Tabelas sobre a atuação docente dos entrevistados

Tabela 25 – Distribuição dos entrevistados pelos espaços de atuação docente. Belém, 1999.

Espaços de atuação docente	Distribuição dos entrevistados	
	N	%
Instituto Carlos Gomes	45	63,38
Escola de Música da Universidade Federal do Pará	46	64,78
Outras escolas de música (públicas e privadas)	28	39,43
Aulas particulares	41	57,74
Licenciatura em Educação Artística (universidades federal e do Estado)	21	29,57
Cursos de música em outras universidades	03	4,22
Cursos superiores fora da área musical	09	12,67
Cursos de extensão	04	5,63
Cursos de Pós-Graduação	01	1,4
Escola de Educação Básica	16	22,53
Igrejas	02	2,81
Centros Comunitários	01	1,4
Seminários	02	2,81
Creches	02	2,81

Nº total de entrevistados: 71

Tabela 26 – Relação entre espaços de atuação docente e formação dos entrevistados. Belém, 1999.

Espaços de atuação docente	Formação			
	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Instituto Carlos Gomes	29	70,73	16	53,33
Escola de Música da Universidade Federal do Pará	26	63,41	20	66,66
Outras escolas de música (públicas e privadas)	17	41,46	11	36,66
Aulas particulares	23	50,09	18	60,0
Licenciatura em Educação Artística (universidades federal e do Estado)	07	17,07	14	46,66
Cursos de música em outras universidades	02	4,87	01	3,33
Cursos superiores fora da área musical	05	12,19	04	13,3
Cursos de extensão	03	7,31	01	3,33
Cursos de Pós-Graduação	-	-	01	3,33
Escola de Educação Básica	07	17,07	09	30,0
Igrejas	02	4,87	-	-
Centro Comunitário	01	2,43	-	-
Seminários	02	4,87	-	-
Creches	-	-	02	6,66

Nº total de músicos: 41

Nº total de músicos-professores: 30

Tabela 27 – Realização de modificações no modelo conservatorial pelos músicos e músicos-professores. Belém, 1999.

Realização de modificações no modelo conservatorial	Músico		Músico-Professor	
	N	%	N	%
Sim	22	53,66	24	80,0
Não	19	46,34	06	20,0
Total	41	100,0	30	100,0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante três séculos, a música erudita afirmou-se no Pará como prática cultural e social, de modo que os elementos do que aqui se denomina modelo conservatorial puderam se constituir e culminar como paradigma para o ensino e a prática da música em Belém. Duas hipóteses teóricas ajudaram a compreender este fenômeno. A primeira diz respeito às estruturas mentais por meio das quais os agentes apreendem o mundo social e que são, em essência, produto da interiorização das estruturas deste mundo (BOURDIEU, 1990a, p. 158). A segunda se refere à longa duração que permite a interiorização das estruturas mentais de percepção e apreciação, provenientes das estruturas objetivas do mundo social, de maneira que tudo se passe como se os objetos e a ordem que o compõem fossem naturais.

À legitimação temporal do modelo conservatorial, construída ao longo do tempo, somou-se a legitimação institucional, com a inserção da música no ensino escolar, que passou a distinguir música erudita de outras práticas musicais, as populares e o folclore. Esta distinção aponta outra, atrelada ao significado social do conhecimento erudito difundido pela escola. Uma vez que a medida da excelência social é dada pela escola, o conhecimento erudito passa a servir como elemento de distinção social, reafirmando, dessa maneira, a ordem social que designou seu valor.

A legitimação escolar só pôde suceder-se no âmbito social porque há muito a música erudita era percebida como fator de distinção social em Belém, como atestam o caráter de ostentação dessa música no palácio do governo, no século XVII, a frequência de filhos das famílias ricas da sociedade local à Schola Cantorum, que formava meninos para o coro da Catedral no século XVIII, a presença da música erudita nos colégios particulares, nas casas das famílias burguesas, onde era ensinada em aulas particulares e, finalmente, a partir do século XIX, em conservatório local. Este espaço social onde se desenvolveu o ensino da música em Belém funcionou, pois, como um “espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto” (BOURDIEU, 1990a, p. 160), no qual a música erudita representou uma propriedade diferenciadora, a emprestar a seu portador uma posição privilegiada no mundo social.

No universo estudado, os músicos instrumentistas vêm das camadas socialmente menos privilegiadas (há mais filhos de operários entre os músicos do que entre os professores),

enquanto os professores tendem a estar entre os de melhor condição social (os professores são filhos de profissionais das classes intermediárias e altas, mais do que os músicos). Entretanto, no meio familiar dos professores, não houve interesse em incentivá-los a se profissionalizar como músicos, deixando-lhes como alternativa a formação para o magistério. Esta relação também foi construída no tempo social, uma vez que, durante séculos, os músicos, que também ensinavam música, pertenceram à categoria subalterna. Em Belém, como nas outras cidades do Brasil, os escravos, negros e índios eram músicos das fazendas, das igrejas e dos paços, o que contribuiu para reforçar o vínculo da atividade à situação servil. Mesmo quando o Romantismo do século XIX fomentou a idéia do gênio artístico e os músicos passaram a receber um tratamento profissional, ainda assim, os artistas encontravam-se dependentes de mecenato, dominados entre dominantes no contexto social, como se viu em Belém, São Paulo e Rio de Janeiro do século XIX e início do século XX. O exemplo do compositor paraense Henrique Eulálio Gurjão é significativo, pois mesmo sendo um músico reconhecido no Pará do século XIX, por falta de mecenato era obrigado a dar aula nos colégios locais.

Este tipo de relação ajuda a compreender a pequena presença de famílias das camadas dirigentes de Belém do Pará exercendo a atividade profissional de músico. Por outro lado, as famílias menos privilegiadas apresentaram várias gerações de músicos. O vínculo da atividade musical à situação servil foi decisivo na trajetória de estudo e de atuação dos professores de música desta pesquisa. Permitiu até mesmo percebê-los organizados em dois grupos, segundo a formação que eles puderam desenvolver: de músicos e de professores.

O universo musical também é um espaço social e, neste sentido, também se organiza simbolicamente. Nele, a música é o principal capital. As trajetórias escolares e os lugares de atuação escolhidos pelos músicos e professores indicam a suficiência ou insuficiência desse capital. Assim, músicos tendem a atuar em escolas especializadas, onde a ênfase recai na música, enquanto professores estão mais presentes em Escolas de Educação Básica e nas licenciaturas, onde há concentração no aspecto educacional. Mas aqui há uma contradição. Enquanto na formação atrelada à situação servil, isto é, de músico instrumentista, existem as melhores condições em espaço e equipamentos para o ensino e práticas musicais, o mesmo não acontece nas escolas de licenciaturas em música que, entretanto, são freqüentadas pelos filhos das famílias dos grupos mais privilegiados de Belém.

Há o fato de os músicos formados no conservatório terem de atuar como professores. O problema é que, sem terem desenvolvido uma trajetória escolar nesse sentido, suas opções por lugares de atuação docente são restritas. Os espaços onde podem atuar não oferecem condições ou recompensa para continuidade dos estudos. Um dos efeitos é a conservação de um tipo de música (erudita) e de um único modo de ensino, o conservatorial. Pode-se compreender essa situação como uma entre outras possíveis, que vêm favorecendo a preservação do modelo conservatorial de ensino da música em Belém.

No entanto, não se pode esperar que esse professor seja um repetidor de seus professores. A experiência leva à construção de um modo próprio de ensinar, capaz de responder aos problemas e dúvidas que aparecem em cada situação. Esse é um ponto que necessita de análise, para melhor compreensão da hegemonia do modelo conservatorial. Para tal, haveria necessidade, talvez, de uma investigação etnográfica das aulas, para apreender como, na elaboração de um ato de ensinar próprio, o professor preserva o modelo pelo qual se formou e o impõe aos seus alunos. Ainda: como este ato se relaciona com as opções de fazer musical oferecidas aos músicos pela sociedade contemporânea, como jingles, trilhas sonoras, música ambiente, além das possibilidades tecnológicas.

Há muito a analisar, refletir e discutir sobre os efeitos da relação entre músicos e professores que se formaram em Belém e em cursos e centros culturais distintos e que atuam num mesmo espaço. Já se sabe, por meio desta pesquisa, que eles desenvolvem práticas que levam à configuração de uma paisagem musical multifacetada, como no Instituto Carlos Gomes, em que classes de piano e cordas, que dão ênfase ao repertório romântico, dividem o mesmo espaço escolar com a classe de percussão, centrada em um repertório contemporâneo e com uma banda de jazz. Que relação os docentes estabelecem entre si? Que efeitos essa convivência apresenta na atuação deles? Que efeitos a coexistência com outros tipos de música e outros modos de ensino exercem num contexto dominado pelo modelo conservatorial? Qual o sentido de práticas diferenciadas num mesmo espaço escolar?

A Musicalização é um terceiro aspecto que merece melhor análise. Ela aparece como um espaço de possibilidades de transformação musical, mas que vem sendo desenvolvida como um apêndice nos contextos escolares investigados: sempre inicial, nunca levada a efeito, mas como um processo esvaziado precocemente, sem produção ou produto. Considerando que, por meio dela, tem-se em vista “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o

[aluno] possa ser sensível à música” (PENNA, 1990, p. 22) e que a escola supõe a prévia familiarização do aluno sobre a cultura que difunde (BOURDIEU, 1992), a Musicalização localiza-se mal na escola. Essa conclusão radical merece ser analisada, especialmente a partir da discussão sobre a definição de Musicalização, que favorece sua percepção como um processo inicial. No entanto, o domínio dos “instrumentos de percepção” não se esgota numa série escolar; eles devem ser aprofundados de acordo com as necessidades do domínio da linguagem musical, porque a musicalização é um processo que abrange toda a formação musical. Sem o caráter de iniciação, de preliminar de uma formação, constitui-se a possibilidade total de formação; uma outra formação musical, diferente do modelo conservatorial, que privilegia a música do passado, a escrita e a técnica, em detrimento da percepção sensorial e da criação.

Os métodos que embasam a Musicalização (os métodos ativos e a Oficina de Música) são mais do que modos de ensinar, perceber e fazer música. Eles permitem o conhecimento de outras músicas, além da erudita, que a escola apresenta como única possibilidade. O que se quer ensinar gera o modelo de ensino. A questão é: a escola aceita que se ensine, sistematize e compreenda algo mais do que a gramática oficial?

Mais do que responder a essa pergunta, interessa apreender os mecanismos pelos quais o paradigma oficial de ensino da música é conservado, com quais possibilidades de transformação ele convive e como essas possibilidades sobrevivem. Este foi o objetivo desta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi e outros. 2.ed. São Paulo : Mestre Jou, 1982.
- ALFORD, Robert, SZANTO, Andras. Orphée blessé - l'expérience de la douleur dans le monde professionnel du piano. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.110, p.56-63, 1995.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *A escola dos dirigentes paulistas*. Campinas : [s.n.], 1999. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Parte I.
- ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. Belo Horizonte : Itatiaia, 1989. (Col. Reconquista do Brasil, 2. série; 162)
- ARIES, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1981.
- AUGUSTINS, Georges. Le don chez les musiciens. In: ABÉLÈS, Marc et al. *Jeux de familles*. Paris : Press du CNRS, 1991.
- AZEVEDO, Luiz Heitor Correa de. *150 anos de música no Brasil (1800 – 1950)*. Rio de Janeiro : Livraria José Olímpio Editora, 1956. (Coleção Documentos Brasileiros, 87)
- AZEVEDO, Manuel de. A música no Pará: o Conservatório Carlos Gomes - Primeira e Segunda Fases. *Folha do Norte*, Belém, 9 jan. 1958.
- BOURDIEU, Pierre. Le couturier et sa griffe: contribution à une théorie de la magie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.1, p.3-6, 1974.
- _____. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.30, p.3-6, 1979.
- _____. *O Poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa : DIFEL, 1989. Cap.2, p.17-58: Introdução a uma sociologia reflexiva.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo : Brasiliense, 1990a. p.149-168: Espaço social e poder simbólico.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo : Brasiliense, 1990b. p.169-180: O campo intelectual: um mundo à parte.

- _____. Le cas et l'exemple dans la méthodologie des Sciences Sociales. *Journée de Discussion Interdisciplinaire*. Paris : [s.n.], 1990c. Transcrição de exposição oral.
- _____. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992.
- _____. Comprendre. In: BOURDIEU, P. (org.). *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993. p.903-939.
- _____. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo : Ática, 1994. p.82-121. (Col. Grandes Cientistas Sociais; 39)
- _____. *Livre troca: diálogos entre ciência e arte*. Tradução Paulo Cesar da Costa Gomes. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995.
- _____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996a. Cap.13, p.183-191.
- _____. *A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer*. São Paulo : EDUSP, 1996b. p.97-106: Os ritos de instituição. (Clássicos; 4)
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo : Companhia das Letras, 1996c. p.17-59: Prólogo: Flaubert analista de Flaubert - uma leitura de A educação sentimental.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo : Companhia das Letras, 1996d. p.201-316: Fundamentos de uma ciência das obras.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP : Papirus, 1996e. p.35-52: O novo capital.
- BOURDIEU, Pierre, SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. Cap.8, p.185-216. (Ciências sociais da educação)
- BRAGA, Laíses do Amparo et al. *O perfil sócio-econômico-cultural dos alunos da UEPA*. Belém : Centro de Ciências Sociais e Educação/Universidade do Estado do Pará, 1994. Relatório de pesquisa.

- _____. *O perfil sócio-econômico-cultural e as condições técnico-científicas dos docentes da UEPA*. Belém : Centro de Ciências Sociais e Educação/Universidade do Estado do Pará, 1995. Relatório de pesquisa.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 9/ 69, de 10 de outubro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 23/ 73, de 23 de outubro de 1973. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.299/ 73, aprovado em 10 de agosto de 1973. Sobre a habilitação profissional de Técnico Musical.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540/ 77, aprovado em 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 529/80, de 03 de outubro de 1980. Reconhece o curso de Educação Artística, da Universidade Federal do Pará, em Belém, Estado do Pará.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.842/94, de 29 de dezembro de 1994. Reconhece o curso de Educação Artística, com habilitação em Música, ministrado pela Universidade do Pará.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Antologia do folclore brasileiro*. 4. ed. São Paulo : Martins, 1971.
- CANDÉ, Roland de. *A Música: linguagem, estrutura, instrumentos*. Tradução Ernesto Pinho e Ivone F. Vaz Ferreira. Lisboa : Edições 70, 1983. (Arte e Comunicação, 22)
- CANÊDO, Leticia Bicalho. A família, a escola e a questão educacional. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, n.21, p.3-9, 1993.

- _____. As listas eleitorais e o processo de nacionalização da cidadania. *Pró-Posições*, Campinas, v. 6, n.3, p.30-46, 1995.
- _____. *La production généalogique et les modes de transmission d'un capital politique familial dans le Minas Gerais brésilien*. Campinas, SP : Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- _____. *Ritos, símbolos e alegorias no exercício profissional da política*. Campinas, SP : Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- COELHO, Geraldo Mártires. *Os caminhos de Belém*. Rio de Janeiro : Agir, 1996.
- CRUZ, Ernesto. *História do Pará*. Belém : Governo do Estado do Pará, [1973?].
- DENORA, Tia. Beethoven et l'invention du génie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.110, p.36-45, 1995.
- DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo : Perspectiva, 1989. Parte 2, p.53-114: Importação do modernismo: 1890-1945. (Estudos; 108)
- ELIAS, Nobert. *A Sociedade de Corte*. Tradução Ana Maria Alves. 2. ed. Lisboa : Estampa, 1995a. (Nova História; 19)
- _____. *Mozart, sociologia de um gênio*. Tradução Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed, 1995b.
- ENCICLOPÉDIA da Música Brasileira: erudita, folclórica, popular. São Paulo : Art Editora Ltda, 1977.
- FALCÃO, Joaquim Arruda. Política cultural e democracia: a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. In: MICELI, Sergio (org.). *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo : DIFEL, 1984. p.21-52.
- FONTEARRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação musical, investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo : [s.n.], 1991. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- _____. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais*. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [199-].

- _____. A educação musical no Brasil - algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais*. Salvador : Gráfica P & A, 1994.
- FREGA, Ana Lucía. Investigaciones del I. I. E.: determinación del perfil real del docente de musica argentino. *I. I. E. - Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, n.51, p.25-37.
- FREIRE, Vanda. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro : [s.n.], 1992. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- FULCHER, Jane F. Style musical et enjeux politiques en France - à la veille de la Seconde Guerre Mondiale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.110, p.22-35, 1995.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo : Companhia das Letras, 1989. p.143-179: Sinais: raízes de um paradigma indiciário.
- HENNION, Antoine. *Les conservatoires et leurs élèves: rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*. Paris : Ministère de la Culture/Écoles des Mines de Paris/Centre de Sociologie de l'Innovation. 1983.
- _____. *Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris : Anthropos, 1988.
- INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES. *Relatório das atividades do Instituto Estadual Carlos Gomes: 1976 a 1982*. Belém : [s.n.], 1982.
- _____. *Relatório das Atividades: 1981 - 1988/1991*. Belém : [s.n.], 1991.
- LEHMANN, Bernard. L'envers de l'harmonie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.110, p.3-21, 1995.
- LENOIR, Remi. Notes pour une histoire sociale du piano. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.28, p.79-82, 1979.
- _____. Politique familiale et construction sociale de la famille. *Revue Française de Science Politique*, v.41, n.6, p.781-807, 1991.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. Cap.12, p.167-182.

- LOUREIRO, Maria Rita. Economistas e elites dirigentes no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.20, p.47-69, 1992.
- MANNHEIM, Karl. *Le problème des générations*. Tradução Gérard Mauger e Nia Perivolaropoulou. [S.l.] : Nathan, 1990. (Collection Essais & Recherches)
- MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981. (Coleção Retratos do Brasil; 150)
- _____. *Dicionário biográfico musical: compositores, intérpretes e musicólogos*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro : Philobiblion, 1985.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Tradução António Filipe Marques. Lisboa : Edições 70, 1988. (Perspectivas do Homem; 29)
- MERRIAM, Alan P. Música. I- Etnomusicologia. In: SILLS, David. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. [S.l.] : Aguilar, 1976. v. 7, p.288-291.
- MICELI, Sergio. O processo de construção institucional na área cultural federal (anos 70). In: MICELI, Sergio (org.). *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo : DIFEL, 1984a. p.53-83.
- _____. Teoria e prática da política cultural oficial no Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo : DIFEL, 1984b. p.97-111.
- MOREIRA, Eidorfe. *Para a história da Universidade Federal do Pará: panorama do primeiro decênio*. Belém : GRAFISA, 1977.
- NEIBURG, Frederico. *Os Intelectuais e a invenção do peronismo: estudos de antropologia social e cultural*. Tradução Vera Pereira. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1997. (Ensaio Latino-americanos; 3)
- NOIRIEL, Gérard. Naissance du métier d'historien. *Gêneses: Sciences Sociales e Histoire*, n.1, p.59-85, 1990.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. A educação musical no Brasil: ABEM. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n.1, p.35-40, 1992.
- ÖSTERBERG, Dag. Les limites musicales d'un choix politique: Grieg et le nationalisme norvégien. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.110, p.45-55, 1995.
- PAIS, José Machado (coord.). *Inquérito aos artistas jovens portugueses*. Lisboa : Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1995.

PARÁ. Lei nº 525, de 1º de junho de 1897. Autoriza o Governador a entrar em acordo com a Associação Propagadora das Belas Artes, a fim de converter em estabelecimento público sob a denominação de Instituto “Carlos Gomes” o Conservatório de Música.

_____. Lei nº 5.939, de 15 de janeiro de 1996. Dispõe sobre a organização da Fundação Carlos Gomes e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n.28131, 16 jan. 1996a.

_____. Decreto nº 522-A, de 22 de janeiro de 1898. Converte em estabelecimento público, sob a denominação de Instituto Carlos Gomes o Conservatório de Música criado pela Associação de Belas Artes. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n.1960, 26 jan. 1898.

_____. Decreto nº 38, de 29 de novembro de 1930. Considera o Instituto Carlos Gomes como estabelecimento público de Ensino do Estado. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n.11267, 02 dez. 1930.

_____. Decreto nº 1.155, de 15 de março de 1996. Regulamenta a Lei nº 5.939, de 15 de janeiro de 1996 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n.28173, 18 mar. 1996b.

_____. Decreto nº 1.338, de 24 de maio de 1996. Aprova o Regimento Interno da Fundação Carlos Gomes. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n.28231, 11 jun. 1996c.

_____. Governo do Estado. Carlos Gomes já é Fundação. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n.25822, 16 set. 86.

PAVAN, Diva Otero. *Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso escolar*. Campinas, SP : [s.n.], 1996. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PAZ, Ermelinda. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. (Cadernos Didáticos, 11)

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em Musicalização*. São Paulo : Ed. Loyola, 1990.

_____. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização do acesso à arte. *Cadernos de Estudos*, Belo Horizonte, n.4/5, p.15-29, 1994.

_____. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa : Ed. Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 1995. p.129-140.

- PIMENTA, Júlia Rossetti. *Retrospectiva da Escola de Música da UFPA: da formação aos dias de hoje*. Belém : Escola de Música/Universidade Federal do Pará, 1993. Manuscrito.
- PINÇON, Michel. *Désarrois ouvriers: familles de métallurgistes dans le mutations industrielles et sociales*. Paris : L'Harmattan, 1987.
- _____, PINÇON-CHARLOT, Monique. *Grandes fortunes: dynasties familiales et formes de richesse en France*. Paris : Éditions Payot & Rivages, 1996. p.309-328: Don, contre-don et contrat entre les générations.
- PINÇON-CHARLOT, Monique, GARNIER, Yves. *Segregation sociale et équipements culturels: les cas de l'enseignement musical dans un conservatoire municipal*. Paris : Centre de Sociologie Urbaine, 1984.
- PRADO Jr., Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: PRADO Jr., Bento et al. *Descaminhos da educação pós - 68*. São Paulo : Brasiliense, 1980. p: 9-30. (Debate; 8)
- QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris : Éditions Nathan, 1995.
- RAYNOR, Henry. *História social da música: da Idade Média a Beethoven*. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1981.
- REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Síntese de história do Pará*. Belém : AMADA, 1972. (Clube do Livro Amazônico, Série História)
- SALLES, Vicente. *Música e músicos do Pará*. Belém : Conselho Estadual de Cultura, 1970.
- _____. *A música e o tempo no Grão-Pará*. Belém : Conselho Estadual de Cultura, 1980. (Coleção Cultura Paraense. Série Theodoro Braga)
- _____. *Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará*. Brasília : Edição do autor, 1985.
- _____. *Épocas do teatro no Grão-Pará ou apresentação do teatro de época*. Belém : UFPA, 1994. T.2, Cap.1, p.299-414: Um teatro para cada época ou cada época tem seu teatro.
- _____. *Memória histórica do Instituto Carlos Gomes*. Brasília : micro-edição do autor, 1995.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares*. Rio de Janeiro : [s.n.], 1986. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.
- SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. Tradução J. Ginzburg. 6.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995.

- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1997. Cap.1, p.9-34: Antecedentes históricos da nova LDB. (Coleção educação contemporânea)
- SCHOENBERG, Arnold. *Tratado de Armonia*. Tradução de Ramon Barce. Madrid : Real Musical, 1979.
- STEHMAN, Jacques. *História da música Européia – da origem aos nossos dias*. Tradução Maria Teresa Athayde. 2.ed. Lisboa : Bertrand, 1979.
- STEINHAUSER, Monika. *Architecture parlante: les théâtres français et allemands comme institutions et monuments publics, 1760 – 1840*. In: KOCKA, J. (org.). *Les bourgeoisies européennes au XIXe. siècle*. Paris : Belui, 1997. Cap.13, p.363-403.
- TOCANTINS, Leandro. *Santa Maria de Belém do Grão Pará*. 3. ed. Belo Horizonte : Itatiaia, 1987.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo : Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série Teoria e Prática Sociais, 1)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Manual do candidato: Vestibular/ 97*. Belém, 1996.
- _____. *Manual do candidato: Vestibular/ 98*. Belém, 1997.
- _____. *Coordenação do Curso de Educação Artística. Dados gerais e planejamento docente*. Belém : Centro de Ciências Sociais e Educação, 1995.
- _____. Fundação Carlos Gomes. *Projeto: Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Fundamentos da Linguagem Musical*. Belém : [s.n.], 1994.
- _____. Fundação Carlos Gomes. *Fundação Carlos Gomes - Histórico*. Belém : [s.n.], [19-].
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Manual do candidato: Vestibular/ 96*. Belém, 1995.
- _____. *Manual do Candidato: Vestibular/ 97*. Belém, 1996.
- _____. *Súmula Administrativa UFPA 1981/85*. Belém : Gráfica e Editora Universitária, 1985.
- _____. Centro de Letras e Artes. *Of. CLA nº 383/ 85*, de 16 de abril de 1985. Encaminha ao Magnífico Reitor da UFPA o Currículo Pleno de Educação Artística nas habilitações de Artes Plásticas e Música, para apreciação.
- _____. Colegiado de Educação Artística. *Projeto Prioridade Um: 2º semestre de 1997, etapa 1 - atualização dos programas de disciplinas*. Belém : Centro de Letras e Artes, 1997.

- _____. Conselho Universitário. Resolução nº 575/91, de 04 de janeiro de 1971. Aprova o regimento do Núcleo de Arte da Universidade Federal do Pará.
- _____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Parecer nº 026/85, de 27 de maio de 1985. Sobre o currículo pleno de Educação Artística: habilitações Artes Plásticas e Música.
- _____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Parecer nº 096/86, de 28 de novembro de 1986. Sobre a minuta do projeto de Resolução do Curso de Educação Artística nas habilitações: Artes Plásticas e Música.
- _____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 1.784/89, de 1º de novembro de 1989. Define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na habilitação Música, na forma da Resolução 23/73 do C.F.E.
- _____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 2.046/93, de 06 de janeiro de 1993. Altera a Resolução nº 1.784 de 1º de novembro de 1989, definindo o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na Habilitação Música, na forma da Resolução nº 23/73 do CFE.
- _____. Coordenação de Pós-graduação do Departamento de Artes. *Especialização: Inter-relações Arte - Escola*. Belém : Centro de Letras e Artes, [199-].
- _____. Coordenadoria de Educação Artística. *Currículo pleno do Curso de Educação Artística nas habilitações Artes Plásticas e Música*. Belém : Centro de Letras e Artes, 1985.
- _____. Departamento de Artes e Comunicação. *Of. N.º 018/87*, de 13 de maio de 1987. Faz esclarecimentos sobre o Curso de Educação Artística, tendo em vista a implantação da habilitação em Música na Licenciatura em Educação Artística da UFPA.
- _____. Departamento de Artes. *Súmulas das Disciplinas em Habilitação em Música*. Belém : Centro de Letras e Artes, [1993?].
- _____. Núcleo Pedagógico Integrado. *Regimento interno*. Belém, [1979?].
- _____. Serviço de Atividades Musicais. *Ata da Reunião dos professores, realizada no dia 01 de setembro de 1986*. Belém, 1986.
- _____. Serviço de Atividades Musicais. *Ata do seminário de avaliação de perspectivas do SAM, realizado em 03 de junho de 1987*. Belém, 1987.
- _____. Serviço de Atividades Musicais. *Carta dos professores do Serviço de Atividades Musicais à Pró-Reitoria de Ensino da UFPA, de 01 de setembro de 1987*. Belém, 1987.

- VERGER, Annie. L'artiste saisi par l'école: classements scolaires et vocation artistique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.42, p.19-32, 1982.
- VIEIRA, Lia Braga. *Situação da música nos currículos de 1ª a 4ª série das escolas estaduais de 1º grau de Belém*. Belém, 1988. Mimeografado.
- _____. *O papel da música na educação escolar: pesquisa realizada em escolas de 1º e 2º graus de Belém (PA.)*, 1992. Rio de Janeiro : [s.n.], 1993. Dissertação (Mestrado) - Conservatório Brasileiro de Música, 1993.
- VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade - estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro : Diadorim/FINEP, 1994. p.45-73.
- WARNKE, Martin. *L'artiste et la cour: aux origines de l'artiste moderne*. Tradução Sabine Bollack. Paris : Ed. de la Maison des Sciences de l'homme, 1989. p.1-5: Introduction.
- WATT, I. Realismo e forma romanesca. In BARTHES, R. et al. *Literatura e realidade: o que é realismo?* Tradução Tereza Coelho. Lisboa : Dom Quixote, 1984. p.13-50. (Arte e Sociedade; 3)
- WISNICK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE